

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

UM DIÁLOGO COM OS DISCURSOS DOS
EDUCADORES, DO SESC SÃO CARLOS: VOZES E
SENTIDOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PRISCILA CANOVA MOTTA

São Carlos – SP
2020

PRISCILA CANOVA MOTTA

UM DIÁLOGO COM OS DISCURSOS DOS EDUCADORES, DO SESC SÃO CARLOS: VOZES E SENTIDOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Valdemir Miotello

São Carlos – SP
2020

PRISCILA CANOVA MOTTA



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Priscila Canova Motta, realizada em 17/02/2020:

Prof. Dr. Valdemir Miotello
UFSCar

Prof. Dr. Arthur Autran Franco de Sá Neto
UFSCar

Profa. Dra. Claudia Rajmundo Reyes
UFSCar

Profa. Dra. Cloris Violeta Alves Lopes
UFDPAr

Profa. Dra. Fabiana Giovani
UFSC

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Fabiana Giovani e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Valdemir Miotello

A equipe do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos , sem vocês essa tese não existiria.

Agradecimentos:

Ao Programa de pós graduação PPGCTS e seu corpo docente, pela oportunidade de fazer o doutoramento

À Lair, minha mãe que é minha grande inspiração como educadora e pessoa, por todo cuidado e carinho nesta jornada. Por estar a meu lado sempre. Até o último minuto.

Ao meu pai Gilberto, que não está mais entre nós, mas que sempre estará presente em minha caminhada.

Aos meus irmão, Junior e Marcelo pelo apoio e acolhida quando precisei.

À minha tia Elza que mesmo à distancia, irrestritamente, me ajudou sempre que precisei de palavras de suporte

Ao Miotello, orientador com quem aprendi muito, um educador que acreditou em mim e nessa pesquisa. Mesmo nos meus momentos mais sombrios nunca desistiu, resistiu por mim.

Aos meus colegas do Sesc São Carlos, Geisa ; Du; Fabi; Malu; Victor; Gordo, Fabu, que se dispuseram a participar desta pesquisa e por terem aguentado com sobrecarga de trabalho quando estive escrevendo esta narrativa, porque sem suas vozes esse trabalho não se realizaria. E por terem compartilhado suas visões e sentimentos. Quando olho para essa equipe eu vejo diversidade, entregas, angústias, amor, dedicação, uma efervescência de emoções e de pessoas que acima de tudo se permitem sentir, viver e experimentar. E os colegas que estiveram sempre por perto, Lucelina, Nicole, Danilo, Maria e Léo. Estão (estamos) buscando constantemente transformações e entregues ao processo educativo de maneira ativa.

À Vilma de Marchi , Camila Machado Antônio e Regiane Galante pelo suporte.

Ao Sesc de São Paulo e ao Sesc São Carlos, pela abertura que possibilitou a realização deste estudo.

A Nadia Pallone que me gentilmente compartilhou suas memórias sobre o Sesc São Carlos.

Aos professores Cláudia Reyes e Daniel Mill membros da banca de qualificação, por suas valiosas contribuições.

Aos professores Arthur, Clóris, Fabiana e Cláudia, por aceitarem o convite para esta banca.

Aos meus amigos, Silvia, kika, Mariana, Fernanda e Pat que souberam estar por perto mesmo comigo tão distante.

Carol que me socorreu sempre que precisei.

Ana Beatriz que me ensinou que nós não somos os tijolos de uma empresa e sim pessoas com potencial de mudar estruturas.

Ao Fabu que tirou fotos lindas para ilustrar este trabalho.

A Andrea que me ajudou em momentos de desespero.

As crianças do Programa Curumim e aos que já foram Curumins, e são minha fonte constante de inspiração.

A Belinha, Manu e Frida por tanto amor incondicional.

Enfim, a todos que me apoiaram nesta jornada.

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

UM DIÁLOGO COM OS DISCURSOS DOS EDUCADORES, DO SESC SÃO CARLOS: VOZES E SENTIDOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Resumo: Nosso intuito com essa pesquisa é o de discutir questões relativas à educação e especialmente à educação não formal a partir das manifestações discursivas dos educadores dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos. Nos propomos a realizar um diálogo com os discursos de sete educadores dos Programas Curumim, Espaço de Brinca de Juventudes do setor de Infâncias e juventudes do Sesc São Carlos e analisar os enunciados das manifestações discursivas desses educadores e os modos de produção de sentido sobre ser educador e suas práticas pedagógicas no contexto da educação não formal. Escolhemos realizar esta pesquisa com o referencial teórico do Círculo de Bakhtin. Realizamos também uma conversa com o referencial teórico de alguns pesquisadores sobre educação, como Paulo Freire, Moacyr Gadotti e Rubem Alves e sobre educação não formal a partir de alguns pesquisadores e estudiosos da área (COOMBS, TRILLA, CARNOY, DANTAS, GARCIA, GHANEM, GOHN, TORRES, NOGUEIRA, PARK) para compreender melhor a experiência dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP.

Palavras-chaves: Educação Não Formal, Bakhtin, Paulo Freire, Setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos.

A DIALOGUE WITH THE DISCOURSES OF EDUCATORS, FROM SESC SÃO CARLOS: VOICES AND MEANINGS OF A PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: Our aim with this research is to discuss issues related to education and especially to non-formal education based on the discursive manifestations of the educators of the Sesc São Carlos Children and Youth Sector Programs. We propose to carry out a dialogue with the speeches of seven educators from the Curumim Programs, Espaço de Brincar e Juventudes from the Childhood and Youth sector of Sesc São Carlos and analyze the statements of the discursive manifestations of these educators and the ways of producing meaning about being an educator and their pedagogical practices in the context of non-formal education. We chose to carry out this research with the theoretical framework of the Circle of Bakhtin. We also held a conversation with the theoretical framework of some researchers on education, such as Paulo Freire, Moacyr Gadotti and Rubem Alves and on non-formal education from some researchers and scholars in the area (COOMBS, TRILLA, CARNOY, DANTAS, GARCIA, GHANEM, GOHN, TORRES, NOGUEIRA, PARK) to better understand the experience of Sesc SP's Childhood and Youth Sector Programs.

Palavras-chaves: Non Formal Education, Bakhtin, Paulo Freire, Sesc São Carlos Childhood and Youth Sector

SUMÁRIO

1. PREFÁCIO	09
2. CAMINHOS PERCORRIDOS.....	15
3. PORQUE E PARA QUEM É ESTA PESQUISA?.....	27
4. INTRODUÇÃO.....	34
5. QUEM SÃO OS EDUCADORES DESTA PESQUISA.....	50
6. SESC PODE ENTRAR.....	55
6.1.O SESC: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO.....	55
6.2.O SESC SÃO PAULO.....	60
6.3.SESC SÃO CARLOS.....	66
6.4.SETOR DE INFÂNCIAS E JUVENTUDES.....	74
6.5.O QUE FALAM OS EDUCADORES.....	79
7. DE QUAL EDUCAÇÃO FALAM OS EDUCADORES DO SESC SÃO CARLOS?.....	102
8. QUE EDUCADORES SÃO ELES?.....	154
9. CONVERSAS E MAIS CONVERSAS.....	174
10. CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UMA ANÁLISE EM PROCESSO.....	204
11. REFERÊNCIAS.....	212

Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança. Privilegiada é a criança que é ouvida e acolhida por adultos sensíveis. Privilegiada é o adulto que tem espaço no seu coração para ouvir e aprender com as crianças.
Adriana Friedmann.

1. PREFÁCIO

Neste momento, quando escrevo essa pesquisa que me é tão cara penso no que está acontecendo no país. Quando escolhi fazer uma narrativa sobre uma equipe de educadores do Sesc São Carlos que atuam na educação não formal, pensei em como esse trabalho poderia contribuir para as discussões sobre educação. Imaginei em como as manifestações discursivas desses educadores tão ricas e cheias de vozes em cruzamento com minhas vozes e as tantas outras vozes ali presentes, poderiam contribuir para enriquecer de alguma maneira de como pensamos e atuamos como educadores. Sempre tenho expectativas boas quando o assunto é discutir temas em educação, mas ultimamente tenho preocupado me com a situação e os rumos que especialmente a educação está tomando em nosso país.

A cada dia acordo e tenho medo de ler as notícias pois temos sofrido com questões econômicas, políticas e sociais. Sempre sofremos com essas questões, mas atualmente o que preocupa me é o sentimento de estarmos experimentando uma regressão em relação a muitas conquistas sociais e políticas que alcançamos com muita luta, como por exemplo, a liberdade de expressão, o direito de ser quem você é e ser respeitado, o cancelamento de bolsas de estudo voltadas para pesquisa científica ou críticas e dúvidas com relação às pesquisas na área de humanas.

Tudo isso tem deixado me perplexa e assustada com o futuro do Brasil principalmente quando escuto argumentos em defesa desses cortes, alegando que pesquisas na área de humanas não são importantes, como se fossem feitos apenas de matéria e números. É triste constatar esses acontecimentos porque esses argumentos nos desumanizam. Somos seres humanos, vivemos em sociedade, juntos, precisamos uns dos outros, e para tanto, necessitamos olhar pra nosso meio e tentar compreendê-lo, olhar nossas manifestações culturais, como nos comunicamos e nos organizamos. Precisamos olhar para

dentro, pesquisar nossos sentimentos, sim, sentimentos e emoções, pois os temos aos montes e precisamos deles para sobreviver.

Necessitamos de pesquisas na área de humanas , assim como em todas as áreas e nos fracionar é nos desumanizar.

Como educadora luto por uma educação mais humana, mais amorosa, libertadora onde educadores e educandos, juntos em dialogicidade, se tornem sujeitos ativos nos processos de escrever suas próprias histórias. Lembro-me de tantos casos de crianças que conheci e com as quais trabalhei e penso em cada uma delas, e em como as conversas, as risadas e até os choros nos constituíram e em como esse contato humano tem o potencial de nos transformar.

Pergunto me como podemos aceitar o aumento nos discursos de ódio; entendo esse movimento, os grupos ignorados, marginalizados e oprimidos estão se colocando, entrando em cena e se manifestando; isso gera um movimento contrário e a tendência e um conseqüente aumento nos discursos de ódio. Mas eu, como educadora, sinto me impotente porque nos últimos anos, esses discursos cresceram e isso afeta diretamente nossas crianças e jovens. Perdi as contas de quantas vezes precisei intervir em questões de violência física ou verbal contra crianças e jovens por serem negros, mulheres ou LGBTQI+¹. Sinto me impotente. Em vinte anos de atuação na educação vejo a sociedade dar passos lentos em direção a aceitação e entendimento de que precisamos nos respeitar. E a educação é o caminho para superarmos nossas diferenças.

Espero que essa tese possa contribuir minimamente para as discussões sobre educação . Mas acima de tudo gostaria de manifestar aqui a importância da liberdade de expressão e a necessidade de realizarmos mais e mais pesquisas na área de humanas, pois isso é ciência. E é válida, necessária e todos fazemos parte desse movimento que envolve entre tantas coisas, pensamentos, vozes, emoções e encontros como se fossem fragmentos que juntos, criassem uma imagem de nossas experiências de vida, cada um no seu tempo e momento específico registrado numa foto.

¹ Lésbica, Gay, Bi sexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros , Queer, Intersexual.

Acredito que a escolha por escutar as manifestações discursivas de educadores que atuam nos Programas de infâncias e juventudes do Sesc São Carlos, pode ser uma contribuição interessante para as discussões sobre educação, em especial neste momento em que vivemos.

E assim, quando escolhi analisar as manifestações discursivas do grupo de educadores do setor de Infâncias e Juventudes² do Sesc São Carlos, do qual faço parte, o fiz com o intuito de compreender, neste momento específico, o que dizem esses educadores.

Pensar educação neste momento, inevitavelmente nos leva a olhar o agora e nos obriga a estar numa posição de defesa do trabalho no qual acreditamos, pois nossas ações são no campo da educação não formal, que é uma área que está se estabelecendo e portanto também sofre questionamentos.

Minha ideia nesta pesquisa foi a de perceber de onde falam esses educadores, uma vez que cada voz é sempre permeada por várias outras vozes através de suas enunciações que por sua vez são permeadas por vários outros enunciados, buscando apreender como são construídos os sentidos e noções de educação para este grupo.

Quando penso em educação, especialmente baseada em minha prática de mais de vinte anos na educação não formal, não deixo de questionar nem por um dia minhas ações, motivações, objetivos e especialmente o comprometimento com o que faço. E vejo nesta equipe a mesma motivação.

Imagino a prática de ações pedagógicas como acontecimentos extremamente heterogêneos, especialmente se pensamos nas múltiplas ações necessárias para tal. São muitos os desafios mas também trocas, encontros, diálogo, escuta, quebra de paradigmas e construções de possibilidades. Práticas essas que são fundamentadas por muitas experimentações, teorias, objetivos, conceitos, crenças e cenários sociológicos, filosóficos, históricos, culturais, religiosos entre tantas outras.

Neste sentido os ensinamentos de Paulo Freire (1991,1999,2001,200,2011), com os quais entrei em contato quando comecei minha prática pedagógica, orientaram muito minha jornada nos meandros da educação. A primeira ideia do autor (FREIRE,2001, p.141), que fez muito

² O setor de Infâncias e Juventudes tinha outro nome, era chamado de setor socioeducativo. Por este motivo nas falas dos educadores a palavra socioeducativo aparece mas se refere ao setor de Infâncias e Juventudes.

sentido para mim foi a de que “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. Isso porque me graduei em ciências sociais, e o olhar sociológico e político faz muito sentido na maneira como observo o mundo.

Para mim, assim como não existe educar sem posicionamento político; educação neutra não é possível, pois somos seres sociais e como tal temos nossas opiniões, crenças e posicionamentos como afirma Gadotti (2012, p.10). Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico.

Diante dessa perspectiva, acredito que a ação educativa necessariamente vai estar vinculada em grande parte aos educandos, ao meio, ao tempo, ao cenário social em que estão inseridos, mas essencialmente com o material humano ali presente, com as pessoas envolvidas, suas referências e suas histórias de vida.

Penso que para estar comprometida realmente com o processo educativo seja necessário experimentar muitos aspectos que estão vinculados à prática pedagógica. E pensar sobre educação nos leva a refletir sobre nós mesmos como disse Paulo Freire (2007, p.27) “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Estou convencida de que isso é o que me instiga a realizar esta análise; como educadora acredito ser essencial refletir sobre nossas práticas educativas, pensar sobre o ser humano porque uma coisa não existe sem a outra. Mas principalmente é necessário comprometimento e como tão lindamente Paulo Freire (2007, p.17) nos ensinou “Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se”.

Por isso é desafiador educar, acredito que educar, é mais do que nunca uma responsabilidade que o profissional assume com a sociedade e para tanto precisa estar em constante alerta, escuta aberta, olhar atento para as mudanças e

caminhos que vão surgindo e desaparecendo e se necessário for abrir novas trilhas.

Pensando em minha experiência como educadora durante todos esses vinte anos, percebo como são complexos esses desafios, e nas estratégias e arsenais necessários para tal jornada. A maneira como cada educador interage com o meio em que vive tanto com relação ao espaço físico, gerenciamento do seu tempo, as pessoas com quem convive somados as suas referências do passado, crenças, experiências, educação, seja ela formal, não formal ou informal e o momento histórico específico em que atua, tudo isso afeta sua prática e organiza suas manifestações discursivas. Suas vivências afetam sua prática e a produção de sentidos elaborada em suas ações pedagógicas está definitivamente ligada a todos esses elementos que emergem em suas manifestações discursivas bem como em suas ações educativas .

Toda ação educativa necessita das pessoas inseridas nesse processo educativo, precisando para tanto ter consciência, ou seja, olhar para si e para o outro, para o universo do outro, para o que o outro provoca em si, e refinar assim a escuta pois como Paulo Freire (2001, p.127) nos indica “escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele”.

Me dispus a escutar os educadores do setor de infâncias e juventudes do Sesc São Carlos, meus colegas com quem trabalho, alguns há pouco tempo e outros por muitos anos. Uma pesquisa é de certa maneira uma jornada que não percorremos sozinhos apesar de assim o parecer em muitos momentos, mas neste caso caminhei acompanhada, de muitas vozes, dos meus companheiros de trabalho, do meu orientador, Miotello, Paulo Freire, Bakhtin, das crianças, entre tantos outros e o trajeto fomos criando juntos ao longo desta viagem.

Acredito que por ser esta uma análise tão visceral para mim, por eu estar escutando e analisando minha equipe de trabalho, dentro de uma instituição na qual estou há mais de vinte anos, e toda a relação afetiva que estabeleci com estes educadores e com o próprio Sesc São Carlos, tudo isso fez com que o processo de estar próxima para poder escutar fosse mais fácil mas o movimento de tomar um pouco de distância para olhar com mais precisão, foi muito difícil. Toda essa caminhada foi bastante intensa.

Foi uma caminhada longa, com muitos percalços, dúvidas sofrimento, choros alegrias, descobertas e também risadas, mas essencialmente não estive sozinha. Meu material de análise foram conversas, então cada vez que eu escutava o som das vozes ou lia as transcrições, eles estavam ali comigo e como tantas outras vozes abrindo múltiplas janelas eu ficava com a sala repleta de gente. Nessa pesquisa meu olhar se dirigiu a algumas destas janelas. Esta é minha narrativa, meu olhar, meu recorte, minha caminhada na construção desta pesquisa.

2. Caminhos Percorridos

Quando penso em minha trajetória na educação digo que não foi exatamente uma escolha planejada, mas se tornou desejada e amada. Posso dizer que me descobri educadora no fazer da educação.

Há alguns anos atrás, uma amiga que fez graduação comigo e hoje é professora universitária, veio à cidade para um congresso, e passou a noite em casa. Colocamos o papo em dia, ela desabafou e falou sobre sua vida acadêmica, universidade e sobre alguns desafios com os alunos. Ela dava aula de sociologia em um curso de direito. Disse que precisava ensiná-los a história do país antes de qualquer outra coisa, porque não tinham uma base sólida sobre o tema. Isso a deixava frustrada, além de muitas outras questões exaustivas ligadas a burocracia do dia a dia de uma universidade, enfim, foram muitas horas de conversa boa e trocas.

E eis que ela me pergunta se eu não fazia planos de ingressar na carreira acadêmica e ministrar aulas no ensino superior. Eu pensei e respondi que por seu desabafo sobre os percalços do ensino superior, não me sentia nada estimulada a seguir esse caminho. Claro que situações desafiadoras com os educandos todos os educadores enfrentam, bem como adversidades institucionais e faz parte do processo. Contudo, quando penso em meu trabalho, na instituição em que atuo, onde tenho liberdade de desenvolver, explorar, experimentar o que surgir de interessante além de lidar com um público variado, mas em geral de uma faixa etária dos 7 aos 12 anos, que para mim é incrível, uma fase de muita abertura, desejos, curiosidades e disponibilidade. Abandonar tudo isso, para mudar para um sistema formal e trabalhar com adultos, não era uma coisa que desejava.

Naquele dia percebi o privilégio que tenho de poder atuar junto às crianças e jovens, com uma equipe incrível, aberta e dialógica, isso tudo dentro de numa instituição que permite experimentações em nossas ações educativas de modo a incentivar a realização de ações estimulantes e que façam sentido para todos os envolvidos.

Quando então iniciei a escuta das manifestações discursivas dos meus pares e apreendendo seus enunciados, passei a compreender melhor o porquê

de não me interessar por outro tipo de prática pedagógica, porque esta em que atuo hoje é o tipo de educação na qual acredito e que faz sentido para mim.

Hoje, percorrendo minhas memórias e olhando para experiências que tive nas instituições formais pelas quais passei como educanda, além do ensino informal bem como o não formal e acima de tudo minha vivência como educadora, entendo que os caminhos que escolhi de atuação e as perspectivas com as quais atuo me fazem o tipo de educadora que desejo ser, mas além disso me permitem estar em constante movimento e transformação.

Sendo assim, proponho uma pequena viagem à minha jornada pessoal que me levou até aqui, como educanda, educadora e neste momento pesquisadora.

Desde sempre me lembro de estar cercada por livros, meus pais foram leitores ávidos, cresci com uma grande biblioteca em casa e herdei o gosto pela leitura dos meus pais. Peço licença aqui para lhes contar um pouco sobre meu pai.

Meu pai foi seminarista, em Belo Horizonte, onde nasceu. Mas, descobriu que esta não era sua vocação, abandonou o seminário e fez Sociologia e Política na Universidade Federal de Minas Gerais, onde fez parte da diretoria da UNE-MG (União Nacional dos Estudantes de Minas Gerais). Logo que se formou começou a trabalhar no Sesc em São Paulo, no dia primeiro de janeiro de 1964, três meses antes do golpe militar. Deu sorte e não foi preso porque veio para São Paulo. Vários colegas do movimento estudantil foram presos. Conheceu minha mãe que era educadora no Sesc Bertioga. Eles se casaram e minha mãe saiu do Sesc Bertioga e foi dar aula na rede estadual onde trabalhou até se aposentar.

Minha mãe foi uma professora que não acreditava em alfabetizar as crianças na primeira infância. Defendia que para isso era necessário maturidade por parte das crianças. Conversando com ela outro dia, me disse que nunca estimulou com que eu e meus irmãos (tenho dois), aprendêssemos a escrever e ler antes de entrar em idade escolar. O que é estranho porque comecei a escrever e ler com quatro anos e ela disse que não sabe como isso foi acontecer, quando ela percebeu eu já estava escrevendo.

Lembro-me de sentar aos domingos de manhã aos pés do meu pai na sala em meio a um monte de folha de jornais e de ter muito o desejo de compreender qual era o fascínio do meu pai por aquele papel enorme com

coisas escritas. Recordo-me dos meus pais sempre com um livro nas mãos, liam pra eles, liam para nós. O fato é que cresci numa casa cheia de livros, jornais, papéis, lápis, canetas e muitas histórias, ambiente extremamente fértil ao letramento.

Quando meu pai foi transferido para São Carlos, eu tinha oito anos. Antes morávamos na cidade onde nasci, Catanduva, que era um lugar pequeno. Quando viemos para São Carlos, uma cidade maior, com duas grandes universidades, minha mãe optou por colocar a mim e meu irmão em uma escola do estado. Antes estudávamos em um colégio particular de freiras que trabalhavam com o método Montessori. Achei a nova escola violenta, professores agressivos que gritavam muito, não comigo, mas com meus colegas, me lembro de sentir muito medo. No recreio meninos maiores batiam no meu irmão mais novo. Um dia entrando na escola esses meninos o empurraram na parede, ele se machucou. Peguei meu irmão pelas mãos e voltamos pra casa. Disse para minha mãe que nunca mais voltaríamos para aquela escola. Descobri ali que existem escolas e professores muito diferentes. E que eu podia escolher onde estudar, mas a maioria dos meus colegas que ficaram naquela escola não.

Minha mãe muito contrariada me colocou em uma escola de freiras, que ela não gostou por ter portões e paredes cinzas além das freiras também de hábitos cinza. Isso porque suas memórias do colégio de freira em que estudou não eram as melhores.

Mas apesar dos medos de minha mãe, eu me adaptei muito bem lá. As freiras não gritavam e nem nos agrediam como na outra escola. Tenho boas memórias desse Colégio. Fiquei lá até ingressar no ensino médio.

Peço licença novamente para divagar um pouco, mas estamos conversando, sobre educação, e essa história me fez pensar muito sobre nossa postura como educadores tem um efeito em longo prazo nas pessoas, em todos os sentidos. É uma responsabilidade muito grande.

Outro dia estava em um jantar com um grupo de amigas que estudaram no colégio de freiras comigo. Elas comentavam como foi horrível e traumático e como as freiras eram rígidas. E eu levei um susto e me perguntei se era possível termos estudado na mesma escola. Claro que a memória prega peças, e nos lembramos das coisas com base em muitos fatores. Mas minha

memória do colégio era de um lugar onde me encontrava com as amigas, era muito animado, achava as freiras tranquilas, ninguém gritava. E as aulas, bem, se eu tinha alguma dúvida ou não compreendia algo ou mesmo tinha curiosidade sobre algum tema que a escola não abordava recorria a meus pais. Como podemos ter estudado na mesma escola na mesma época e ter vivenciado coisas tão diferentes? Pensando nessa questão, revisei o colégio, em minhas memórias, e me lembrei de que sempre recorria a minha mãe ou meu pai quando tinha alguma dúvida. Um exemplo; quando estávamos estudando a história da independência do Brasil, perguntei algo para meu pai, não me lembro de exatamente o que e ele resolveu me explicar como ele entendia que a independência tinha acontecido. Descobri que Dom Pedro não era exatamente um herói. E não entendia porque nos contava as coisas de uma maneira se já sabiam que não foi exatamente assim. No grupo católico para crianças da qual fazia parte, me disseram que as mulheres deveriam seguir os caminhos puros de Maria que se vestia com recato e era virgem. Meu pai que frequentou seminário e estudou teologia me disse que Maria se vestia daquela maneira porque morava no deserto e por lá era necessário aquele tipo de vestimenta por causa do clima. Que a pureza não tem nada a ver com vestimenta ou pensamentos, mas com ações. E com isso compreendi que primeiro, os professores/adultos não sabiam de tudo, segundo, o que eles ensinavam tinha um objetivo além de passar conteúdos.

E era assim minha relação com as informações que recebia, seja na escola, na rua, no clube ou pela TV, sempre existia outro ponto de vista e necessariamente não certo e o outro errado, só maneiras diferentes de se contar uma história, mas definitivamente cada uma deles com intenções específicas.

Quando entrei no colegial, hoje, ensino médio, frequentei uma escola criada pelo centro acadêmico da USP (Universidade do Estado de São Paulo). A escola era composta por oito salas de aulas, um laboratório e uma sala de vídeo, a secretaria, um bar e banheiros. E funcionava dentro do campus da USP. Os professores eram alunos e docentes da universidade. O objetivo era claro, treinamento para passar no vestibular. Lá não se fazia chamada e os professores não cobraram tarefa de casa, mas tínhamos muitas listas de exercício, redações, e livros para ler. Nada obrigatório. Precisávamos fazer

prova, porque era uma exigência do governo. Estudei muito, fiz muitas listas no CAASO (Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira). E independente da didática dos professores, o objetivo lá era claro, estudar, decorar conteúdos, treinar para passar no vestibular. Paralelamente a escola, fazia piano, balé e algumas atividades de artes. Sempre participava também de algumas atividades oferecidas pelo Sesc de São Carlos.

Tive uma educação privilegiada, em escolas particulares, seguras com professores respeitosos além de uma família esclarecida que conversava muito comigo sobre todos os assuntos. Pude também experimentar uma gama de ações culturais no Sesc SP, como teatro, dança, música, entre outros. Meu pai fazia questão de nos levar, a família toda, para São Paulo uma vez por mês para um tour cultural, visitar museus, teatro, shows e atividades que não vivenciávamos no Sesc de São Carlos que era muito pequeno na época.

Quando entrei na universidade fiz graduação em Ciências Sociais na UFSCar. Foi uma experiência sem grandes descobertas, Achei um ambiente muito livre e de muitas trocas. Na época não tive interesse de continuar na universidade e fazer pós-graduação como a maioria dos meus colegas de turma.

Foi então que surgiu a oportunidade de trabalhar no Sesc SP, em um programa de educação não formal voltado a crianças de 7 a 12 anos, chamado Programa Curumim. A princípio não tinha certeza se era esse meu desejo, mas realizei o processo seletivo assim mesmo.

Quando comecei a trabalhar foi muito difícil. O Primeiro ano foi de muitas angústias e dúvidas sem saber se aquele era meu caminho, fiquei muito insegura. Não tinha experiência; fui ler e estudar muito. Conheci algumas obras de Paulo Freire que me deu acalanto e me fez reconhecer a educadora que desejava ser. Foi minha mãe me deu de presente a obra Pedagogia da Autonomia e colocou uma dedicatória linda:

Pri:

Em educação é assim, ler muito e estar aberto a aprender sempre. Espero que Paulo Freire te ajude um pouquinho a fazer com que as crianças que convivem com você

cresçam em amor próprio, cidadania e respeito ao
próximo.
Boa sorte
Beijos
Lair

E assim segui em minha prática educativa, buscando sempre ser uma profissional aberta ao que surgisse. Depois de um tempo percebi que era assim; que os caminhos, os tempos e as atividades seriam definidos por nós e mudariam conforme a necessidade do grupo com o qual trabalhávamos. O Programa demanda trabalho em equipe. Estou no Programa Curumim há vinte anos. Nesse tempo, alguns membros da equipe mudaram de cargo, outros de cidade e a rotatividade entre os educadores se mantém, é um movimento constante. Os colegas mudam de cidade, de cargo, outros seguem caminhos diferentes, mas todos deixaram suas marcas no Programa, nas crianças e em mim.

Não posso deixar de mencionar como foram importantes para minha formação profissional todos os educadores que passaram pelas equipes com as quais eu trabalhei no Sesc São Carlos. A primeira composta pela Ana, André e Du. Trabalhamos juntos por oito anos. Nenhum de nós tinha experiência com educação formal, então estávamos abertos a vivenciar aquela experiência em educação não formal no Programa Curumim³ de modo bastante desprendido. Foram anos de muita experimentação e aprendizado.

Hoje a instituição Sesc São Paulo realiza um treinamento antes que o educador inicie seu trabalho. Mas na época, há vinte anos, não foi assim. E a referência que recebíamos era o documento que orientava o Programa Curumim, o PIDI⁴. Este documento explicava as diretrizes e objetivos, além dos motivos que levaram a criar o Programa Curumim.

No entanto, por ser um programa de educação não formal, não havia uma estrutura, formatos nem modelos prontos. Éramos livres para criar e exercer o que acreditávamos estar em conformidade com os objetivos que o PIDI apresentava. Exploramos atividades variadas, bem como formatos

³ Os outros Programas do setor de Infâncias e Juventudes ainda não existiam de maneira processual.

⁴ Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil de 1986.

diversos. Cada ano foi completamente diferente do outro. Na época fazíamos o máximo de cursos possíveis para aprimorar nossa prática. Sempre experimentando e mudando.

Senti muito medo, insegurança e em alguns momentos perda, mas as equipes em suas inúmeras formações alimentaram muito minha prática porque estávamos juntos embarcando naquela jornada. Durante esses primeiros oito anos aprendi muito e passei a entender me como educadora e especialmente compreender o tipo de profissional eu queria e me esforço para ser ainda hoje.

Quando essa equipe se desfez, fui me adaptando aos poucos e descobrindo nos novos colegas, experiências e novos aprendizados.

Foi no dia a dia do Programa Curumim sempre recheado de trocas e muito diálogo entre os pares que compreendi meu papel e o sentido nas ações que realizávamos. E assim fomos exercitando práticas educativas dentro dos objetivos da instituição, especialmente com base em nossas experiências. Sempre nos pautamos em teorias pedagógicas como apoio, além de realizar cursos e treinamentos com a finalidade de desenvolver um maior entendimento de nossas ações e também como forma de entender nosso fazer e iniciativas. E por estarmos dentro de uma instituição, também lidamos com burocracias e limitações, então nossos projetos e ideias sempre eram discutidos em equipe e levados à coordenação e gerência da unidade.

Aprendíamos com a prática e muitas experimentações, mas também com um embasamento teórico e noções de educação centradas especialmente nas teorias de Paulo Freire e Vygotsky. Fizemos muitos treinamentos com educadores vindos de experiências em educação formal como a escola da Ponte, escola Reggio Emilia, sistema Waldorf entre outros.

Pude entrar em contato com muitas técnicas de arte educação e muitas linguagens através de cursos com arte educadores incríveis, ao longo de minha carreira. Buscávamos sempre desenvolver atividades variadas e acreditávamos na importância de vivenciar experiências diversas com múltiplas linguagens para ampliação de repertório além de uma comunicação dialógica e não violenta com as crianças.

Dividi a cena com muitos educadores que passaram pelo Programa, pessoas com formações e experiências profissionais variadas e cada um agregou às nossas ações uma nova maneira de olhar e atuar. Tínhamos a

compreensão de que o que fazíamos era pautado na educação não formal e pensávamos propostas com um perfil diferente do que já havíamos experimentado como educandos, o que me faz lembrar de uma obra do Rubem Alves: *A alegria de ensinar*, (1994, p.86) e como ele sabiamente disse: “Memória: um saber que o passado sedimentou. Indispensável para se repetir as receitas que os mortos nos legaram. E elas são boas. Tão boas que elas nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre mares desconhecidos”.

Assim, nós navegamos buscando sempre uma base nas teorias pedagógicas, mas muito na experimentação de ações educativas e novos formatos. A questão do formato também sempre foi muito discutida e experimentada por nós.

A equipe do Programa Curumim, no Sesc São Carlos era composta por quatro educadores e um estagiário e atendíamos cem crianças por dia. Tudo isso, no espaço físico da Unidade, que propiciava múltiplas opções, como quadras poliesportivas, piscina, cinema, teatro, parque, salas de atividades, biblioteca, entre outros. As possibilidades são infinitas, então definir os tempos, espaços e ações pode ser um quebra cabeça interessante. Nossa busca sempre foi no sentido de pensar novas maneiras de fazer e refletir sobre os espaços, suas utilizações, o tempo e como adequar essas vivências de maneira a possibilitar que nossos objetivos fossem alcançados.

Participamos com frequência de encontros propostos pela instituição com outros educadores do Programa, arte educadores, pesquisadores e estudiosos da área de educação. Esses momentos são repletos de trocas e compartilhamento de experiências, tanto de sucesso quanto de fracasso, bem como pedidos de ajuda, dúvidas, tristezas, frustrações, alegrias, enfim, uma troca de nossos sabores e dissabores. Basicamente nos reunimos, em treinamentos para ajudar uns aos outros e nesse processo, acredito que construímos uma história com base sólida para uma prática em educação não formal que está em constante movimento e portanto em transformação.

Hoje faço parte de uma equipe que cresceu em todos os sentidos em número e amadurecimento. Erámos quatro e compúnhamos o Programa Curumim e agora somos oito educadores e fazemos parte de um setor, o de Infâncias e Juventudes que abrange três Programas, o Curumim, o Espaço de

Brincar e o Juventudes; quatro educadores responsáveis pelo Programa Curumim, dois pelo Espaço de Brincar e dois pelo Juventudes, além de um estagiário. Apesar de cada um ser responsável e atuar prioritariamente em sua área, também operamos em todos os Programas, realizando ações eventuais.

Ao longo dos anos fui sentindo a necessidade de continuar estudando e fiz algumas especializações. Foi cursando uma especialização em Leitura de Imagem na Universidade Federal de São Carlos que entrei em contato com análise do discurso, com Foucault e também com o círculo de Bakhtin. Foi nesse curso que voltei a me interessar pela vida acadêmica. Eu e alguns colegas desta especialização resolvemos participar da seleção para o mestrado no Programa de Pós Graduação em Ciências Tecnologia e Sociedade na área de Linguística. Voltei para a universidade 20 anos após ter feito a graduação. Agora estou aqui narrando essa pesquisa de doutoramento.

Continuei meu trabalho no Sesc São Carlos e segui estudando. A definição do tema da minha pesquisa foi mudando e surgindo conforme fui me aprofundando no meu objeto de estudo. Minha intenção sempre foi a de olhar para os Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP. E a escolha de escutar os educadores de minha equipe fez sentido para mim uma vez que eu compreendi que é na troca, no encontro com eles que me educo, aprendo, percebo, reconstruo e exercito meu fazer como educadora.

Posso dizer com certeza que não foi um processo fácil esse doutoramento, são muitos anos de vida acontecendo e passando durante a construção dessa tese. Mas pude contar com a equipe de educadores e com sua generosidade. Todos colaboraram, seja emprestando suas vozes, com conversas longas, ou me substituindo no dia a dia do Programa enquanto estava fora estudando e escrevendo. E mesmo na torcida em cada etapa do processo que foi longo e muitas vezes exaustivo.

No início do projeto pensei em analisar as manifestações discursivas dos educadores do Sesc SP de várias unidades. Na qualificação os professores me aconselharam a reduzir o número de educadores porque eu ficaria com muito material para analisar. E eles tinham muita razão no que disseram.

Então decidi analisar as manifestações discursivas dos educadores do Sesc São Carlos sobre educação. Hoje entendo a orientação da banca de qualificação porque o material de análise dos educadores do Sesc São Carlos,

são conversas transcritas de quase trinta páginas cada uma, são de sete educadores o que dá aproximadamente duzentas páginas. É um material extenso e rico e se mostrou um trabalho árduo a análise desse material.

Optei por analisar as vozes e sentidos dos educadores dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes da minha unidade, do Sesc São Carlos, sob a perspectiva de Bakhtin . É uma unidade pequena perto de outras, está situada em uma cidade do interior de porte médio⁵ com três grandes Universidades, no centro do Estado.

A princípio pensei em realizar entrevistas com questões definidas. Depois imaginei em pedir uma narrativa de vida por escrito para cada um e analisar o texto. Acabei entendendo que seria mais interessante uma conversa, então pensei num roteiro de perguntas.

Minhas primeiras conversas com os educadores foram livres, mas com um roteiro que não achei que fosse rígido, mas acabei percebendo que endureceu um pouco a nossa conversa. Outra questão surgiu daí. Como escutar, como me colocar naquele lugar de escuta; queria estimular uma conversa o mais livre possível, para que as palavras pudessem dançar e contar coisas. Eu foquei as conversas em dois pontos, infância e o brincar e experiências com educação como educando e educador.

Realizei as conversas à noite após o expediente de trabalho, o que não se mostrou interessante, todo mundo cansado, focado em ir para casa.

Meu orientador, Miotello, sugeriu que essas conversas fossem feitas com calma, simplesmente sentar, tomar um café e conversar sobre educação. Foi o que fiz. As conversas foram para muitos lugares, a ideia era falar sobre as experiências pessoais de cada um com educação tanto como educando, tanto como educador.

E assim o fiz, marquei novas conversas com os três educadores com os quais já tinha conversado, e também com os que faltavam. Foram conversas longas e agradáveis, algumas de quase duas horas. Convidei individualmente cada um para vir a minha casa e comíamos refeições que eu mesma preparava. Duas conversas não foram feitas aqui em casa, a da Fabi foi na

⁵ Segundo dados do censo de 2010 do IBGE São Carlos tem aproximadamente 254.484 habitantes.

casa dela porque ela mora em outra cidade, onde tomamos um café da tarde; e com o Du, que foi no consultório dele.

Mas para minha surpresa, nas falas das primeiras conversas que realizei com os educadores, fui percebendo que a grande questão não era a ludicidade e o brincar como imaginei que seria o foco das conversas, isso estava posto, a ação parte da ludicidade e o brincar faz parte, mas as conversas ficaram centradas nos sentimentos pessoais sobre as experiências de cada um com educação no seu fazer pedagógico. Percebi que quando iniciamos uma conversa sobre a experiência individual com educação surgiram questionamentos e muito afeto com relação ao fazer educativo.

E foi estimulante pensar e olhar para a educação nos momentos de conversas com esses educadores, que atuam no setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos em seus variados Programas. E apesar de cada um ter sua experiência e trajetória única, sinto que partilhamos de um mesmo desejo, o de fazer alguma diferença na vida dos nossos educandos, o de transformar.

O trabalho em equipe mobiliza muitas questões, e demanda atenção constante, pois em muitos momentos estamos todos envolvidos e entregues ao que surge no caminho. E há momentos de recolhimento, de não conseguir lidar com algumas situações, de frustração, raivas e excessos.

Se entender como educador nesse universo de encontros e desencontros e de multipossibilidades da ação pedagógica, nos leva a um caminhar muitas vezes por trilhas rochosas e árduas, como é o da educação neste país em que vivemos, especialmente nos dias de hoje, mas também possibilita momentos que enriquecem o nosso fazer.

Por isso acredito ser tão rico olhar algumas janelas que foram abertas à partir das manifestações discursivas dos educadores dessa equipe do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos através de conversas sobre educação.

E o meu olhar para essa equipe de educadores que trabalha com várias faixas etárias e que executam atividades na área de educação não formal, me levou a outra jornada. Esta também cheia de barreiras, tropeços, sentimentos dos mais variados. Mas mergulhar nessa teia de falas e vozes foi um encontro maravilhoso, comigo, com os colegas, com a instituição, com meu orientador,

com os autores, com a banca, com o passado. Essa tem sido minha caminhada como pesquisadora, passeando por uma montanha russa de emoções que em vários momentos me devastou, mas também preencheu.

Vivenciei muitos momentos de crise durante essa jornada, creio que uma das minhas preocupações constantes foi com a estrutura e forma da tese. Fiquei paralisada por muito tempo. O fato de eu ter ficado vinte anos longe do meio acadêmico me deixou muito insegura com relação a esse fazer. A rigidez com a metodologia e a estrutura rígida de um trabalho científico, me preocupava muito. Existe uma ordem específica para montar os capítulos de uma tese? Escrevo um capítulo explicando a metodologia e outro com a análise? Qual a ordem que devo seguir?

Conversando com Miotello, meu orientador, ele me disse que fazer uma tese quadrada, igual, não faz sentido. É uma tese, mas precisa ser tua, uma tese deve ter a tua cara, você deve estar nela, dar a tua contribuição.

Conversando com aquela amiga professora universitária, ela me perguntou como ia a escrita e se a tese estava ficando como eu queria. E eu parei por um momento e pensei nessa pergunta. Como quero que seja essa tese?

Eu respondo então que desejo que esta tese contribua para as discussões em educação, tão essencial no momento político em que vivemos. Proponho aqui uma tese que discuta a educação não formal, que apresente as manifestações discursiva dos educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, do Programa onde atuo. E assim essa tese foi nascendo e se configurando e espero que tenha um tanto de mim, dos educadores, dos autores e especialmente de Paulo Freire.

3. Por que e para quem realizo esta pesquisa?

É interessante pensar em como justificar a necessidade de uma pesquisa. Porque realizar essa análise? Com que finalidade? O que essa pesquisa pode trazer de complementar nos debates atuais sobre educação? Nos dias de hoje esse questionamento tem sido feito com muita frequência, especialmente relativo a pesquisas na área de humanas.

Fiz graduação em Ciências Sociais na UFSCar, entrei em 1992, há quase trinta anos. O meu curso, na época, foi planejado para formar pesquisadores assim tivemos um embasamento forte em análises tanto quantitativa quanto qualitativa. É latente a preocupação e cuidado das áreas de humanas com o estabelecimento de metodologias, estratégias de pesquisa próprias com especificidades próprias e não baseadas na área de exatas.

Os caminhos que as áreas de humanas seguiram em termos de estabelecer metodologias foram se transformando em processos de pesquisa sólidos que fazem sentido com base na natureza de para cada objeto de estudo. E não foi diferente na esfera de análises linguísticas.

Bakhtin(2017, p.59) afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.”

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN,201, p.66).

Então, o fazer científico que Bakhtin (2017) defende na área de humanas tem uma especificidade grande porque para o estudioso, cada objeto é singular e analisamos situações que não podem ser repetidas, que são únicas. O que analiso aqui nesta pesquisa são as manifestações discursivas de educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos nos dias de hoje. Estes são educadores únicos, que trabalham em uma situação específica e um local e época definida. Isso não se repetirá.

Com isso quero dizer que cada unidade do Sesc SP bem como equipes de educadores e públicos, tem suas especificidades. Cada unidade da instituição tem espaços físicos diferentes, existem unidades campestres, de praia, no centro e na periferia das cidades , na capital e no interior. Outro fator são os equipamentos de lazer de cada unidade que são diversificados. As equipes de educadores de cada Sesc SP são compostas por pessoas com perfis e experiências variadas. Os públicos que frequentam os Programas do setor de Infâncias e Juventudes em cada cidade também são distintos por suas identidades culturais específicas. Quando falo deste momento singular que não se repetirá, estou me referindo a essa unidade do Sesc São Carlos com sua estrutura física e equipamentos, com os funcionários que hoje a movimentam, dos sete educadores, Du, Fabi, Fabu, Geisa, Gordo, Malu e Victor (que optaram por ser designados com esses apelidos), que são pessoas com suas vivências exclusivas bem como de um público com o qual trabalham que vive na cidade de São Carlos e tem um perfil próprio.

Detenho-me aqui, especificamente neste grupo de sete educadores que estiveram trabalhando juntos no período desta pesquisa, nos Programas do setor de Infâncias e Juventudes da unidade do Sesc São Carlos. Hoje a equipe não conta mais com o Du que teve sua vaga ocupada por Victor. A equipe também já não tem mais a participação de um educador que foi transferido para outra unidade⁶ dando sua vaga para o Gordo. Uma nova educadora⁷ agora integra também o núcleo do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, hoje com oito pessoas.

Se essa pesquisa fosse realizada nessa mesma unidade cinco anos atrás, os resultados seriam diferentes com certeza. Se a análise fosse realizada em outra unidade com outros educadores, mesmo dentro da mesma instituição e programas, as observações seriam outras pois cada unidade tem sua especificidade e cada equipe tem suas características .

Bakhtin (2017) indica que a ideia não é buscar com essas pesquisas uma precisão, exatidão, mesmo porque não estou buscando uma resposta quantitativa, mas o sentido que ser educador neste momento em que vivemos para essas pessoas, nesta instituição na cidade de São Carlos em nosso país.

⁶ Não desejou participar dessa pesquisa.

⁷ A pesquisa já havia terminado quando de sua entrada.

A ideia não é observar o objeto linearmente, mas sim analisar o que é falado sobre ele. Para Bakhtin(2015) a palavra traduz o modo como nós percebemos o mundo e sua expressão se dá através do discurso dialógico entre duas ou mais pessoas. Como para o autor a linguagem é uma construção sócio histórica, percebemos o mundo através do que é falado sobre ele. Sonia Kramer(2004, p.499) aponta que para Bakhtin a linguagem é dinâmica e essencialmente histórica-social isso porque os discursos “tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contem valores e forças ideológicas”.

Souza(1994,p.25) afirma que o objeto das pesquisas na área de humanas deveria ser o “homem como produtor de textos”, pois o que fazemos é nos comunicar “o ato humano é um texto em potencial”. Bakhtin(2015, p.319) deixa claro que o objeto de pesquisa deve ser o homem social pois sua expressão máxima se dá através da linguagem. O autor(BAKHTIN, 2015, p.395) afirma “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”. Tudo em Bakhtin é dialógico, então através de sua perspectiva de análise devemos estar em constante conversa com outras áreas das Ciências Humanas.

Portanto quando penso no meu objeto de pesquisa, que é compreender os sentidos da educação neste momento e o fazer específicos para esses educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, vejo que as vozes desse grupo de educadores que são únicas, apresentam múltiplas perspectivas. Não busco aqui uma verdade absoluta, mas uma investigação que possibilita um maior alcance e detalhamento desse fragmento singular no universo da educação. Busco a autenticidade que existe na relação de escutar palavras e compreendê-las com outras palavras e nesse embate que surge, ai sim, viabilizar possibilidades de criar novas discussões na área de educação.

O círculo de Bakhtin nos aponta que a palavra é o entremeio do homem com a realidade, através dela o indivíduo compreende e interpreta o mundo em que vive. Stella(2008, p.179) explica que “a compreensão do mundo pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto”. E esse confronto aparece nas ideologias, onde acontecem choques, resistências, lutas, isso nos determina como sujeitos.

Então, fazer ciências na área de humanas também atravessa as ideologias, portanto a linguagem também é ideológica e é através da linguagem que conhecemos o mundo e nos fazemos sujeitos.

A palavra está conectada a todas as ações humanas. Escutar o que é enunciado pelos educadores desta pesquisa é perceber o poder e o sentido de suas práticas e ações. Fiorin(2016, p.22) explica que para Bakhtin todos os objetos estão rodeados de discursos, o que significa que “todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras”.

E através da palavra podemos perceber transformações na sociedade e no homem e na maneira como nos relacionamos. Então as palavras estão impregnadas de vozes, quando escuto a palavra do outro há tensão e travamos um embate, eu apreendo a palavra do outro e a transformo em minha, nesse processo muitas vozes se misturam. Bakhtin(1999, p. 41) aponta que a palavra perpassa toda a teia social, as ideologias, as relações, elas são os fios que tecem as relações sociais então “ a palavra será sempre indicador de todas as transformações sociais”.

Então, para Bakhtin(1999) é desta maneira que lemos o mundo, eu apreendo as palavras do outro através da minha bagagem, do lugar que ocupo e das minhas referências que são compostas por várias vozes. A palavra do outro recebida por mim é compreendida a partir da minha perspectiva. Ao me apropriar da palavra do outro também apreendo o cenário social em que são produzidas e suas matrizes intratextuais. O que significa dizer que quando escuto a palavra do outro elas entram em minhas palavras, me aproprio delas e essas acabam se tornando palavras próprias.

Paulo Freire(2007, p.17) enfatizou em suas obras que o homem e o mundo estão interligados e um não existe sem o outro, bem como a reflexão e a ação também não podem se dar fora do contexto homem e sua realidade.

Fazer pesquisa na área de humanas com os referenciais de Bakhtin nos leva a buscar o outro, ir ao encontro do outro nos leva a um mergulho em nós mesmos e a possibilidade de compreensão da sociedade e da época em que vivemos. Pesquisar nos leva a escutar o que está sendo expresso ao nosso

redor e isso tem o potencial de nos transformar e seguir mais conscientes do mundo em que vivemos.

Já há algum tempo ando incomodada com algumas declarações, por parte de alguns políticos, que ando lendo nos jornais, sobre pesquisas e gerenciamento de verbas pelas universidades e tenho pensado no impacto dessas discussões para nossa sociedade. E eis que um dia estava andando no shopping e encontrei um amigo do meu irmão, ele é médico, e começamos a conversar. Em algum momento começamos a falar sobre o políticas governamentais e ele iniciou um ataque às universidades e aos cursos de pós-graduação que supostamente desperdiçam dinheiro financiando pesquisas que “não servem para nada”. Ele deu um exemplo sobre uma dissertação de mestrado com uma análise sobre música funk. Seu discurso era o de que financiar uma pesquisa daquelas era um absurdo. Incrivelmente não foi a primeira vez que escutei tal argumento; tenho ouvido muitos comentários sobre esse assunto.

Essa conversa me marcou por dois motivos, primeiro porque estou escrevendo uma tese e tenho pensando na importância da minha pesquisa, uma análise sobre educação não formal. E em segundo lugar penso no trajeto que as pesquisa em ciências humanas trilharam para serem respeitadas e aceitas como ciência. E hoje temos um movimento de rejeição às pesquisas nas áreas de humanas, como se não tivessem uma “função” concreta na nossa sociedade.

Gostaria de pedir licença para responder aqui a esse amigo do meu irmão, e dizer que uma pesquisa sobre funk, bem como qualquer análise, seja sob qual metodologia, social, histórico, linguístico, antropológico de uma manifestação cultural é uma análise sobre nosso tempo, nossa sociedade, a maneira como nos relacionamos, posicionamos e apreendemos o mundo.

Uma pesquisa sobre uma manifestação musical ou de qualquer outra linguagem artística é um olhar para uma expressão do homem, sua voz, para com uma esfera de atividade significativa, pois está sendo proferida em alto e bom som, em termos sociais, políticos, filosóficos e até psicológicos. O objetivo de compreender uma manifestação cultural é apreender o mundo em que vivemos e se olhamos para os discursos do passado é para não nos esquecermos, saber de onde viemos, do que somos feitos, o que já

experimentamos e compreender que caminhos escolhemos como sociedade. Quando estudamos manifestações culturais do agora, é para entender as relações e as ideologias que nos fazem ser, falar e viver como vivemos, o que nos constitui e que podem indicar novas rotas, num sentido de melhorar a sociedade em que estamos construindo dia a dia.

Eu, como educadora, preciso buscar sempre apreender o universo que envolve os educandos, assim sendo, li obras sobre o funk (ESSINGER, VIANNA, LOPES) e outras manifestações culturais, por serem de interesse das crianças e jovens com os quais trabalho. É essencial compreender cenário cultural em que vivem.

Acredito ser vital que alguns pesquisadores se disponham a estudar essas manifestações para que educadores como eu possam compreender esses movimentos e realizar trocas fundamentais com as crianças e jovens. E você meu amigo, que tem um filho ou filha adolescente que está exposto a várias expressões musicais, artísticas em geral, inclusive o funk deveria ler essa pesquisa que tanto criticou, ela pode ajudá-lo a compreender o que os jovens do nosso tempo estão expressando e talvez como eles estão se relacionando com o mundo.

O grande educador Paulo Freire expôs, em seus estudos, a questão da subjetividade e como as pessoas a elaboram no processo de construção de suas histórias. Para o estudioso os homens não podem ser passivos nesse processo e sim reconhecerem e constituírem-se sujeitos nesse movimento. Freire (2011, p.12) afirma: “com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente a sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário.”

A educação, segundo Paulo Freire (2011), precisa estimular homens que pensem, ajam e falem transformando assim o mundo em que vivem. Portanto, pesquisas sobre música são tão importantes para o homem quanto estudos sobre saúde. Um homem vivo e saudável que não se expressa é um homem sem vida.

Vários são os motivos que me levaram a desejar realizar essa pesquisa. Primeira motivação foram as angústias de ser educadora em um país que

acredito necessita mais do que nunca de educação e reflexão. Outro motivo foram minhas próprias inquietações sobre meu fazer, minhas ações em educação e suas particularidades. Foram quase vinte anos de diálogos, dúvidas, experimentações e especialmente muitas análises e considerações sobre uma educação não formal elaborada e experimentada na prática.

Meu desejo (com esta tese que aqui desenvolvo) é o de estimular um diálogo sobre educação, participando do debate sobre educação não formal, especificamente este que é desenvolvido há mais de trinta anos pelo Sesc São Paulo. E mais tenho o objetivo de compreender as manifestações discursivas sobre educação desse grupo de educadores que agora formam a equipe do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos. Através de seus dizeres alimentar reflexões a outros educadores quais sejam, que atuam na educação. Esta pesquisa é para quem se interessar por minha narrativa e desejar escutar esses educadores e suas experiências em educação que acontecem hoje, no setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos.

4. Introdução

Onde não há texto não há
objeto de pesquisa e
pensamento.

Bakhtin

A educação engloba praticamente todas as áreas das práticas humanas, somos seres que vivem em sociedade e para tal necessitamos compreender as regras e funcionamento das dinâmicas internas do grupo ao qual pertencemos. Aprendemos a nos comunicar por meio de uma linguagem específica da comunidade em que vivemos, bem como a nos comportar e relacionar uns com os outros, compreender os ritos, costumes e as manifestações culturais e linguagens necessárias a nossa sobrevivência.

A cada dia aprendemos de muitas maneiras e circunstâncias múltiplas, conhecimentos e habilidades conforme particularidades e possibilidades de acesso e interações sociais de cada indivíduo dentro de sua realidade.

Hoje em dia existem muitos espaços destinados à vários tipos de aprendizado e treinamentos específicos. Os núcleos familiares normalmente são os primeiros com os quais temos contato, outros exemplos são as escolas, igrejas, clubes e instituições destinadas a algum tipo de aprendizado. Em geral essas instituições estão inseridas em algum contexto específico social, político ou econômico que vão portanto, refletir seus valores, ideologias e relações na forma como desenvolvem essas ações educativas.

O Sesc, Serviço Social do Comércio, é uma dessas instituições, com objetivos educativos na área de educação, saúde e cultura e foi criado para atender os comerciários e suas famílias. Minha incitação inicial por investigar questões relativas à educação nesta instituição se deu por uma conexão pessoal que tenho com a instituição, que vem desde a infância pois meu pai trabalhou em algumas unidades do Sesc de São Paulo, portanto frequentei muito essa instituição e por minha relação profissional, por ter me estabelecido no Sesc São Carlos como educadora.

Por que e para que investigar as manifestações discursivas dos educadores do setor de Infâncias e Juventudes num centro de educação, saúde e cultura como o Sesc São Carlos?

O fato é que o Programa Curumim tem mais de trinta de anos de existência e seus objetivos específicos foram mudando, assim como a sociedade, bem como muitas experimentações em ações, linguagens e especialmente mudaram os educadores. Passaram por esse Programa muitos educadores que juntos, ajudaram a construir e transformar a ação pedagógica do Programa. O Programa Juventudes e o Espaço de Brincar foram criados em 2013, mas o Sesc SP já realizava atividades voltadas para esse público. Apesar de serem Programas mais recentes a instituição sempre ofereceu atividades para esse público, mas não com uma estrutura processual definida como nos últimos anos.

O Sesc SP, ao longo dos últimos trinta anos, tem mantido e ampliado suas ações em educação não formal com todos os públicos, mas a criação do Programa Curumim deu início a um novo olhar ao criar uma narrativa em educação não formal de modo processual.

Conseqüentemente, meu objetivo com esta pesquisa é o de iniciar uma discussão sobre educação, especificamente educação não formal. Muito tem se discutido e pesquisado na área de educação formal, que atrai constantes olhares dos estudiosos, em contrapartida as ações em educação não formal normalmente não são objetos de tantos olhares. Mesmo porque são poucas as ações com educação não formal que persistiram ao longo do tempo como acontece no Programa Curumim que completou 30 anos de atividades em 2017 e agora também com os outros Programas Juventudes e Espaço de Brincar do Sesc São Paulo.

As atividades educativas não formais acontecem em vários locais tais como centros culturais, religiosos, praças e até na rua, e têm formatos e objetivos diversos e são fontes prósperas de estudos. Especialmente pesquisas de escuta das manifestações discursivas tanto dos educandos quanto dos educadores .

Em geral há muitas análises de escuta do educador da educação formal. A educação não formal apesar de acontecer desde sempre muitas das pessoas que realizam atividades pedagógicas fora do âmbito da educação formal são

voluntárias e muitas vezes com um vínculo efêmero com as instituições. O que difere dos educadores do Sesc SP que são funcionários remunerados, dentro de uma estrutura que hoje conta com mais de 300 educadores. A ação com educação não formal normalmente é moldada conforme o cenário e as necessidades de cada instituição e grupo de pessoas. O Programa Curumim foi criado em 1986 a partir de demandas vindas da sociedade e seus parâmetros e objetivos foram mudando ao longo dos anos conforme as necessidades.

O grupo de educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos apresenta hoje em seu corpo oito educadores, da qual faço parte, integrando o Programa Curumim, todos com perfis, experiências e formações variadas.

O fato de eu fazer parte desta equipe a princípio me causou um certo desconforto, pelo fato de estar analisando um Programa do qual faço parte há vinte anos, apesar da equipe ter mudado bastante ao longo desses anos e eu trabalhar a pouco tempo com esse novo grupo de educadores, me sentia insegura e questioneei muito sobre realizar uma pesquisa cujo objeto é tão próximo. Mas resolvi isso como expliquei anteriormente com base nas teorias de Bakhtin, alternando a minha presença e exercitando certo distanciamento ao realizar as análises. O desejo de aguçar o olhar e a escuta para com a equipe de educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos nasceu, primeiro porque sei que o pesquisador está sempre, de alguma maneira, vinculado ao seu objeto de estudo e eu me encontro imersa neste universo, uma vez que atuo como educadora neste Programa. Nunca trabalhei com educação formal. Mas acredito que o viés assumido nesta pesquisa e as especificidades da minha atuação, podem contribuir para esse olhar.

Trabalho no Sesc São Carlos, no Programa Curumim como educadora há vinte anos. Meu interesse por pesquisar os educadores da equipe da qual faço parte e que realizam ações em educação não formal do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos se deve muito em razão da minha experiência como profissional neste campo de ação, instigada por um movimento de compreender quais são os enunciados que seus discursos professam, uma vez que para Bakhtin(2016) as estruturas dos enunciados são determinadas pelo meio, época e organização social em que são pronunciados. Enunciar é debater, é sempre dirigir-se ao outro, é atuar sobre o outro.

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciação concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2016, p.274).

Quando manifesto meu desejo de compreender quais os enunciados que esses educadores manifestam em seus discursos sobre educação, busco uma melhor compreensão deste cenário, busco olhar mais de perto o fluxo de produção dos discursos e conhecimentos professados ali.

Os enunciados são para Bakhtin o objeto de pesquisa das análises da linguagem. Para o autor (Bakhtin, 1999, p.16) os fios que tecem os discursos o fazem através do dialogismo e são as condições de sentido dos discursos e o que conecta a vivência social à linguagem, pois “a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua trata-se de discurso interior(diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “ horizonte social”.

O enunciado então pode ser entendido como um símbolo da fala, uma “unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, ao qual determina com a transmissão da palavra ao outro”(Bakhtin, 2015, p.275) e é o que dá sentido e é capaz de ser replicada na dialogicidade.

Isso posto, entendo que os enunciados são fios entrelaçados uns aos outros, e as vozes de cada educador, apresentam convicções, crenças, conceitos, juízos, e especialmente perspectivas ideológicas. E busco conhecer a ideia de mundo elaborada pelos educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, as percepções de mundo no que diz respeito à educação e sua prática, o que esses profissionais concretizam em seus discursos.

Desta maneira, como educadora do Programa Curumim do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, me encontro fascinada e curiosa com as possibilidades e questionamentos que este universo de constantes diálogos que nos cercam se apresentam diariamente a nós educadores, seres inconclusos. As opiniões, ideologias e posicionamento sobre educação possíveis de serem reconhecidas através dos enunciados proferidos por estes

educadores podem delinear assim suas percepções do cenário da educação que vivenciam e na qual acreditam.

Nos últimos anos a instituição vem pensando sobre o Programa Curumim. Através vários encontros, primeiro com profissionais de várias correntes educativas e no momento, com educadores do Programa Curumim para realizar uma revisão conceitual, metodológica e estrutural do Programa. Muitas discussões têm sido realizadas sobre nossas práticas, objetivos e ideais. E desses debates um documento do Programa Curumim está sendo construído para fundamentar o trabalho com educação do Sesc São Paulo.

No último encontro para desenvolvimento deste documento, realizamos momentos de trocas de experiências e refleti sobre as equipes de educadores e em suas falas que apresentam muitas vozes, afinal todos têm percursos, formações, experiências profissionais e pertencem a meios sociais diferentes. O contexto de onde cada um fala, é heterogêneo e múltiplo . Portanto acredito que este documento que está em fase de composição tem potencial de ser abrangente.

Em uma mesma equipe de educadores no SescSP pode ser composta por pessoas com mais de vinte anos de experiência e outros com menos de um ano; cada unidade do Sesc São Paulo tem um perfil específico, dependendo tanto da estrutura física quanto da comunidade que frequenta cada unidade. Algumas são unidades campestres outras citadinas, com prédios verticais, localizadas em regiões centrais ou periféricas, muitas na capital outras no interior e litoral. Todas essas diferenças, além das vivências pessoais de cada educador possibilitam maneiras diversas de compreensão do mundo e de ser educador nesse tempo, lugar e momento histórico em que vivemos e atuamos.

Acho importante pontuar essas diferenças nas unidades do Sesc SP porque esta pesquisa está olhando para educadores que trabalham no Sesc São Carlos, em uma cidade do interior de São Paulo.

A equipe do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, têm educadores com múltiplas referências teóricas, experiências de vida e a forma como trabalhamos juntos permitem trocas e vivências que ocorrem a todo momento, onde cada um colabora com seu repertório próprio e juntos criamos e realizamos ações pedagógicas de naturezas e linguagens variadas.

Ao analisar os discursos dos educadores do Sesc São Carlos é preciso compreender que todos os discursos como Bakhtin nos ensina, são sempre repletos dos discursos de outros. Por isso os diálogos são sempre dialógicos e o “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2016, p.22). A noção de dialogia, para Bakhtin, é a base do entendimento do que é a linguagem, é o que fundamenta todo o discurso. O dialogismo é a conjuntura que propicia o sentido do discurso, é o que conecta o contexto social à linguagem.

O objetivo dessa pesquisa é escutar as manifestações discursivas dos educadores do Sesc São Carlos, que são concretizadas em seus discursos e tentar compreender os processos de produção de sentido em suas percepções sobre educação tendo em vista o cenário em que vivem e o que diz respeito à educação e sua prática. Uma vez que a produção de sentido está ligada à relação entre todas as vozes ali presentes, o caminho escolhido aqui foi o de buscar a palavra do outro, em seu discurso sobre si. Se pensarmos que para Bakhtin (FIORIN, 2016, p.22), quem profere um discurso, enunciando algo sempre tem seu discurso repleto de outros discursos e os enunciados são dialógicos, pois “neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2016, p.22). Como Bakhtin aponta enunciar nada mais é do que relacionar-se diretamente com o outro permeado pelo meio social.

Então, as várias formas de exercício da linguagem para Bakhtin (2015) são elaboradas em enunciados concretos expressos por sujeitos, dentro de específicas áreas de atividades humanas. Essas áreas não só envolvem de sentidos e ideologias os enunciados, como vinculam objetivos e condições de produção específicas ao mesmo. As áreas de ações humanas podem ser, por exemplo, a escola, a igreja, a fábrica, a academia e cada uma delas demanda que a linguagem seja operada como um enunciado. Os enunciados não são produzidos fora dessas áreas de atividades porque são delineados pela especificidade e objetivo de cada uma.

A construção dos sentidos está diretamente ligada à palavra do outro, e um estudo dos enunciados necessariamente passa por uma análise das

espécies da palavras do outro. E por isso Bakhtin(2015, p.371) declara que os enunciados não podem ser isolados, pois estes implicam outros enunciados já ditos, ele afirma: “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”. O dialogismo é percebido então como cenário essencial e necessário para o estabelecimento do enunciado.

Os enunciados, então, não são repetíveis, são singulares e essencialmente relacionam-se com outros enunciados, o que compõe sentidos. Ponzio (in Bakhtin, 2011, p.24) discute a enunciação e aponta que “sua forma e seu conteúdo se devem a sua referência a outras enunciações: outras enunciações que retoma, reproduz, imita, parodia, assume como válida, crítica, refuta; outras enunciações que previne ou às quais responde, etc. Esses enunciados que são constituídos e difundidos em cenários sociais específicos, também elaboram práticas sociais de fazer e dizer que são os gêneros do discurso. Bakhtin(2016,p.39) esclarece que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nosso discurso da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” e são uma configuração específica do enunciado mas não são os enunciados.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala(BAKHTIN, 2016, p.39).

Cada área de atividade humana gera tipos específicos de enunciado que podem estabilizar-se por um tempo e depois transformar-se conforme mudanças vão surgindo nessas esferas de ação do homem. Fiorin(2016, p.68) explica que “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação.” Os gêneros porém estão em constante mudança, estabilizam-se e

com o passar do tempo transformam-se. Apreender os gêneros do discurso é uma maneira de absorver o mundo em que vivemos.

Como podemos observar, o discurso sobre educação por educadores que além de experiências na educação formal tem vivência na educação não formal pode nos levar a compreender um pedaço desse momento em que vivemos com mais clareza. Tempo este onde esses educadores realizam ações pedagógicas em educação não formal, dentro de uma instituição específica que é o Sesc São Carlos. Observar como esse grupo social de educadores se pronuncia é compreender também o seu fazer e os sentidos que encontram nessas ações .

Acredito que em uma análise bakhtiniana da linguagem, não existam categorias rígidas pré-estabelecidas onde podemos depositar e analisar os objetos de estudo, nesta pesquisa especificamente. Foram necessárias muitas mudanças de rotas, tanto na coleta dos dados, no caso nas conversas com roteiro rígido que no início realizei, como quando passei para conversas abertas.

Iniciei a pesquisa com conversas que tinham um roteiro bem definido com perguntas diretas. Comecei perguntando sobre a infância, do que cada um brincava, depois sobre a vida profissional de educador, mas eu senti que a conversa não fluía, ficou muito rígida. Eu queria escutar aquelas vozes todas mas me sentia direcionando a conversa. Compreendi que ter um roteiro em mente não significa ficar preso a ele. Porque as falas elas caminham por vários lugares e vem de muitas vozes. Não fazia sentido dentro da metodologia de análise que escolhi para esta pesquisa. Bakhtin(2016) afirma que enunciar é um exercício da linguagem e é resultado da interação de dois sujeitos dentro de um processo dialógico.

Logo em seguida mudei de estratégia e optei por realizar conversas com um roteiro mas deixei as trocas mais fluidas . A partir do momento que transcrevo essas conversas e analiso as transcrições, já estou olhando para dados com outro perfil, a transcrição à partir de um áudio, escutando a voz, detecto elementos como risadas, sons específicos, pausas, silêncios, etc. Quando analiso esse texto transcrito estou analisando outro tipo de texto. A trajetória que segui nesta pesquisa foi de extremo cuidado, com tentativas e

alguns erros uma vez que cada gênero tem suas particularidades e é extremamente heterogêneo.

Quando estava realizando a coleta dos dados para análise, nas conversas, num processo de conversar e deixar as palavras se encontrarem com os educadores, entendi que quanto mais livre fosse a conversa, mais provável que o educador, sentindo-se à vontade, tanto comigo quanto com o rumo da prosa, permitisse que mais janelas fossem abertas. Quando estou realizando essas conversas tenho claro meus objetivos, e quando o papo ia para muito longe do tema, qual seja, educação, eu trazia o colóquio de volta para os trilhos. É um momento de ficar atenta, interagir e compreender quais direções são mais ou menos interessantes. Mas em uma análise de linguagem, quanto mais janelas, ligações enfim, vozes surgem mais rico é para a pesquisa. E minha escuta é totalmente participativa.

No momento que eu passo para a realização da transcrição estou diante de outro texto, um áudio que também tem minha participação, mas me coloco em outra posição. Lembro-me da conversa, percebo os caminhos ali trilhados pelas duas partes, compreendo que talvez devesse ter seguido outra rota, muitas vezes não consegui escutar uma palavra e precisei voltar várias vezes e escutar a mesma frase pra compreendê-la.

É uma volta constante àquelas frases e palavras para construir um texto escrito daquelas conversas. E quando durante a análise volto àquelas palavras é um outro momento.

A experiência foi a de estar passando por múltiplas conjunturas. Primeiro quando pensei no roteiro da conversa, após conversar com meu orientador, mudei um pouco a estratégia e resolvi fazer conversas abertas e mais fluidas em outro contexto. Entenda-se que essas conversas abertas tinham objetivos claros, escutar sobre a vivência da pessoa como educando e como educador, não necessariamente no concreto mas como se sentiam quando falavam a respeito, que janelas eles abriam, que conexões faziam. E cada um pode começar a falar sobre a experiência que desejasse, alguns começaram em ordem cronológica outros não.

Meu foco principal foi de que falassem sobre a vivência de ser educador hoje. Acredito que quando olharmos para nossas experiências do passado percebemos que estão cheias de vozes inclusive do presente.

O segundo momento experimentei quando então fiz as transcrições. Preciso contar aqui que no início tentei utilizar um programa de transcrição, um colega indicou e disse que era só escutar e conferir o texto que economizaria tempo. Não funcionou, e foi bom, no final precisei fazer as transcrições. A opção de pedir para que alguém faça as transcrições pode ser ótima, porque economiza tempo, mas não muda o fato de que precisamos ir conferindo a conversa toda e às vezes reescrever. O nosso olhar como pesquisador direciona todos os processos, inclusive ao transcrever. Na transcrição foi possível realizar uma análise inicial do material e ir demarcando alguns pontos, defini alguns temas sobre os quais todos falaram de uma maneira ou de outra. E, um momento em que estava ao mesmo tempo fora e dentro, numa posição, estava como participante ativo da conversa e na transcrição estava de fora. E o terceiro momento essencial foi o de ler e reler várias vezes as transcrições para realizar a análise. Lembro me que os professores que participaram da minha banca de qualificação me deram ideias ótimas, como pregar as transcrições na parede de casa e ficar relendo muitas vezes. Não o fiz, apenas li várias e várias vezes.

Com relação à estruturação de uma análise, Bakhtin (2016, p.12) reitera que “pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo: porque, neste caso, em um plano do estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos”. O autor(Bakhtin, 2016, p.16-22) defende a necessidade do reconhecimento da natureza dos enunciados e as diversidades dos gêneros do discurso e afirma: “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema de línguas sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentações e elaborações de gênero e estilos”.

A posição de Bakhtin frente à linguagem é enfim, extremamente dialógica uma vez que ele afirma que esse tipo de análise deve ser realizada a partir das peculiaridades específicas de cada gênero discursivo, além de uma elaboração intrínseca da natureza do enunciado.

No entanto, como Bakhtin(2016,p.64-67)diz, o ouvinte é um ator totalmente ativo no processo, uma vez que uma marca distintiva do enunciado

é ser orientado para o outro definindo assim cada gênero do discurso que têm suas especificidades dependendo do outro.

No caso desta pesquisa, nas conversas com os educadores estávamos entre pares, o estilo das conversas foi bastante informal e franco, tenho consciência de que ao falar, levaram em conta quem estava escutando, no caso, uma pesquisadora mas também uma outra educadora, uma colega que trabalha com eles, alguém que conhece o dia a dia e a instituição. Acredito que por isso as falas se apresentaram bastante fluídas, informais e que sentiram-se seguros. A presença do “né”(não é?) apareceu em muitos momentos das falas, acredito que demonstre uma forma de buscar concordância, aprovação.

Os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois). O discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia- na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores (BAKHTIN,2016, p.66).

Pude perceber um exemplo do emprego do “né”, que foi muito utilizado nas conversas e entendi que essa é uma forma de conversarmos buscando sempre a concordância do outro. No caso, por trabalhar com esses educadores, e por realizar conversas abertas essa forma aconteceu muito. Optei por não colocar os né nas transcrições aqui descritas para facilitar a leitura, mas eles estavam presentes em todas as conversas

Geisa: *A não, e a outra coisa né? Eles entre aspas se educam, a gente vê entre eles assim, como que é ,os mais maduros os mais né? Elevados os mais sei lá que nome que a gente da né? Mas eles auxiliam muito os outros então não necessariamente às vezes passa pela gente também. Tem a criança que não vai passar pela gente mas ela vai passar pelo aquele outro que esta ali junto .*

Portanto, é essencial para que haja o enunciado, compreender para que outro/ outros está direcionada essa fala. E as opções linguísticas que os educadores utilizaram nas conversas para se expressarem, variaram de um para outro, mas todos foram bastante informais, além da utilização do “né” no

final das frases, utilizaram sons como o som de explosão utilizado por Gordo em sua fala sobre como se sentiu pela primeira vez em seu contato com ações em educação não formal no Programa Curumim, muitas risadas compartilhadas também por mim e alguns : “*você sabe*”.

O fato de ter realizado as conversas, transcrições e depois ler as transcrições para análise, me levou a trilhar os vários tipos de textos presentes no objeto de análise. Diferente teria sido se eu somente tivesse analisado conversas realizadas por outras pessoas. Em muitos momentos quando lendo as transcrições ou escutando os áudios eu percebia o movimento das conversas, as trocas, minha opção por conversas abertas se mostrou acertada no final, porque fomos seguindo uma rota em conjunto, eu e os educadores.

As conversas foram seguindo caminhos, encontrando memórias, referências pessoais e tempos que demarcaram ritmos diferentes cada um.

o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc)(BAKHTIN,2016, p.72).

Outra consideração que preciso demarcar aqui, é que por estar realizando conversas com pessoas com as quais trabalho, alguns há mais outros há menos tempo, e estar discutindo educação, e buscando o sentido desse fazer, levou com que eu reencontrasse as muitas vozes dentro de mim que no encontro com as vozes dos educadores transmutaram-se e foram ressignificadas.

Os educadores do setor de Infâncias e Juventudes trabalham com vários públicos, uma vez que lidam não apenas com crianças e jovens, mas com suas famílias também. Muitas vezes atendendo outros públicos, como idosos e pessoas em situação de rua. As equipes de educadores variam em número de integrantes bem como em suas formações, dependendo de cada unidade. A seleção é realizada através de concursos e as equipes vão sendo preenchidas dessa maneira.

A equipe do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos hoje contempla oito educadores, participaram sete desta pesquisa. Entre eles,

quatro dedicados ao Programa curumim, dois ao juventudes e dois ao espaço de brincar. São realizados intercâmbios quando necessário, não sendo essa uma prática constante. Algumas unidades apresentam um quadro menor de educadores que se revezam nos três Programas.

São trinta anos de atividade não formais do Programa Curumim realizadas por indivíduos com experiências e formações variadas que construíram nesse processo uma história própria. Ler a história à partir de quem a corporificou é essencial, pois entendemos que o homem não é apenas um objeto nesse universo, ele é sujeito ativo e é constituído dentro desse processo. Miotello (2008, p.171) diz que “para Bakhtin o sujeito não se constitui apenas na ação discursiva, mas em todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”.

Analisar as manifestações discursivas dos educadores do Sesc São Carlos e conhecer seus referenciais é reforçar a importância de percebê-los como sujeitos que fazem história e criam conhecimentos.

Desta maneira, realizar uma pesquisa com o entendimento teórico do círculo de Bakhtin com objetivo de detectar as vozes concomitantes que se conectam e convergem nas práticas pedagógicas ali concretizadas me permitiu compreender de quais lugares essas vozes nos falam, e perceber qual o contexto das enunciações, para assim compreender quais os sentidos ali produzidos.

A fala para Bakhtin é de natureza social, portanto está diretamente conectada ao meio social em que está inserida e em como culturalmente os indivíduos se relacionam nesse cenário. A manifestação verbal pode desvelar questões presentes nas relações sociais ali desenhadas, tais como, autoridade, controle, resistência, dominação, luta, esses elementos são entre outros a materialidade do enunciado que irrompem nas manifestações discursivas.

A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permite-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior (BAKHTIN, 1999, p.125).

O que suscitou meu interesse por realizar esse estudo, foi em grande parte, durante a escuta das rodas de conversa entre os educadores, perceber tantas e tantas vozes nas manifestações discursivas desses profissionais. Cada um com sua história pessoal, seu lugar, sua percepção do mundo tudo isso aplicado numa prática singular de educação não formal realizada neste momento, neste contexto atual da educação, situação social, política e econômica do país.

Quais sentidos esses elementos produzem? Existem contradições? Como esses educadores se percebem, de qual posição falam? O objetivo é então Investigar as vozes que ecoam nos discursos desses educadores para compreender quais enunciados apontam, que sentido são produzidos sobre educação e ser educador, qual a noção de mundo que os definem como educadores.

Portanto, buscar os sentidos produzidos por esses educadores em suas enunciações é para mim também buscar o significado do que estamos construindo e fazendo hoje em nossas praticas pedagógicas. Para Bakhtin (2015, p.319)“quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”, isso é o que fazemos o tempo todo. Buscamos o sentido das coisas ao nosso redor.

Quanto da delimitação dos objetivos dessa pesquisa e a definição do seus caminhos já discorri um pouco. Muitas dúvidas e mudanças foram surgindo ao longo do caminho. Desta maneira, acredito que seja interessante discutir algumas questões.

Primeiro, conhecer um pouco dos contextos e histórico da instituição Sesc SP e dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes, Programa Curumim, Programa Juventudes, e Programa Espaço de Brincar. Segundo, meu questionamento vai girar em torno de conceitos sobre educação não formal. E em terceiro estabeleço considerações sobre o que é ser educador para esse grupo a partir de suas manifestações discursivas e analisar assim os enunciados proferidos pelos educadores.

Vejamos então como delimitar e estabeleci minha jornada nesta pesquisa. Para iniciar apresento em **Quem são os educadores desta pesquisa**,conhecemos um pouco da história de vida dos educadores desta

pesquisa, suas formações acadêmicas e quais suas experiências na área de educação.

Em Sesc, pode entrar, realizo um breve histórico da criação e estabelecimento da instituição Sesc no país, seus objetivos gerais e como se estrutura. Depois busco esclarecer um pouco sobre o Sesc São Paulo e seguimos para o Sesc São Carlos. Em seguida acredito ser essencial entender um pouco sobre os Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Paulo; Curumim, Juventudes e Espaço de Brincar, seus objetivos e funcionamento.

Em De qual educação falam os educadores do Sesc São Carlos? estabeleço considerações sobre educação e sobre a noção de educação não formal. Achei importante nesta pesquisa discutir questões relativas às noções de educação não formal a partir de pesquisadores e estudiosos da área (COOMBS, CARNOY, DANTAS, GARCIA, GADOTTI, GHANEM, GOHN, NOGUEIRA, TRILLA, TORRES, WAJSKOP) para compreender melhor a experiência dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP. Mas trazer à tona discussões a respeito da prática cotidiana em educação não formal e as reflexões que são elaboradas nesse processo. A partir dos enunciados dos educadores pude perceber como emergiu um discurso muito ligado à pedagogia de Paulo Freire, então busco apresentar as delimitações das falas dos educadores com a teoria de Paulo Freire.

Depois seguimos para, **Que educadores são eles?** A partir dos enunciados que foram surgindo nas manifestações discursivas dos educadores compreendi que precisava de um olhar essencialmente para questões voltadas para o que é ser educador nos dias de hoje, e qual o sentido das nossas práticas, porque e para que atuamos.

As apostas na educação formal para a conquista de uma vida melhor tem aumentado, a procura por cursos superiores e técnicos cresceu nos últimos anos pois podem levar a conquista de empregos com melhor remuneração. Nosso país experimenta hoje mais uma crise econômica, os índices de desemprego estão altos, violência, inseguranças políticas e sociais. São muitos os motivos que justificam o desejo de que nossos filhos tenham uma vida melhor. Tanto a educação formal quanto a não formal exercitam a cidadania e a vivência cultural de cada local. Mas acredito que a educação

formal de alguma maneira sugere para as pessoas que é mais eficiente na questão de um melhor desempenho no mercado de trabalho, pois qualifica com diplomas e certificados. Já a educação não formal fica em uma posição não tão essencial quanto a formal neste ponto.

Paralelamente a esse quadro vemos que o ritmo de vida das famílias não propicia tempo para que as crianças participem de projetos em educação não formal ou mesmo do livre brincar. Acredito que vivenciar o tempo livre com atividades lúdicas é essencial para qualquer ser humano, por sua natureza tão abundante em experimentações, aprendizados, trocas, interiorizações e natureza livre.

Então no capítulo **Conversas e mais conversas** senti a necessidade de refletir e compreender nas manifestações discursivas dos educadores o que do que é ser educador, qual educação é essa que eles professam.

Vamos então iniciar essa viagem pelas manifestações discursivas dos educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos que trabalham com educação não formal e apreender suas produções de sentido sobre educação e ser educador.

Acredito ser importante avaliar, analisar e pesquisar tanto nossa prática como a de outros profissionais da educação em suas atividades, para que possamos apreender e especialmente ter consciência de como e por que estamos trabalhando para compreender o momento em que vivemos e um pedacinho da representação dessa esfera social que forma esse núcleo de educadores do Sesc São Carlos.

A fim de poder entrelaçar todas essas relações que travo com as memórias da minha infância frequentando várias unidades do Sesc SP, e hoje meu trabalho com educação nesta mesmo unidade que meu pai e tantas outras pessoas, lutaram tantos anos para colocar em funcionamento além da perspectiva em educação da instituição Sesc SP aliados a meu desejo de discutir educação, especialmente nos dias de hoje, resolvi por todos esses motivos tecer esta narrativa.

Por fim, a trajetória dessa pesquisa do gênero tese teve como objetivo partir numa busca para conseqüentemente elaborar novos conhecimentos e conceitos teóricos de modo a contribuir para a discussão sobre educação no país.

5. QUEM SÃO OS EDUCADORES DESTA PESQUISA:

Os educadores que se dispuseram a participar esta pesquisa são sete, Du, Fabi, Fabu Geisa, Gordo e Victor, dentre os quais seis ainda atuam no Sesc São Carlos e o Du que não mais. Esta é uma equipe que trabalha junto a pouco tempo, se pensarmos que Gordo e Victor iniciaram sua jornada no Sesc SP há um ano. Na tabela a seguir podemos ver há quanto tempo cada educador trabalha no Sesc SP.

Nome	Tempo de atuação no Sesc SP
Du	17 anos
Fabu	7 anos
Fabi	3 anos
Geisa	13 anos
Gordo	1 ano
Malu	6 anos
Victor	1 ano

A maioria dos educadores teve experiências prévias na área de educação e em outras unidades do Sesc SP não somente no Sesc São Carlos. Vamos conhecer um pouco sobre suas trajetórias na área de educação.

Du:

O educador Du nasceu em 1973 e trabalhou no Programa Curumim do Sesc São Carlos de 2001 até 2018.

Formação acadêmica:

Ano	Instituição	Curso
1996	Unicamp	Bacharel em treinamento desportivo
2004	UFScar	Licenciatura em educação física
2005	Unimontes- Santos	Especialista em jogos cooperativos

2016	Unicep- São Carlos	Bacharel em psicologia
------	--------------------	------------------------

Fabu:

O educador Fabu nasceu em 1986 e é formado em Pedagogia UNESP/UFSCar 2011.

Experiência profissional na área de educação:

Ano	Instituição	Função
2008/2011	Casa de Cultura e Cidadania	Arte Educador Circense
2011/2012	Sesc São José do Rio Preto	Educador Programa Curumim
2012 até hoje	Sesc São Carlos	Educador juventudes
2016/2018	Escola Particular	Arte educador

Fabi:

A educadora Fabi nasceu me 1984 e se formou em Pedagogia na Fundação Santo André em 2006 e fez pós-graduação latu sensu em Educação Lúdica pelo Instituto de Ensino Superior Vera Cruz em 2010.

Experiência profissional na área de educação:

Ano	Instituição	Função
2000/2005	Prefeitura Mauá	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
2005/2007	Prefeitura de São Bernardo do Campo	Auxiliar de Educação
2007/2008	Sesi Santo André	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental
2007/2015	Prefeitura de Santo André	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental
2010/2011	Prefeitura de São Paulo	Professora de Ensino Fundamental
2015 até hoje	Sesc São Carlos	Educadora do Espaço de Brincar

Geisa:

A educadora Geisa nasceu em 1975 e é formada em psicologia pela Universidade do Sagrado coração em Bauru em 1997 e fez especialização em Técnicas Terapêuticas Junguiana no Instituto Junguiano de Bauru 1999.

Experiência profissional na área de educação:

Ano	Instituição	Função
2008/2004	Escola Particular	Professora de filosofia para todas os seguimentos.
2001	Senac	Curso de guia de turismo professora na disciplina Etica.
2003	Prefeitura de Brotas	Professora do Ensino médio de psicologia.
2006/2015	Sesc Campinas	Educadora Programa Curumim e Juventudes
2015 até 2017	Sesc São Carlos	Educadora Espaço de Brincar
2017 até hoje	Sesc São Carlos	Educadora Programa Curumim

Gordo:

O educador Gordo nasceu em 1986 e é Graduado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2010. E Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional de Educação – PPGPE – UFSCar, São Carlos, 2016.

Experiência profissional na área de educação:

Ano	Instituição	Função
2010	Programa ProJovem Adolescente São Carlos	Orientador social
2010/2016	UAB/SEAD UFSCar- Curso de Pedagogia	Tutor Virtual – UAB/SEAD UFSCar
2011 até hoje	Escola Estadual	Professor efetivo da Rede de Educação do Estado de SP
2017/2018	Sesc Ribeirão Preto	Educador do Programa Curumim
2018 até hoje	Sesc São Carlos	Educador Programa Curumim

Malu

A educadora Malu nasceu em 1987 e é licenciada em Ciências Sociais pela UNESP de Marília.

Experiência profissional na área de educação:

Ano	Instituição	Função
2010	Escola Particular Santo André	Professora substituta- disciplina Teatro na educação infantil e ensino fundamental
2011/2012	Escola estadual Paratinga- SP	Professora efetiva disciplina sociologia no ensino médio
2012/2012	Escola Particular São Bernardo do Campo -SP	Assistente de Sala- Educação Infantil
2012- 2017	Sesc Santo André- SP	Educadora do Programa Curumim
2017 até hoje	Sesc São Carlos	Educadora do Espaço de Brincar

Vitor

O educador Vitor nasceu em 1982 fez graduação na UNESP de Rio Claro, Geografia, licenciatura e bacharelado, 2006 e Especialização em Educação Ambiental pela USP de São Carlos,2009.

Experiência profissional na área de educação:

Ano	Instituição	Função
2005 a 2007	Escola Estadual em Itirapina	Ensino fundamental 2, ensino médio, e EJA (educação de jovens e adultos
2005 a 2007	Escola Municipal em Itirapina	fundamental 2 e EJA,
2006	Escola Estadual Corumbatai	Ensino fundamental 2, ensino médio, e eja (educação de jovens e adultos
2008 / 2009	Escola Estadual em Pracicaba	Ensino fundamental 2, ensino médio, e eja (educação de jovens e adultos)
2011	Sesi São Carlos	Fundamental e médio

2011/2013	Faculdade de tecnologia de Rio Claro CBTA	Professor no curso de tecnólogo em gestão ambiental
2011/2013	faculdade Anhanguera de Rio Claro,	Professor no curso de curso tecnólogo em gestão ambiental
2014	Unesp de Rio Claro	Professor no curso de curso tecnólogo em gestão ambiental
2017/2018	colégio particular em São Carlos	Professor no Ensino fundamental
2017/2018	Sesi São Carlos	Professor no Fundamental e médio
2018 até hoje	Sesc São Carlos	Educador do Programa Curumim

6. Sesc: Pode entrar

6.1.O SESC – Serviço Social do Comércio

Explicar o que é a instituição Sesc para mim é como falar de uma segunda casa, não apenas por trabalhar nela mas por ter uma longa história de vida vinculada a mesma. Meus pais se conheceram quando trabalharam juntos no Sesc Bertioga. É impossível falar da instituição sem lembrar dos meus pais. Meu pai entrou no Sesc Consolação em 1964, como Orientador Social, esse cargo não existe mais, mas era o equivalente a função de programador cultural agora. Ele passou por várias unidades e teve uma longa carreira na instituição até se aposentar.

Durante um treinamento de três meses na unidade de Bertioga, pela qual todos os funcionários passavam conheceu minha mãe. A Dona Lair, minha mãe, que era recreacionista, um cargo que também não existe mais e equivale a função de educadora hoje, se apaixonaram e os dois se casaram em 1967. Na época não era aconselhado que o chefe e funcionária casados trabalhassem na mesma unidade. Sugeriram que os dois fossem para São Paulo, assim cada um se estabeleceriam em uma unidade diferente. Minha mãe não quis, pensava em ter filhos e não queria criá-los em São Paulo, uma cidade grande e já muito violenta na época. Minha mãe pediu demissão e ficaram em Bertioga por um tempo, meu irmão mais velho nasceu lá e logo meu pai foi transferido para o Sesc de Catanduva, onde eu e meu irmão mais novo nascemos. Por fim meu pai veio assumir a gerência do Sesc de São Carlos onde acompanhou o processo de construção da nova unidade e ficou até se aposentar.

Passei parte da minha infância em Catanduva e depois em São Carlos. Quando me perguntam quantos anos tenho de Sesc eu digo minha vida toda. Isso porque cresci dentro do Sesc SP. Em todos os sentidos, primeiro porque aproveitávamos toda a programação cultural da unidade e segundo, mesmo morando no interior, meu pai sempre nos levava para São Paulo para assistir peças de teatro, shows, apresentações de música, dança, exposições e

intervenções artísticas. Fui muito privilegiada por poder explorar e vivenciar todos aqueles momentos com minha família.

Comecei a trabalhar no Sesc São Carlos um ano depois do meu pai se aposentar. Pessoas da mesma família não podem trabalhar no Sesc SP, não importa qual unidade. Se acontece, como foi o caso dos meus pais, de se casarem depois de já estarem trabalhando no Sesc SP podem continuar na mesma unidade.

Enfim, quando meu pai se aposentou comecei minha carreira como educadora no Sesc de São Carlos. Eu era recém-formada, em Ciências Sociais, e foi a primeira vez que entrei em contato com ações de educação diretamente com crianças. Por isso digo e repito, vivi, aprendi, descobri, experimentei e cresci literalmente no Sesc SP. Foi ali que me tornei a educadora que sou hoje. Não apenas durante meu tempo como funcionária, mas minha vida toda com o aprendizado informal e não formal que tive dentro do Sesc SP.

Creio que exatamente por ter uma proximidade tão grande e uma experiência particular com a instituição é que posso olhar para ela dessa maneira. Tive muitos questionamentos com relação a como me distanciar e realizar uma pesquisa efetiva. Minhas preocupações se dissiparam quando então defini minha abordagem à partir das discussões teóricas do círculo de Bakhtin sobre os conceitos de diálogo, enunciados e gêneros discursivos.

O fato de fazer parte da equipe fez com que os educadores se sentissem mais à vontade e percebessem empatia da minha parte por conhecer bem a realidade em que atuam. Nossas conversas foram relaxadas, sem pressa e dentro de um espaço de confiança e compreensão. Acredito que isso facilitou a troca e a fruição.

Quando falo do Sesc SP não me desvinculo de todos os sentimentos que vem ligados a diferentes experiências que tive e tenho todos os dias na instituição. Pois, assim como tenho boas memórias e vivências, também acompanho de perto muitas mudanças e como em qualquer ambiente de trabalho os pontos que tem melhorado ao longo dos anos. Existe um encantamento sim, mas também há a visão realista de quem trabalha no Sesc São Carlos há vinte anos, e especialmente de alguém que cresceu no Sesc SP. Uma técnica uma vez comentou em um treinamento que a instituição é

como um navio gigante que não para nunca e para que aconteça uma mudança de curso é preciso cautela e planejamento e isso pode dar a impressão de que o navio não está navegando, mas está, as vezes mais lentamente do que desejamos, o que não significa que não esteja mudando.

Mas não deixo aqui de perceber me também como pesquisadora e olhar para esta instituição como um local que propicia as vivências e o fazer pedagógico dos educadores cujas vozes busco analisar em busca de suas enunciações sobre educação e o fazer educativo.

O Sesc foi criado por empresários do comércio em meados dos nos anos 40 com objetivos de realizar ações sociais e educativas para a população. Paoli escreveu uma obra sobre a criação do Sesc e explica um pouco sobre os processos que o país vinha passando na época e a mentalidade dos então empresários do comércio que vieram com a ideia de criar projetos e ambientes de educação e melhorias sociais. Segundo Paoli (2002, p 376), à partir de uma noção de responsabilidade social e de ideais de cidadania que “assim considerada, a noção de cidadania faz a distinção entre o espaço de origem e da ação (em nosso caso, o mundo empresarial) e o espaço da política e sociabilidade que ele cria, ou seja, a ampliação (ou anulação) da consciência e prática de direitos de cidadania para uma sociedade”.

Foi um movimento parte dos empresários e de órgãos sociais em geral patrocinados por empresas como uma maneira de abrandar as questões graves sociais, que o país enfrentava numa época pós-segunda guerra mundial

a tragédia do processo neoliberal em curso que visa a desregulamentação público- estatal da economia de mercado, cujo funcionamento, agora cada vez mais livre de limitações públicas, aprofunda e sedimenta os mecanismos de exclusão social e a política tradicionalmente presentes na história da modernização do país(PAOLI, 2002, p.376).

A criação da instituição Sesc ocorreu em 1946 e acho importante entender um pouco do contexto que o país vivia quando da criação do Sesc.

Nos anos quarenta vivemos a consolidação e queda do Estado Novo (1937 a 1945) que solidificou o Brasil que já vinha expandindo se como uma sociedade capitalista industrial e urbana, como explica Lima(1970, p.357) “Entre 1920 e 1939 haviam sido criados 4.697 estabelecimentos industriais e

entre 1930 e 1939 mais 12.232 estabelecimentos desse gênero”. O que levou nosso país a entender a indústria como essencial na criação de renda do país. A Segunda Guerra Mundial(1939 a 1945) impactou muito a economia brasileira. Segundo Lima(1970, p.359) pelo censo de 1940 podemos ver que o número de estabelecimentos industriais passou de 49.418 contando com 781.185 operários, com predominância em São Paulo e Rio de Janeiro.

Um dos fatores que levou a isso foi o aumento da produção industrial interna que devido a segunda guerra mundial dificultou as importações estimulando assim o crescimento da indústria nacional.

Entre 1939 e 1944 por exemplo, os preços de importação aumentaram em 64 por cento, enquanto o nível dos preços internos se elevava em 98 por cento. No período seguinte a disparidade continua a acentuar-se: entre 1944 e 1949 os preços de importação se elevam 36 por cento, enquanto, o nível interno de preços cresce em 70[...]Entre 1939 e 1949 opera-se um processo inverso, elevando-se o nível de preços dentro do país, comparativamente ao nível dos preços de importação. Houve, portanto uma revalorização da moeda brasileira, apenas ocultada pelo sistema de controle de câmbio (FURTADO, 1969,p. 226- 227).

Com altos índices de desemprego e baixa dos salários mesmo com a fixação do salário mínimo (em primeiro de maio de 1938) o Estado Novo (1937 a 1945) logo no início de 1945, entrou em crise e o país iniciou uma caminhada em direção a democracia que culminou com a deposição de Getúlio Vargas no dia 29 de outubro de 1945. O Brasil experimentava um ensaio de democracia, pois iniciava uma longa jornada na tarefa de aprimorar os direitos dos cidadãos.

Em maio de 1945 (Almeida,1997, p.11) os empresários da indústria economicamente significativa no país juntamente com os comerciantes e os agricultores se uniram para divulgar a Carta da Paz Social. Neste documento “os signatários assumiam o compromisso público de oferecer ao País com seus próprios recursos, uma expressiva contribuição para a solução dos graves problemas sociais que então afligiam a sociedade brasileira. O Sesc nasceu desse compromisso”.

No ano de 1945, de 01 a 06 de maio, em Teresópolis- RJ, acontece a reunião que levaria a criação do Sesc. Segundo registros da Associação Comercial do Rio de Janeiro (2012, p.8) “autoridades nas áreas do comércio,

da indústria e da agricultura reuniram-se para a primeira Conferência das Classes Produtoras, a I Conclap. Estiveram presentes 183 delegações da grande maioria dos estados, além de líderes sindicais e de associações de classe de todo o país” A conferência versou sobre dez temáticas segundo a Associação Comercial do Rio de Janeiro na Carta da Paz(2012, p.8) eram elas: “1)O Estado e a ordem econômica; 2) Elevação de nível de vida da população; 3) Política de produção agrícola; 4) Política de produção industrial e mineral; 5) Política de investimentos; 6) Energia e transportes; 7) Política comercial; 8) Política monetária, bancária e fiscal; 9) Política social e trabalhista; 10) Política imigratória”.

As discussões ocorridas na conferência resultaram na Carta da Paz, que foi protocolada em janeiro de 1946, com a posse da diretoria da Confederação Nacional do Comércio e em seu texto inicial, atesta a importância de uma atividade “educativa” da qual todos os trabalhadores possam usufruir para que se sintam fortalecidos e amparados. A palavra “Paz Social” é muito significativa uma vez que estávamos em plena segunda guerra mundial que cobriu e devastou o mundo de inseguranças e incertezas.

Acredito ser importante conhecer um pouco mais detalhadamente a Carta da Paz, uma vez que à partir de suas aspirações a instituição Sesc foi criada, e podemos perceber no discurso da carta intenções que a instituição carrega, até os dias de hoje, como cerne de seus objetivos. E os Programas do setor Infâncias e Juventudes se impregnam também destas aspirações. O primeiro parágrafo da carta explica a quem se dirige e qual seu objetivo geral

Os empregadores e empregados que se dedicam, no Brasil, aos vários ramos de atividade econômica reconhecem que uma sólida paz social, fundada na ordem econômica, há de resultar precipuamente de uma obra educativa, por meio da qual se consiga fraternizar os homens, fortalecendo neles os sentimentos de solidariedade e confiança”(ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DO RIO DE JANEIRO, 2012, p.9)

Ao longo da carta da paz, percebemos um desejo a manutenção de “estabilidade econômica” e “justiça social”, mas essencialmente estimulava uma parceria entre os empregados e empregadores. No documento, são apontados alguns caminhos para tal, através de onze quesitos. Logo o primeiro afirma uma “necessidade de uma manutenção de uma democracia política e

econômica”, o que se fazia necessário considerando a instabilidade da situação política e econômica pela qual passava o país e o mundo na época. O quadro não era dos melhores, a economia mundial arrasada pela segunda guerra e no Brasil, uma situação política extremamente instável que culminaria com a deposição de Getúlio Vargas em outubro deste mesmo ano.

A carta reforça a necessidade de aumento de salários, especialmente da população rural para que estes possam “fortalecer o comércio interno”.

No item quatro da carta da paz (Associação Comercial do Rio De Janeiro, 2012, p.13), aparece a ideia de criar um fundo social para ser utilizado em ações sociais e “assistência social” em prol dos trabalhadores das várias categorias e a carta afirma que “o objetivo do Fundo Social é promover a execução de medidas que, não só melhorem continuamente o nível de vida dos empregados, mas lhe facilitem os meios para seu aperfeiçoamento cultural e profissional.” A cláusula cinco aponta que fundo se constituiria por contribuições das empresas e seria “retirada dos lucros líquidos de seu balanço, levantado nas condições prescritas pela legislação do imposto sobre a renda”.

Aos empregadores são sugeridas várias intenções para melhorar a qualidade de vida de seus empregados, através da promoção de “providências educativas e assistenciais”, “aperfeiçoamento do ensino profissional”, melhoria nos equipamentos para um aumento na produção de modo a diminuir os custos de venda, oferecer prêmios aos esforços. Já o item oito apresenta as contribuições dos empregados a essa empreitada

b) evitar desentendimentos prejudiciais à cordialidade que deve existir entre patrões e empregados ou trabalhadores entre si; c) zelar pela conservação das instalações das empresas e dos instrumentos de trabalho; d) cooperar para que reine a necessária disciplina na execução do trabalho; e) procurar aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos, frequentando os cursos do SENAI e do SENAC ou outros que vierem a ser organizados ou outros que vierem a ser organizados nas empresas; f) procurar incentivar a produtividade individual, fator preponderante para aumento da riqueza nacional (ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DO RIO DE JANEIRO, 2012, p.15).

Em resumo a ideia geral da carta é a de uma parceria entre os empresários, trabalhadores e o Estado para uma melhoria nas condições de

vida dos empregados e suas famílias, da economia do país em geral, através das várias ações citadas acima.

A Carta da Paz suscita nos empresários do comércio a ideia da criação de uma instituição que beneficiasse os trabalhadores do comércio. E assim se deu a criação do Sesc, em 13 setembro de 1946, através de um decreto-lei assinado pelo novo Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra

Em seu artigo 1, o Decreto-Lei 853 atribuía à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio, “ com a finalidade de planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam ara o bem estar e melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade”(ALMEIDA, 1997, p.29).

O Sesc foi instaurada no Rio de Janeiro no prédio da Associação Comercial do Rio. E em 30 de outubro de 1946 a primeira unidade do Sesc é criada no bairro Engenho de Dentro com ações de “ assistência à maternidade, infância e combate à tuberculose”. A instituição inicia suas ações com foco em problemas de saúde públicas graves que eram significativos na época, como a tuberculose e mortalidade infantil.

O Sesc seguiu crescendo ao longo dos anos, ampliando e criando centros sociais em vários Estados e aumentando assim suas ações.

6.2 O Sesc São Paulo

No ano de 1946(ALMEIDA,1997, p.33-34), no dia 30 de outubro, foi criada a primeira sede do Conselho Regional do Sesc São Paulo. Seus objetivos incluíam: “principalmente a assistência médica, odontológica, sanitária e hospitalar” bem como apoio jurídico aos comerciários e seus dependentes.

Em uma primeira avaliação das atividades do Sesc SP de novembro de 1946 a dezembro de 1947 contidos em um relatório, vemos que novos caminhos de ações para a instituição foram sugeridos

O aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade; a solução dos problemas domésticos decorrentes de dificuldades de vida ou de relação de convivência; a solução dos problemas de saúde, alimentação e higiene; a defesa do salário real do comerciário; a melhoria das condições de habitação e transporte; o conhecimento dos preços de custo de artigos e consumo generalizado, a fim de julgar da conveniência da instalação de núcleos- padrão para a produção, a baixo preço, de tipos populares daqueles artigos; o desenvolvimento cívico e social da coletividade pela educação e instituição adequadas; a prestação aos comerciários de serviços do seu interesse no sentido de facilitar o desenvolvimento da sua atividade profissional e social, inclusive na regularização de documentos e formalidades indispensáveis á vida dos mesmos e suas famílias”(ALMEIDA, 1997, p.35-36).

Os objetivos eram amplos e abrangiam muitas esferas de ações. E assim, segundo Almeida (1997, p.37), vários Centros Sociais foram criados para atuar de maneira “esclarecedora, orientadora, condutora, persuasiva e, sobretudo educacional”.

As primeiras unidades do interior inauguradas foram em Ribeirão Preto, Campinas e Santos. O caráter das ações realizadas pela instituição nos primeiros anos são basicamente de atendimentos à educação para a saúde . Almeida (1997, p.43) explica que “até o final da década de quarenta, o trabalho do Sesc tem um cunho nitidamente médico–assistencial, correspondendo à carência de recursos da sociedade brasileira em relação à saúde pública e a proteção da saúde do trabalhador no comércio”. Os Centros Sociais do Sesc fundamentavam suas ações basicamente em “ assistência médico- sanitária, assistência hospitalar, assistência maternal, assistência odontológica, assistência recreativa, assistência educacional, assistência moral e espiritual, assistência domiciliar e assistência legal” (ALMEIDA, 1997, p.44). Além de Atendimentos médicos realizando acompanhamento pré-natal, pediátrico, clínica médica geral.

Paralelamente ao atendimento de saúde, segundo o autor (ALMEIDA, 1997,p.63) outras atividades eram desenvolvidas como atividades de “esportes, festivais de arte, festas, reuniões, encontros, cursos, programas de recreação infantil, comemorações cívicas, teatro e outras atividades associativas” No início dos anos 50, o Sesc já havia ampliado suas ações para várias cidades do interior. Em 1951, acontece a Convenção dos Técnicos do Sesc em Bertiooga, Unidade de Turismo, e uma orientação encaminha o Sesc para o que viria a

ser sua ação principal em que “a educação e a recreação fossem atividades prioritárias para os anos seguintes”(portal Sesc SP).

As Convenções Nacionais de Técnicos passaram a ser fundamentais para avaliar a ação do Sesc e planejar novos rumos. Nesta década foi construída uma rede de Centros de Atividades destinadas à educação, cultura, lazer e assistência. Foram também criadas restaurantes, bibliotecas fixas e móveis (uma novidade na época). Preocupado com a qualificação de seus técnicos, o Sesc deu início a um plano de desenvolvimento, estruturando centros de treinamento e cursos, instituindo bolsas de estudo para seus funcionários (portal do Sesc SP).

Novos rumos levaram a instituição a desenvolver atividades de educação chamadas “sociais”, com cursos e treinamentos ao comerciário e suas famílias.

As ações com crianças realizadas pelo Sesc SP, iniciada com serviços médicos, passou a incluir “a realização de atividades recreativas”. E em seguida criaram os centros infantis que visavam a um “atendimento mais formal e sistemático” e atendiam crianças de 3 a 6 anos.

Já em 1962, o programa de centros infantis “abrangeu intensivamente: desenho e pintura, recorte e colagem, trabalhos manuais, carimbos, decalques, modelagens, jogos, teatro de fantoches, sombra e máscara, literatura, música [...] cinema, horticultura e jardinagem, playground, atividades de higiene e atividades sociais”. Em 1967, embora o trabalho continuasse essencialmente o mesmo, já se falava pré- escolares”, e em 1974 em “recreação infantil” (ALMEIDA, 1997, p.207).

O texto acima explicita como era entendido esse trabalho com crianças nos anos 60 e indica a criação de uma educação pré – escolar e não somente educação não formal. O que nos anos 70 passou a ser entendido como recreação infantil, percebemos como o conceito e, portanto, os objetivos das ações com crianças foi mudando ao longo do tempo na instituição. Eu mesma, frequentei, nos anos 70, a educação pré-escolar no Sesc Catanduva. Nós tínhamos uniformes e salas específicas para as atividades pedagógicas.

Quando inaugurou a unidade de Campo de Interlagos, em 1975, com muita área verde preservada, criaram projetos voltados para crianças em idade escolar. O primeiro projeto instaurado foi o “Cemeio” e depois o “Viva o Verde”

que se tornou “Curumim Viva o Verde”. Todos com atividades educativas voltadas para alunos de escolas da capital.

No início dos anos 80 desenvolveu-se o Programa Curumim que Almeida(1997, p.213) acredita que “ consagra a experiência da entidade no trabalho sociocultural, agora voltado para uma população infantil em idade escolar- dos sete aos doze anos- não mais pré-escolar, característica dos antigos Centros Infantis.

Neste momento percebemos que o Sesc SP mudou o foco de suas ações com as crianças, de educação informal e recreativas para uma educação não formal estruturada e processual. As justificativas para a criação de um programa de educação não formal e processual, no caso o Programa Curumim, se baseavam, segundo o próprio documento de criação do Programa (PIDI), em fatores sociais e mudanças que apontavam para a necessidade de um espaço com ações que complementassem as da escola e da família.

As transformações sociais que a última década haviam provocado no âmbito familiar- em particular com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, e o conseqüente afastamento do acompanhamento dos filhos na vida escolar, com as mudanças de valores que tornava a escola tradicional pouco atraente e produtiva; e no cotidiano das grandes cidades, expondo as crianças à violência e à roga, tudo isso apontava para o Sesc a necessidade de uma ação mais organizada e permanente que contribuísse para atenuar esses efeitos junto aos filhos de comerciários. Através de atividades culturais, lúdicas e educativas, as crianças do Curumim passam a encontrar no Sesc todas as condições de seu pleno desenvolvimento físico, emocional, social e cultural, complementando o papel da família e da escola(ALMEIDA, 1997, p.213).

Nesta justificativa acima, podemos perceber os argumentos mais utilizados na defesa da necessidade da criação de ações de educação não formal apontadas por Jaume Trilla(2008) quando explica as origens de programas de educação não formal no mundo, que discutiremos mais adiante. São elas, as mudanças na sociedade, uma visão de escola ineficiente fazendo com que seja necessária alguma ação não formal para “complementar” o desenvolvimento da criança.

E assim em 1986 foi criado o Programa Curumim que foi instaurado em 1987 e acontece hoje em todas as unidades do Sesc São Paulo. Hoje o Programa não pensa em “complementaridade”, mas em uma comunidade que

trabalha junto. Discutiremos as diretrizes e objetivos do Programa Curumim em outro capítulo.

O Sesc São Paulo cresceu muito e são hoje 40 unidades(23 na capital e 17 no interior e litoral) espalhadas pelo estado de São Paulo e segundo o portal do Sesc SP a intuição é “Mantido pelos empresários do comércio de bens, turismo e serviços, o Sesc - Serviço Social do Comércio é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família”.

A presença da instituição no estado de São Paulo se expande, ainda, para além das cidades nas quais estão instalados seus equipamentos socioculturais. Ruas, praças, parques e outros espaços são ocupados com atividades culturais e esportivas, e toneladas de alimentos, fornecidos por empresas doadoras, são distribuídas a instituições sociais, por meio de projetos como Circuito Sesc de Artes, Dia do Desafio e Mesa Brasil, realizados em parceria com prefeituras e sindicatos do comércio locais Além disso, para ampliar o acesso a suas programações e aos bens culturais que produz, o Sesc conta ainda com o Portal SescSP, o SescTV, as Edições Sesc, o Selo Sesc e diversas revistas, como Em Cartaz, Mais 60 e Revista E (Portal do Sescsp).

Dentre as 40 unidades está o Sesc São Carlos que é o local onde trabalham os educadores que participaram desta pesquisa. A cidade de São Carlos é uma cidade universitária com três grandes universidades, duas das quais públicas, dois campus da USP- Universidade do Estado de São Paulo e outro da Universidade Federal de São Carlos e uma instituição particular a Unicep- Centro Universitário Central Paulista. A cidade têm aproximadamente 280 mil habitantes.

6.3 Sesc São Carlos

O Sesc São Carlos funcionou em dois espaços antes da construção da unidade atual. Teve sua primeira unidade inaugurada em 6 de setembro de 1956 em uma casa na esquina rua São Joaquim com a rua Conde do Pinhal e disponibilizavam ações para todos os públicos, com atendimento odontológico, cursos de artes, atividades físicas- esportivas e culturais. Em maio de 1980 passou a exercer suas atividades em um novo espaço na rua Dona Alexandrina, que tinha salas, área de convivência e um ginásio de esportes. As unidades do Sesc SP costumam realizar muitas ações em vários pontos da cidade, como praças, espaços públicos, no caso do Sesc São Carlos, o campus da USP, Universidade Federal, bem como o teatro municipal.

Em 1987 a prefeitura municipal doou um terreno de 16.281 metros quadrados para a instituição construir seu prédio. No dia 18 de maio de 1996 a nova unidade abriu suas portas. Com Projeto Arquitetônico de Sérgio Teperman com uma área construída coberta de 8.580 m², área construída descoberta de 6.022 m² e área construída total de 14.602 m² com capacidade de atendimento de até 5.000 pessoas por dia.

A construção da unidade do Sesc São Carlos esta ligada a minha história de vida uma vez que meu pai foi o gerente da unidade na época de sua construção. Meu pai foi transferido da unidade do Sesc Catanduva para a unidade do São Carlos em 1979, quando o Sesc São Carlos funcionava na casa da rua São Joaquim com a rua Conde do Pinhal. Sua missão era a de conquistar a doação de um terreno por parte da prefeitura para construir a nova unidade.

Quando chegamos em São Carlos a unidade do Sesc São Carlos funcionava em uma casa. Era um casarão antigo, o chão rangia quando corríamos por ali mas tinha um quintal incrível. As atividades do Sesc São Carlos eram desenvolvidas em sua grande maioria em outros locais na cidade, no ginásio de esportes do São Carlos Clube, no teatro, no Senac, em praças e outros espaços públicos.

Um tempo depois a unidade foi transferida para outro espaço, na Rua Dona Alexandrina, com um ginásio próprio, uma área de convivência e várias salas de atividades múltiplas. Neste espaço eu tive aulas de balé, jazz, fiz

cursos de artes, treinei vôlei, tai chi chuan, vi exposições, apresentações de música, teatro, entre tantas outras atividades culturais que aquela singela, mas enorme unidade oferecia.

Muitos dos novos funcionários, que começaram a trabalhar ali, se tornaram meus colegas de trabalho muitos anos mais tarde na nova unidade.

Lembro-me da realização e felicidade do meu pai quando conseguiram a doação do terreno pela prefeitura para a construção da nova unidade. E durante a construção do novo prédio meu pai passava por ali todos os dias para ver como estavam indo as coisas.

No dia que a nova unidade inaugurou, foi incrível, foi um final de semana inteiro de eventos. Toda minha família veio de longe para prestigiar a inauguração, minhas avós, tios e tias. Foi uma festa também para minha família que vivenciou intensamente a concretização dessa conquista.

No ano da inauguração da unidade, vários funcionários foram contratados entre eles uma educadora com o intuito de planejar o início do Programa Curumim na unidade que começou em 1998 no Sesc São Carlos.

Meu pai sempre lembrava seus tempos de trabalho em uma projeto do Sesc chamado Unimos(Unidades Móveis de Orientação Social), onde alguns poucos funcionários do Sesc viajavam para várias cidades do interior e realizavam atividades em locais públicos. E ele falava muito como a grande riqueza e força da instituição está nas pessoas, que as atividades aconteçam na praça, num casarão ou em uma unidade própria com os melhores equipamentos de lazer, mas no final são as pessoas as reais responsáveis por planejar e realizar as atividades para o público , são os funcionários que fazem a instituição.

Meu pai trabalhou apenas dois anos na nova unidade e logo se aposentou. Um ano depois eu iniciei minha jornada no Programa Curumim do Sesc São Carlos.

Hoje a unidade do Sesc São Carlos tem espaços de convivência e sua estrutura física tem os seguintes espaços:

- Teatro de 267 lugares,
- Ginásio de eventos, com 2 quadras poliesportivas;
- Duas quadras poliesportivas externas

- Uma quadra de tênis
- Biblioteca e sala de leitura com jornais, livros e revistas;
- recepção, informações, central de atendimento
- Consultórios odontológicos,
- área de convivência e exposições;
- Comedoria,
- Várias salas de atividades (sala para atividades corporais; sala de uso múltiplo, sala de reuniões, sala da programação, salas das gerências, dos setores de manutenção , administrativo, TI 1)
- sala de ginástica multifuncional com aparelhos
- área de descanso e alimentação para funcionários
- parque aquático com quatro piscinas sendo uma coberta e aquecida, 3 piscinas descobertas: recreativa, infantil , biribol e solário. Espaço com elevador de acesso;
- quintal com, área, gramado, árvores e brinquedos de corda para as crianças,
- Galpão para jogos de mesa, com camarins e palco para eventos;
- Comedoria para área social e parque aquático.
- Espaço de brincar para crianças de 0 a 6 anos;
- Espaço de atividades físicas multifuncionais;
- Espaço de tecnologias e artes;
- Mesa Brasil;
- Relacionamento empresa;
- Turismo social.

Vamos conhecer um pouco da estrutura física do Sesc São Carlos e os espaços onde são realizadas as ações do setor Infâncias e Juventudes.



Ginásio de esportes
Foto: Fabu Dias



Redário/ quadra externa.
Foto: Fabu D



Galpão.
Foto: Fabu Dias



Quintal
Foto: Fabu Dias

área de convivência externa



Área de convivência externa/ Foto: Fabu Dias



Quintal
Foto: Fabu Dias



Piscinas externas.

Foto: Fabu Dias



Quadra de tênis

Foto: Fabu Dia



Espaço de brincar
Foto: Malu



Espaço de brincar
Foto: Malu

Para então observar os enunciados nos discursos e a produção de sentidos dos profissionais da educação à partir de seus contextos e conceitos relativos à educação e suas práticas educativas, primeiro buscaremos conhecer o ambiente em que atuam, a instituição Sesc SP e seus propósitos,

bem como o Sesc São Carlos e o setor de Infâncias e Juventudes. Acredito que os espaços em que ocorrem as ações e a própria cidade tem seu peso nas manifestações discursivas dos educadores.

6.4. Setor de Infâncias e Juventudes do Sesc são Carlos

O Programa Curumim foi criado em 1986 e instaurado em 1987 em seis Unidades (Pompeia, Carmo, Santos, Campinas, Piracicaba e Bauru), foi o primeiro a surgir entre os Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP. A instituição realizava atividades para todas as faixas etárias mas não de maneira processual. Acredito que seja importante pensarmos um pouco sobre os anos 80 e o contexto da época que teve grande impacto na criação do Programa Curumim.

Em 1980 quase 70 % da população vivia nos centros urbanos, segundo Santagada (1990, p. 123) em 1970 56% da população brasileira morava nas cidades, em 1980 esse numero mudou para 67,6%. A situação econômica do país se agravou

Como herança dos anos 70, tem-se: maior endividamento externo; avanço do capital multinacional no País; maior desigualdade social – piora na distribuição de renda e concentração da propriedade rural; descontrole da inflação; e queda dos investimentos. É essa herança que irá marcar a economia brasileira ao longo dos anos 80. (SANTAGADA,1990, p. 124).

Octavio Ianni (1992, p.87), em sua obra *A ideia do Brasil Moderno*, realiza uma análise das questões sociais ao longo da história do Brasil e coloca que “ao longo das várias repúblicas formadas desde a abolição da escravatura e o fim da Monarquia, a questão social passou a ser um elemento essencial das formas e movimentos da sociedade nacional.” O ano de 1985 quando, ainda segundo Ianni (1992) inicia-se a “Nova república” as questões sociais passam a ser muito importantes na pauta da sociedade civil

As controvérsias sobre o pacto social, a de terras, a reforma agrária, as migrações internas, o problema indígena, o movimento negro, a liberdade sindical, o protesto popular, o saque ou a expropriação, a ocupação de habitações, a legalidade ou ilegalidade dos movimentos sociais, as revoltas populares e outros temas da realidade nacional,

essas controvérsias sempre suscitam aspectos mais ou menos urgentes na questão (IANNI, 1992, p.88).

A questão social sempre foi importante em todas as fases pelas quais o país passou, mas em 1985 um quadro grave de questões sociais se formou com problemas que vinham se acumulando “remetem a raízes que implicam o militarismo e o populismo. Enquanto a economia cresce e o poder estatal se fortalece, a massa dos trabalhadores padece”(IANNI, 1992, p.89).

O Brasil segundo, Ianni (1992, p.89- 90), à partir dos anos 30 e mais intensamente depois dos anos 50 experimenta por parte do poder público um maior investimento em transporte, energia, comunicação e infraestrutura, especialmente para estimular a implementação de indústrias, “como no caso da siderurgia e do petróleo, da mineração e dos transportes”. Enquanto tudo isso se estabelecia no país, os aspectos da economia no país cresceram muito, mas assim também a desigualdade.

Sob essas condições, manifestam-se aspectos mais ou menos graves e urgentes da questão social. As lutas sociais polarizam-se em torno do acesso à terra, emprego, salário, condições de trabalho na fábrica e na fazenda, garantias trabalhistas, saúde, habitação, educação, direitos políticos, cidadania(IANNI, 1992, p.92).

Observa-se então um Brasil do início dos anos 80, um país com uma economia que havia crescido vertiginosamente, mas com desigualdades sociais significativas. Em 1985, conforme explica Skidmore (1988, p. 55) Hélio Jaguaribe realizou uma pesquisa com um grupo de estudos a pedido do então presidente Sarney sobre “os graves problemas sociais brasileiros”. O resultado mostrava o Brasil como a oitava potência econômica do mundo, mas em termos de bem estar social deixando muito a desejar. “Dados divulgados pelo Banco Mundial coincidiam a esse respeito mostrando que o Brasil tinha um dos mais injustos sistemas de distribuição de renda do mundo. Segundo o autor (SKIDMORE,1988, p.546) “Os 20 por cento das famílias brasileiras em posição mais elevada recebiam mais de 60 por cento da renda total”.

A ideia de cidadania ligada a vivências sociais e educativas passa a ser pensada como responsabilidade também da sociedade civil e não apenas do governo. E ações nesse sentido foram surgindo, particularmente nas grandes metrópoles onde a violência, desemprego e pobreza aumentavam

vertiginosamente. A população diante deste quadro assume para si através de trabalhos voluntários como explica Paoli (2002, p.377) “de fato, esta demanda foi capturada através do apelo ao ativismo social voluntário da população, e a palavra “solidariedade” tornou-se, no senso comum, a disposição altruísta voluntária de um indivíduo, uma organização uma empresa, um quase sinônimo de cidadania”.

Paoli(2002) entende que as noções de cidadania e solidariedade surgem com força nos anos 80, 90 transferindo a responsabilidade pelo bem estar social e físico da população à sociedade civil que “primeiramente através de movimentos sociais autônomos e politizados, e depois de organizações não-governamentais profissionalizadas, desloca o ativismo político pela cidadania e justiça social para o ativismo civil voltado para a solidariedade social (PAOLI, 2002,p 379).

Diante disto passamos a ter no Brasil e no mundo, um movimento de criação de várias ONGs⁸, que funcionam como apoio a sociedade em frentes que o poder estatal não alcança. As ONGs são um movimento mais recente, são muitas hoje em dia, não se comportam de uma maneira específica e única são múltiplos seus objetivos e se estruturam de modo diferente das ações da sociedade civil. Paoli(2002,p.379) em sua análise acredita que esses movimentos “optam por representar as demandas populares em negociações pragmáticas, tecnicamente formuladas, com os governos, dispensando a base ampliada da participação popular”.

Diante deste quadro econômico e social que o Brasil vivia nos anos 80, muitos movimentos sociais surgiram com força e muitos empresários começam a investir e dirigir um apoio financeiro à população carente, muitas vezes através do terceiro setor, segundo os empresários através de um setor que estava em crescimento, o terceiro setor.

que reivindica um modelo de regulação social mais eficaz do que o realizado pelo Estado, portanto a ser realizado em outro lugar: a sociedade civil, composta por uma grande diversidade de ações, atores e organizações, que se unificam pela recusa em pertencer ao âmbito do estado e do mercado”(PAOLI,2002,p.380).

⁸ Organizações não governamentais sem fins lucrativos.

O Brasil nos anos 80 estava sofrendo consequências de uma experiência de autoritarismo advindas da ditadura militar e o país experimentando uma passagem lenta para um processo de mudança para um sistema de gestão democrática. E me retive aqui nas questões referentes a criação de ONGs e aumento de movimentos sociais nos anos 80 porque em 1986 foi criado o Programa Curumim no Sesc SP.

Nos dias de hoje, o Sesc São Paulo atua em várias áreas das infâncias e juventudes e tem entre seus vários setores o setor de Infâncias e Juventudes que abrange os Programas Curumim, Juventudes e Espaço de Brincar Como definido no portal do Sesc SP :”O Sesc desenvolve, assim, uma ação de educação não formal e permanente com o intuito de valorizar seus diversos públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir”.

O Sesc SP tem realizado ao longo dos anos várias ações sócio culturais para o público infantil e jovem. Algumas programações pontuais e outras trabalhos educacionais processuais com grupos formados previamente, como é o caso do Programa Curumim.

Em 2010 a *GEPSE*⁹ (Gerência de Programas Socioeducativo) elaborou um documento institucional contendo as diretrizes para orientar essas ações. Logo no início do documento explicam: “A Área de *Educação para Infâncias e Juventudes* tem como principal objetivo desenvolver ações de educação não formal, com a perspectiva de beneficiar o público das unidades, de maneira ampla, de modo a favorecer a convivência, a troca e a participação de todos nas programações oferecidas pelas Unidades”. Os Objetivos gerais ali apresentados são:

1. Ampliar o Universo cultural da criança e do jovem por meio de ações de educação não formal;
2. Promover a convivência lúdica, respeitosa, crítica intergeracional considerando diversidade, cooperação, valorização humana, sustentabilidade;
3. Promover encontros que fomentem a participação, a integração e a troca entre diversos;
4. Identificar e reconhecer o contexto social de cada sujeito para melhor conduzir as propostas de ação educativa, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas a

⁹ A GEPSE mudou de nome e hoje se intitula GEPROS (Gerência de Estudos e Programas Sociais). O setor de Infâncias e Juventudes faz parte dessa gerência.

- partir de temas educativos transversais, orgânicos, fluidos, permeáveis;
5. Conectar os saberes apreendidos nos processos de modo a aprimorar o trabalho em projetos futuros;
 6. Transformar cenários e territórios próximos a si, a partir dos acervos culturais, cognitivos, sociais presentes nas atividades realizadas.
 7. Desenvolver ações de Educação não formal com vistas a expandir o conceito e investir na qualidade das proposições;
 8. Fomentar projetos que perdurem no tempo, promovam vínculos e a participação continuada de acordo com os preceitos da Educação permanente;

Nos item 1, 7 e 8 podemos ver reiterado a noção de que o Sesc SP trabalha com da educação não formal. O documento apresenta também os princípios pelos quais serão regidos os Programas. O primeiro é sobre construir junto com a criança e o jovem um repertório próprio; a segunda respeitar todos os educandos como sujeitos com potencialidades e capacidade de realizar as atividades; terceiro, estimular as trocas e diálogos e estimular a aceitação do diferente; e por último provocar a criação de vínculos e criações coletivas.

Dentro do setor de Infâncias e Juventudes foram criados mais dois Programas além do Curumim que já existia, o Espaço de Brincar e o Juventudes. No documento ainda chamavam de projetos, mas essa nomenclatura mudou e hoje são chamados de Programas, pois tem um perfil processual e ali está definido como

Tais projetos de educação não formal visam, num ambiente de cooperação e de respeito mútuo, garantir espaços e tempos de brincar, criar, conviver e proporcionar aos participantes a construção e vivência de um conjunto de ações lúdicas e integradas, para sua socialização, expressão e compreensão do meio em que vivem. (GEPSE, 2010, p.3).

Reforçam a ideia de ações para o desenvolvimento integral do público. E podemos perceber um discurso sobre a educação não formal com potencial de atingir pessoas de diversas esferas da sociedade (GEPSE, 2010, p.3) “Os projetos de educação não formal reconhecem o público de modo plural, crianças, jovens e adultos inseridos em contextos sociais e culturais muito particulares, com demandas e subjetividades absolutamente diversas, que merecem nosso olhar atento”.

Os funcionários contratados para trabalhar nos Programas até 2018 eram chamados de instrutores de atividades infanto-juvenis, hoje essa

nomenclatura mudou, portanto são chamados de educadores infanto-juvenis. As exigências para o cargo são as seguintes

Os Instrutores de Atividades Infanto juvenis devem ter graduação completa em diversas áreas do conhecimento, experiência anterior na área da infância e adolescência, ser criativos, pró-ativos, sensível às questões de direitos humanos e sustentabilidade e apresentar perfil educador, interessado em estabelecer diálogos horizontais com crianças e jovens atendidos. São contratados no mínimo 4 instrutores para a implantação do programa, sendo que a proporcionalidade é de no máximo 25 crianças por educador (GEPSE, 2010, p.6).

Com relação às exigências para a função são as seguintes

Realizar programações diversificadas que considerem o interesse e a demanda do público levando em consideração o contexto e as culturas locais; Proporcionar momentos de reflexão com familiares por meio de bate papos, palestras ou afins; Proporcionar aos adultos e crianças momentos de convivência, troca e diálogo com respeito às diferenças(GEPSE, 2010, p.6).

6.5. Os educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos:

Um profissional para trabalhar no SESC São Paulo no cargo de educador socioeducativo passa por uma seleção sendo que a primeira exigência é que seja formado em instituição superior reconhecida pelo MEC. Os candidatos passam por várias provas, de conhecimentos gerais e específicos, dinâmicas de grupo e entrevistas. Não existe a exigência de experiência prévia no trabalho com crianças, seja no campo formal ou não formal.

O setor de Infâncias e Juventudes procura educadores com formações e perfis variados que possam atender aos objetivos dos Programas e do Sesc SP. Hoje em dia após a contratação de um novo educador, é realizado um treinamento inicial normalmente de duas semanas, onde são apresentadas as diretrizes e objetivos da instituição e dos Programas, bem como visita a algumas unidades. Victor explica sua experiência :

***Victor:** Depois que eu passei no processo seletivo e fui para o treinamento, aí conversava com as pessoas tanto*

aquelas que queriam trabalhar com o Curumim, como, quanto com aquelas que já trabalhavam. A gente visitou algumas unidades e tal, e foi ficando claro que, não tem uma fórmula, um roteiro a ser seguido, que o Curumim ele tem uma orientação, ele tem uma maneira de pensar que é clara, que é agora a gente sabe que está sendo revista. Essa revisão metodológica, mas que a realidade local, a realidade do público e a realidade da equipe e da unidade faz o curumim, todas essas realidades faz o curumim ganhar uma personalidade própria. Então, foi isso, quando eu saí do treinamento eu não sabia exatamente que eu ia ver aqui em São Carlos e o primeiro mês foi muito de observação.

Após essa capacitação citada por Victor, o educador começa a trabalhar e logo é apresentado ao dia a dia pelo coordenador e colegas da equipe. O aprendizado se dá na prática diária, na observação e troca com os educadores e as crianças.

A instituição sempre oferece a oportunidade de participações em oficinas, cursos e mesmo especializações quando solicitados. O que percebemos na fala da maioria dos educadores é que o aprendizado do trabalho neste tipo de educação, qual seja, não formal é realmente construído nas experimentações do dia a dia.

Como não há um formato específico e obrigatório, mas sim objetivos, os educadores navegam seguindo direções variadas e explorando práticas pedagógicas que se mostrem eficientes e caibam nas situação, espaços e grupos tanto de educadores como de educandos. Essa dinâmica facilita trazer a tona uma vivência que é intrínseca a essa prática e que permite que esta seja uma educação pautada na dialogicidade e na experimentação.

Existe um incentivo da instituição para exercitar um olhar para com a cultura local, a história das crianças e os acontecimentos da atualidade que as atinge, para escolher então caminhos a seguir. O que nos remete a pedagogia de Paulo freire, que os educadores enunciam com frequência quando falando de educação.

Esta jornada é construída diariamente dentro de processos ali instaurados entre os educadores, crianças e a comunidade que os cerca, qual seja, a família, a escola, a igreja, o bairro, a cidade e a cultura local permitindo que sejam elaborados novos caminhos

“Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas(GOHN, 2006, p.32).

As trajetórias escolhidas pelos educadores bem como os processos e as metodologias que se desenvolvem dentro dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes têm seus propósitos, objetivos, mas são maleáveis no que diz respeito à estrutura e linguagens que podem ser experimentados ao longo do caminho conforme as necessidades do grupo atendido. Essa característica de flexibilidade nos caminhos a seguir, além dos formatos e metodologias que os Programas desenvolvem é uma marca que Gohn(2006, p.32) indica como sendo algo que caracteriza as ações características de ações em educação não formal.

Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal(GOHN, 2006, p.32).

Os educadores enunciam a complexidade de adaptação a um sistema que não tem o formato pré-definido e estruturado como acontece na educação formal. Como é o exemplo do Programa Espaço de Brincar que cria atividades e estímulos aos pais e crianças (de 0 a 6 anos) em um espaço livre onde cada um brinca e interage como sente que deve. E também no Programa Curumim e no Programa Juventudes com o Vamo aí, que apesar de ter horários e dias definidos, não tem um formato de atividades ou conteúdos e linguagens fechados.

Vindos em sua maioria de uma formação, desde a infância, dentro da educação formal, essa vivência em educação não formal, se mostrou um

grande desafio para os educadores desta pesquisa ao trabalharem dentro de um modelo com objetivos claros, mas livres de uma estrutura pré-estabelecida.

Nesta pesquisa realizei a escuta das manifestações discursivas dos educadores que atuam hoje no Programa, mas também de um educador que saiu do Sesc SP no meio do processo de pesquisa. São sete os participantes dessa análise.

Acho essencial compreender o contexto de cada Programa, seus objetivos e justificativas para compreender melhor de onde falam esses educadores que compõe o setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP.

O primeiro Programa criado foi o Programa Curumim em 1986 e seu documento de criação chamava-se Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (PIDI). Garantindo atividades não escolares para crianças de sete a doze anos, no período oposto ao da escola. Seu funcionamento ainda se dá oposto ao horário da escola. Algumas unidades atendem crianças no período da manhã e da tarde. O Sesc São Carlos atende o público do Programa Curumim no período da tarde, das 14h00 às 18h00.

Os educadores do setor de infâncias e juventudes trabalham trinta horas semanais, a equipe do Programa Curumim do Sesc São Carlos, realiza reuniões semanais fixas às quintas de manhã, além de ter uma hora por dia, das 13h00 às 14h00, para organizar os materiais, atividades e conversar sobre as estratégias do dia, bem como fazem plantões aos finais de semana alternados.

O setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos tem como base uma sala que dividem com todos os materiais, papéis, cola, tinta, tesoura, instrumentos musicais, computadores, caixas, tecidos, fantasias, maquiagens e experimentos artísticos dos mais variados. A sala é uma explosão de tudo um pouco. É um espaço onde fazem atividades com as crianças e jovens, planejamentos, reuniões com a coordenação e com as famílias.

Muitas equipes do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP não têm uma sala própria, dividem a sala muitas vezes com as pessoas da programação ou com os educadores do setor esportivo.

O projeto inicial do Programa Curumim de 1986 (PIDI) definia cinco áreas básicas de trabalho, a expressão sensível, física, relações com a natureza, ciência e tecnologia e relações com a sociedade. Almeida (1997, p.213) explica

que “O Projeto¹⁰ Curumim vai surgir no começo dos anos 80. Ele consagra a experiência da entidade no trabalho sociocultural, agora voltado para uma população infantil em idade escolar-dos 7 aos 12-, não mais a pré-escolar características dos antigos centros infantis.”

No Sesc São Carlos o Programa Curumim funciona de Terça a Sexta feira, podendo acontecer ações com as famílias aos finais de semana.

Apesar de não seguirem necessariamente uma rotina fixa no dia a dia pois varia conforme a programação, no entanto existe uma grade planejada que normalmente organiza a maioria dos dias conforme tabela abaixo;

Horário	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
14h00/14h30	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção
14h30/16h00	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
16h00/16h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h30/18h00	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
18h00	Encerramento das atividades	Encerramento das atividades	Encerramento das atividades	Encerramento das atividades

As atividades envolvem várias ações. As ações do dia a dia normalmente são baseadas em planejamento prévio, mas com readaptações de rotas conforme necessário. Existe uma rotina básica diária e dentre essas atividades acontecem a recepção, o horário livre, projetos e atividades que envolvem saúde bucal, alimentar de meio ambiente e culturais além das rodas de conversa.

A recepção é um momento de acolhimento enquanto as crianças chegam à unidade, são registradas as crianças presente, é o momento de conversas pra saber como estão todos, muitas vezes os familiares também aproveitam esta ocasião para conversar sobre alguma questão referente às crianças.

Os projetos e atividades orientadas tem sempre um viés lúdico e são planejadas conforme as necessidades pedagógicas e ferramentas metodológicas que envolvem várias linguagens tanto artísticas quanto corporais. Podem ser jogos, brincadeiras, oficinas, vivências, passeios, trocas e experimentações sempre focadas no olhar para si, interação com o outro e com

¹⁰ Naquele época o Programa Curumim era chamado de Projeto.

o meio em que vivem. As ações são definidas pelo grupo de educadores e crianças que juntos planejam os caminhos a serem seguidos.

O horário livre é o momento em que são oferecidas atividades sem uma condução específica de um educador e como o próprio nome diz é livre para as crianças dentro das possibilidades de espaços e materiais apresentados para que possam desenvolver as brincadeiras que desejam. É um estímulo para que as crianças sejam mais autônomas em suas interações e especialmente na gestão e organização do ambiente, materiais, atividades e especialmente um com o outro. Através de materiais e espaços variados a criança pode investigar e construir possibilidades desenvolvendo um brincar autônomo.

Por ser uma escolha, existe a possibilidade de a criança optar por não fazer uma atividade específica e essa decisão também é respeitada. Acima de tudo é um momento para que os educadores observem as interações entre as crianças e delas com o meio além da possibilidade de relacionarem-se de outras maneiras com as crianças, seja individualmente ou em grupo brincando, conversando, etc.

Algumas atividades são desenvolvidas em parceria com outros setores da instituição, como atividades na área de saúde bucal e alimentação. Um exemplo é a participação em ações culturais que acontecem frequentemente na unidade como exposições, espetáculos de teatro e música, entre outros, mas também através de passeios e visita a espaços públicos e privados fora da Unidade e algumas vezes em outras cidades com o objetivo de ampliar o repertório cultural das crianças.

No Sesc São Carlos um lanche é oferecido às crianças, neste momento outras ações pedagógicas acontecem, as crianças participam ativamente da organização e distribuição dos alimentos. Mantemos um minhocário, então após o lanche as crianças participam da dinâmica de destinar os alimentos orgânicos próprios para alimentar as minhocas, bem como separar os seus resíduos individuais nos locais apropriados para reciclagem. Acontece também após o lanche a escovação diária dos dentes.

São Realizados encontros com os familiares, às vezes de maneira coletiva com atividades lúdicas ou informativas e outras individuais para o alinhamento de questões relativas às crianças. Essas ações são primordiais

para uma aproximação entre familiares e a equipe de educadores, criar vínculos é essencial, pois essa caminhada precisa ser construída em conjunto.

As rodas de conversa funcionam como uma maneira afetiva de trocas. São momentos de exercitar a escuta e fortalecer os vínculos e identidade do grupo como um todo. Realizamos as rodas para celebrar, brincar, jogar, cantar, mas especialmente para tomadas de decisões, resolver questões e conflitos. Podemos fazer rodas com todo o grupo ou com pequenos grupos conforme a necessidade. Um exemplo disso foi à necessidade que tivemos de resolver questões com relação a gênero. Fizemos rodas separadas com as crianças que se identificavam como meninas e outra roda com os meninos para discutir os estereótipos, as definições de comportamentos, o que cada um entendia sobre seu gênero, mas especialmente a necessidade de nos respeitarmos uns aos outros, independente do gênero.

O Programa Curumim, criado em 1986 no estado de São Paulo, teve como referência teórica o PIDI. Em 2010 um termo novo de referência metodológico foi escrito. Nos últimos anos, os técnicos e gerente da GEPROS- (Gerência de Programas Socioeducativos) vêm organizando encontros de estudos e discussões cujo objetivo é o de definir as diretrizes estruturais e metodológicas do Programa Curumim. Por enquanto o Programa segue esse documento de referência de 2010.

Vamos esquadrihá-lo um pouco, pois parte da percepção dos educadores sobre seu fazer em educação não formal no Programa Curumim vem dessas definições e objetivos. Então os principais objetivos apresentados no documento de referência (GEPSE, 2010, p.8) são:

1. Garantir a todas as crianças participantes, espaços e tempos: de brincar, criar, conviver, se expressar e de se movimentar;
2. Ampliar o conhecimento, o repertório, o universo sociocultural das crianças e seus familiares;
3. Trabalhar o conceito de “comunidade educativa”, promovendo reflexões e ações que reforcem a corresponsabilidade de todos na educação das crianças;
4. Afirmar, cultivar, vivenciar valores como: a autonomia, o respeito à diversidade, a sustentabilidade, a ética, a inclusão, o empoderamento, o respeito à vida, a promoção de saúde, a cooperação, a criticidade, a generosidade, a justiça, a solidariedade, a cultura de paz .

O primeiro objetivo indica uma questão de possibilitar tempos de criar, conviver, expressar e movimentar-se e vai de encontro com as falas dos educadores sobre a importância do encontro acima de tudo, mais do que oferecer aumento de repertórios, estar junto, conviver. No caso seria um aumento de repertório como um estímulo ao encontro, permitir trocas afetivas. E à partir desse encontro estimular muitas coisas, como empoderamento, respeito à vida e cooperação.

Quanto às justificativas do Programa, mudaram desde o PIDI (Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil) de 1986, quando então o Programa foi criado. Outras demandas sociais foram surgindo, como aponta o mais recente documento de referência de 2010(GEPSE, p.4) “ Junto do agravamento de uma série de problemas sociais que afligem a sociedade na década de oitenta, e justificaram a implantação do Programa, convivemos hoje com novas demandas educacionais, com elevado potencial de impacto na vida das crianças, e que reforçam a necessidade da permanência de programas como o Sesc Curumim.”

As justificativas da existência do Programa Curumim se pautam em necessidades de suprir questões sociais, políticas e econômicas tais como:

- O agravamento de problemas sociais, tais como condições habitacionais precárias e o constante medo da violência, além da escassez de tempos e espaços para convivência lúdica, livre, segura e autônoma são alguns dos fatores que isolam as crianças em suas casas, muitas vezes sozinhas, e com reduzidas possibilidades de brincarem, de se socializarem com seus pares, de exercitarem e aprenderem a negociar, ceder, ganhar, perder, dividir, construir, compartilhar e de resolverem problemas de forma coletiva.
- Outra questão que merece atenção está baseada na reduzida prática de atividades físicas de forma regular, associada a uma alimentação inadequada, fatos que tem impacto direto na vida das crianças, no entanto, são questões pouco discutidas na educação formal.
- A influência da mídia, especialmente da publicidade infantil, outra questão preocupante nos dias de hoje, que dita padrões, comportamentos[...] além de contribuir para o consumo precoce de álcool e tabaco; para o preconceito e para o individualismo; para erotização precoce; distorção de valores; e para obesidade infantil (Projeto Criança e Consumo, 2011) (GEPSE, 2010, p.4,5,6 e 7).

Dentre todas as justificativas existe uma recorrente, que é o aumento da violência e insegurança que continuam crescendo vertiginosamente, especialmente nos grandes centros urbanos, deixando as crianças com opções limitadas de espaços para brincar, e por isso conseqüentemente diminuindo

suas práticas de atividades lúdicas. Outro fator significativo indicado no documento é a baixa prática de atividades físicas que aliada à outra justificativa que vem se tornando importante, quando pensamos no bem estar dos jovens e crianças, que são as mudanças nos comportamentos alimentares. Esses dois fatores somados ao aumento da utilização de produtos industrializados e com alta porcentagem de gordura e açúcares além de comidas pouco saudáveis, fez surgir novas maneiras de se alimentar o que acarretou em aumento da população obesa, incluindo crianças.

Um argumento destacado no documento da GEPSE, que também é fator de justificativa da criação de programas de educação não formal no Brasil e no mundo, segundo Trilla (2008), é a questão das transformações na mídia e meios de comunicação, bem como o surgimento de novas tecnologias influenciando bem como fatores sociais influenciando mudanças de comportamentos com base em vários elementos que os novos tempos trouxeram. Muitos são os motivos elencados pela GEPSE, para justificar a existência do Programa Curumim. Vamos a eles;

- Circula na sociedade uma cultura de indiferença, de desvalorização, de individualismo, de sucesso e enriquecimento pessoal a qualquer preço [...] Esses fatos, aliados à significativa redução de momentos de convivência livre, lúdica e efetiva entre crianças, colaboram para comportamentos egoístas, excludentes e individualistas.
- As relações, trocas e interações entre as gerações são cada vez mais escassas e superficiais, e, nos momentos em que essas relações se estabelecem, é o adulto quem, em geral, desempenha o papel de detentor e transmissor do conhecimento, restando a criança o papel de receptora passiva de informações. [...] Dificulta ainda que a criança desenvolva sua autonomia, seu senso de autoresponsabilidade e de responsabilidade com o outro e com o mundo.
- Precisamos romper com a visão tradicional e equivocada da criança como um ser que tudo tem a aprender para, futuramente, tornar-se alguma coisa e precisamos procurar cada vez mais incentivar sua participação e autonomia solidária (GEPSE, 2010, p. 6).

Os princípios que o Programa segue são basicamente;

- Livre participação/possibilidade de escolhas;
- Dialogicidade/relações horizontais;
- Participação efetiva
- Acessibilidade
- Diversificação/pluralidade
- Ludicidade
- Fomento de ambiente cooperativo e facilitador de relações interpessoais.

- Promover a formação de vínculos e fortalecer sentimento de pertencimento (GEPSE, 2010, p.7)

As regras para frequência no Programa são as seguintes (GEPSE 2010, p.9): “Devem estar obrigatoriamente matriculadas e frequentando a escola regular; Devem ter entre 07 e 12 anos completos na data da inscrição; Poderão permanecer no Curumim até o final do ano em que completarem 13 anos;”.

O Programa Curumim do Sesc São Carlos funciona de terça a sexta feira das 14h00 às 18h00. Mas existem unidades que funcionam com turmas alternadas uma turma de terça e quinta e outra de quarta e sexta. As crianças já matriculadas podem permanecer até completarem 13 anos. São realizadas rematrícula do público já matriculado em dezembro. As matrículas são realizadas em janeiro para novos integrantes, e a seleção é baseada numa análise sócio econômica. Todas as crianças devem ter credencial plena, ou seja, ser dependentes de comerciários e pertencerem preferencialmente ao grupo com renda familiar de 0 a 3 salários mínimos.

O grupo é formado por 100 crianças no caso de uma equipe como a de São Carlos que tem quatro educadores, normalmente são 25 crianças por educador. As atividades acontecem de fevereiro a junho com uma parada em julho, quando então a equipe do setor de Infâncias e Juventudes oferece atividades de férias, e depois continuam de agosto a novembro ou início de dezembro.

Um momento característico do Programa Curumim é o chamado horário livre. Este momento acontece com o intuito de que as crianças possam se organizar livremente e escolher a brincadeira que desejam experimentar. O horário livre foi apontado por alguns educadores como um momento que causou desconforto inicialmente por demandar autonomia das crianças e “mínima interferência dos educadores”

A ideia é a de garantir oportunidades para as manifestações livres das crianças, em espaços onde possam construir e escolher livremente o que irão fazer. A brincadeira e a convivência livre, sem a mediação direta do educador é uma oportunidade preciosa para que as crianças autoregulem suas ações, exercitem a tomada de decisão, criem e se socializem por meio de suas próprias brincadeiras, de suas próprias criações [...] em que as crianças estejam livres para

decidir o que farão, para que organizem a sua ocupação, com a mínima interferência dos educadores. Temos chamado esse momento também de tempo livre, livre brincar, entre outros (GEPSE, 2010, p.11).

O Programa dá bastante ênfase ao “livre brincar” que é o momento de estímulo à autonomia onde são oferecidos às crianças espaços de convivência livre para que elas interajam, se organizem, decidam do que e como brincar. Os educadores não interferem nem orientam os jogos e brincadeiras, mas participam se forem convidados pelas crianças a fazê-lo. Esse momento em particular tem um diferencial apontado pelos educadores que podemos entender como uma característica específica do Programa Curumim, pois todas as unidades desenvolvem esse momento do horário livre que estimula o livre brincar.

Vamos escutar o que os educadores do Sesc São Carlos dizem sobre sua experiência com o horário livre:

Du: [...] *É o aprendizado da liberdade. Olhando assim, A gente vindo dessa estrutura de ditadura de pressão mesmo, ficou tão arraigado que até o livre correr e brincar é estranhado por uma criança.*

PRI: [...] *Nós educadores temos um incomodo.*

DU: *É eu tinha um incomodo com o horário livre era um condicionamento meu tão arraigado que nossa! Eu achava que eu estava enganando o sistema e no fundo estava mesmo. (risos) Estava fazendo coisa errada ali.*

PRI: *Não estou dando nada.*

Du: *É, estou permitindo que eles façam o que querem, como assim? Minha função não é controlar eles aqui? Não é oferecer alguma coisa? E hoje em dia eu fico bem mais tranquilo com isso. Mas é mais ainda é louco porque ainda não, no nossa horário livre a gente ainda fica achando coisa pra fazer, fica angustiado com aquilo que falta fazer[...]*

PRI: *nós não aceitamos muito o ócio assim.*

DU: *Nós não aceitamos. Eu passei um ano ai um pouco sabático. Sem emprego formal minha cabeça fica toda buscando coisa. Achando, procurando coisa pra fazer.*

PRI: *E a criança já trás isso desde cedo.*

DU: *A criança já vem [...] talvez a própria família já faça isso, mas assim, quando ela sai dos primeiros anos de escola. É muito forte esse condicionamento.*

Com o educador Fabu não foi diferente. Ele trabalha hoje no Programa Juventudes, mas já trabalhou no Programa Curumim no Sesc de São José do Rio Preto.

FABU: *[...] me assustava muito horário livre quando eu vi... (risos), nossa! Nossa aquilo para mim não tinha nem pé nem cabeça, (risos), mas demorou para entender o que que era. Demorou uns seis meses para eu começar a entender e falar não o que que tá acontecendo aqui? Que essa molecada tá fazendo nesse tempo livre que eles estão fazendo brincando assim desse jeito que não tem uma orientação específica que você vai brincar desse jeito. Isso me assustava. Eu nunca tinha passado[...]eu nunca tinha visto isso, eu nunca tinha visto vai lá e brinquem. Então me assustou para caramba.*

PRI: *E quando parou de assustar?*

Fabu: *Seis meses depois parou de assustar. E tinha cobranças também de pessoas que também não entendiam o que era aquilo e eu era um educador que tinha que depender, mas como eu ia fazer se eu também não estava entendendo? Então demora um pouco. Aí eu estudei algumas coisas para poder entender melhor. Aí quando eu entendi eu achei bem bacana.*

A educadora Geisa quando fala sobre o horário livre e faz uma comparação com o brincar na rua tão presente em sua infância

GEISA: *e quando a gente fala do nosso horário livre, é eu acho que tem muito disso, deles poderem fazer o que eles querem. Mas eu percebo uma coisa, por exemplo [...] algumas crianças tem muita necessidade de que a gente vá orienta- las para fazer algo. Eu acho até que a gente não interfere tanto nas brincadeiras deles. A gente deixa mesmo a coisa correr solta. Inclusive as questões. É mas sim, aos olhos das outras pessoas a gente somente está lá. Olha que belezinha a gente está lá parado. Não está fazendo nada. Olha que beleza quero um trabalho desse*

e não é? Porque pra gente é uma coisa assim. Primeiro que é incrível ver o potencial criativo de algumas crianças ali, do que eles podem fazer nesse horário livre. E também observar aquela criança que não dá conta de fazer e tem alguma necessidade. Observar aquela que quer ficar quieta. Então assim pra gente é o olhar atento o tempo todo. É que a logica do trabalho pra maioria das pessoas é diferente.

Victor: depois que eu entrei no curumim eu acho que o grande impacto foi à questão, que eu acho que pegou mais para mim assim foi essa questão do controle vendo essa experiência de praticamente 15 anos em salas de aula, diferentes contextos, mas sempre a salas. Claro que minha formação geógrafo e a minha área ambiental permite essas saídas a campo, mas essas saídas sempre muito bem controladas, planejadas, dirigidas. Então, você tem um ambiente de sala de aula, você tem o controle do espaço físico [...] o primeiro choque [...] foi do horário livre, desse livre brincar no parque, no quintal. E no primeiro momento me preocupava questão do acidente na brincadeira, de a questão deles explorar em outros lugares, lugares que não fosse o parque e fugia do meu olhar, do meu controle aos poucos. O tempo foi passando e eu fui entendendo melhor a proposta do Programa e que justamente essa exploração, essa liberdade é o que nós podemos ofertar para que eles desenvolvam essa autonomia, como eles vão lidar com a liberdade da melhor maneira possível, a questão da brincadeira Livre sem necessariamente uma regra, um objetivo, um tempo, também, foi uma coisa que eu fui me apropriando aos poucos. Vendo o contexto que tudo tem que ter um objetivo às vezes muito competitivo. De resultado, de quem ganhou quem perdeu, e no Curumim é outra pegada.

Malu: então é assim, é um risco eu acho que a gente tem uma dificuldade como educador de se deixar correr risco assim. Claro por que existe uma cobrança, porque existe uma preocupação mesmo pela nossa própria educação, nossa formação e tudo mais. E isso a gente esta diante do total inesperado. Eu acho que o espaço de brincar nesse sentido é muito legal, para mim está sendo muito diferente a experiência do que com o curumim. Porque é isso esse dado do inesperado ele está posto ali, a todo momentos tudo bem, que tem a questão do adulto está presente, mas esse adulto, também como ele vai reagir, como ele vai se comportar. Todo que pode acontecer ali a gente não tem, a gente não tem previsão assim nenhuma. Porque eu estava falando outro dia, no curumim a gente

minimamente conhece a família, a gente sabe mais o menos quem a gente vai gente esperar, tem uma lista.

Pri: *conhece a criança e o repertório dessa criança mais ou menos.*

Malu: *e no espaço de brincar, por mais que assim o público seja menor, o fluxo de pessoas seja menor, ali na maior parte do tempo é o abismo, você não sabe o que vai acontecer mesmo e assim é um exercício. Primeiro porque em algum momento você cai na armadilha de se achar um inútil!*

O Educador Du quando fala sobre o horário livre manifesta como é difícil aceitar como profissional esse momento, o tempo livre, o livre brincar e se colocar numa posição de espectador da brincadeira ao invés de propor e organizar o jogo.

A educadora Geisa fala de um lugar de 13 anos de experiência nos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP, portanto o horário livre já faz parte de seu repertório e hoje é bastante claro os objetivos desses momentos. Mas para ela também é explícito como o horário livre pode ser entendido como um “não fazer nada”, porque o educador não está ali numa posição propositiva, esse papel passa a ser das crianças. Ela aponta como o olhar dos outros, pode indicar isso: *“É mas sim, aos olhos das outras pessoas a gente somente está lá. Olha que belezinha a gente está lá parado. Não está fazendo nada. Olha que beleza quero um trabalho desse”*.

Victor fala de como não ter o controle total das crianças no espaço é difícil ele afirma: *“fugia do meu olhar, do meu controle aos poucos”* E Du reitera: *“Minha função não é controlar eles aqui? Não é oferecer alguma coisa?”*

Malu apesar de não ter falado sobre o horário livre, comentou sobre sua experiência no espaço de brincar e como está se adaptando aos “ dados inesperados” que podem acontecer lá. E comenta que é um exercício estar no espaço porque seu função em geral é de mediação, e ela comenta: *“em algum momento você cai na armadilha de se achar um inútil”*.

Os educadores ao entrarem em contato com o horário livre vivenciam uma luta contra uma voz homogênea que afirma que a função do professor é a de instruir e ter o controle, o que torna difícil aceitar o protagonismo e autonomia das crianças com relação a seu aprendizado. E quando a questão é

a produção de sentido da prática em educação não formal, esbarramos com essa voz continuamente.

Nossa sociedade vive em uma lógica de mercado de trabalho e preparamos nossas crianças e jovens para que consigam se inserir nesse universo. E os educadores ao se confrontarem com essa voz no seu dia a dia sofrem essa luta interna para ressignificarem o que é ser educador e qual seu papel.

Os educadores em seus discursos aqui, sobre o horário livre, falam que ressignificaram esse momento ao vivenciá-lo. Para que isso acontecesse podemos perceber aqui outras vozes surgindo, que vieram provavelmente de todo arsenal teórico por eles estudado, como Fabu indica: *“Aí eu estudei algumas coisas para poder entender melhor. Aí quando eu entendi eu achei bem bacana”*. E mesmo as vozes da própria instituição com suas propostas e objetivos. Como Victor diz: *“no Curumim é outra pegada”*. E por esse motivo acredito ser importante compreender quais são as vozes da instituição.

Como já nos detivemos nas informações do documento firmado pela GEPSE em 2010 com os objetivos, princípios e justificativas para o funcionamento do Programa Curumim vamos analisar uma obra mais recente, sobre o Programa Curumim que foi lançada, com organização de Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes e desenvolvido pela Editora do Sesc SP. Nesse livro, *PROGRAMA CURUMIM: Memórias, Cotidiano e Representações*, encontramos alguns artigos de pesquisadores que estudaram alguns aspectos ligados ao Projeto Curumim. A obra foi lançada em 2015 e é um referencial importante para compreender como a instituição Sesc SP entende o Projeto Curumim.

No ano de 2016, a GEPROS¹¹ (Gerência de Programas de Estudos e Programas Sociais) do Sesc SP iniciou um movimento dentro da instituição de discussões com a participação dos educadores, coordenadores e alguns mediadores para reformular os objetivos, princípios e referenciais teórico além de questões estruturais do Programa Curumim. O objetivo é realizar uma compilação desse material e transformar em um documento. Como esse documento está ainda em formulação, vamos discorrer um pouco aqui sobre o

¹¹ A GEPSE mudou de nome e se tornou GEPROS.

que os autores da obra *o Programa Curumim* entendem das ações do Programa.

No caso dessa pesquisa acredito ser essencial compreender o ambiente em que esses educadores atuam e como o Sesc SP concebe como o educador deve proceder em suas práticas pedagógicas. Quais os aspectos, objetivos e princípios que a instituição valoriza e apoia no Programa Curumim.

Alguns dos autores dessa obra, são funcionários do Sesc SP. Especificamente o artigo *Curumim: reflexões coletivas sobre um mesmo programa*, escrito por Maria Alice Oieno e Henrique Barcelos Ferreira, serviu de base para esta contextualização do Programa Curumim. Uma vez que Ferreira foi assistente da Gerência de Programas Socioeducativos na Coordenação estadual dos Programas Curumim e Espaço de Brincar, entendemos que essa obra é um documento concreto e atual sobre o Programa, uma vez que o anterior, o PIDI foi escrito em 1985, e outro foi compilado em 2015, e os objetivos do Programa bem como o cenário em que atuamos mudaram nos últimos anos. O Programa Curumim é definido como sendo

Um programa de educação não formal que visa, num ambiente de cooperação e de respeito mútuo, garantir espaços e tempos de brincar, criar e conviver. Seu objetivo é de proporcionar aos participantes a construção e a vivência de um conjunto de valores e de ações lúdicas e integradas, voltadas para a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos(OIENO e FERREIRA in :PARK e FERNANDES, 2015, p.23).

Park e Fernandes (2015), afirmam que o Programa fundamentou - se nas teorias de Paulo Freire e Piaget, e foi adaptando se com o passar dos anos e tornou-se um lugar no qual (PARK e FERNANDES,2015, p.14/15) “o brincar e o lúdico são os lugares de ancoragem. Ele toma como premissas a expressividade infantil, a formação integral e permanente, a ênfase na participação, a construção da autonomia, a integração/ inclusão, a experimentação, a convivência/ socialização e o fazer da ação educativa uma ação brincante”

Dentre os objetivos do Programa, o que foi apontado como principal é o propiciar tempos de brincar, entre outros, como citam Oieno e Ferreira (in:PARK e FERNANDES 2015, p.30) “criar, conviver, se expressar, se movimentar, desenvolver suas potencialidades, além de se sentirem

pertencentes e reconhecidas, num ambiente acolhedor, alegre, seguro e cooperativo”. Os objetivos são vários, como por exemplo, ampliação de repertório sociocultural, fortalecimento da chamada “comunidade educativa”, onde todos participam dos processos educativos das crianças e jovens, estímulo à autonomia, cooperação, etc.

O Programa Curumim é gratuito, direcionado para crianças de sete a doze anos, dependentes de comerciários, com perfil socioeconômico de baixa renda. A frequência varia dependendo da unidade, pode ser de duas a cinco vezes por semana, de três a quatro horas diárias. Como já comentamos cada Programa se organiza conforme seus espaços, tempos e interesses. No Sesc São Carlos o Programa oferece lanche para as crianças no meio da tarde, e as atividades e propostas variam anualmente. Conforme Oieno e Ferreira (in PARK e FERNANDES 2015, p.32) “Os espaços, projetos e tempos de uma das propostas variam de acordo com o contexto de cada grupo e com as especificidades de cada unidade. Fazem parte do Programa os seguintes momentos: rodas de conversa, atividades ligadas aos projetos coletivos, tempo livre, ações de educação e promoção da saúde lanche ou refeição”.

No Programa Curumim, as crianças aproveitam atividades culturais que acontecem nas respectivas unidades, como visita a exposições, cinema, peças de teatro, dança, música, meio ambiente, saúde bucal e alimentação entre outros eventos de cada unidade. Também são programadas atividades que explicam Oieno e Ferreira in PARK e FERNANDES 2015, p.33) incluem “a construção, a vivência, a experimentação de atividades múltiplas, que se abrangem uma pluralidade de manifestações culturais: atividades de educação socioambiental, brincadeiras, teatro, dança, literatura, esporte, cinema, jogos, artes visuais, internet, culinária, radio, blog, tv jornal, circo, contação de histórias, festas e passeios diversos.

Alguns fundamentos e princípios que definem o Programa Curumim são listados por Oieno e Ferreira (in PARK e FERNANDES 2015, p.35 a 38) e são uma orientações essenciais passadas para os educadores em treinamentos:

[...] respeitar a necessidade intrínseca da criança de engajar-se em jogos, brincadeiras e desafios. Assim todas as práticas devem conter o máximo possível de ludicidade [...] A diversificação [...] A livre participação e possibilidade de escolha[...] a criança não é obrigada a participar de nenhuma atividade na qual não se sinta bem. [...] O

respeito aos combinados elaborado pelo grupo é essencial para a harmonia coletiva, a construção do senso de cidadania e segurança [...] garantir a participação efetiva e a autonomia [...] princípio da acessibilidade.[...] Desenvolver estratégias dialógicas para a construção participativa das ações educativas e valorizar a cultura local (in PARK e FERNANDES OIENO E FERREIRA, 2015, p.35 a 38).

Com relação aos educadores e como devem interagir com as crianças, Oieno e Ferreira (in PARK e FERNANDES, 2015, p.38) esclarecem que :“compete aos educadores criar condições favoráveis para que o grupo possa agir com autonomia.” Também destacam a importância de que o adulto respeite a criança e especialmente criem ambientes onde prospere o estímulo a autonomia, cooperação e democracia, reciprocidade, trocas, respeito, reflexão, livre expressão, participação ativa das crianças nas tomadas de decisão, solidariedade, dialogicidade, segurança alegria, e que assim a criança. Oieno e Ferreira(in PARK e FERNANDES, 2015,p.39) finalizam suas observações sobre o Curumim e afirmam: “A partir de situações instigantes cria-se um ambiente que propicia a reflexão e o exercício do respeito à expressão do outro, permitindo conhecer, reconhecer e respeitar o diverso, vivenciar o cuidado consigo, aprender a valorizar a própria vida e respeitar e valorizar a vida do outro”.

Observando então o que os dois pesquisadores Oieno e Ferreira mencionam no capítulo da obra, que a instituição Sesc SP entende o Programa Curumim como educação não formal. No mesmo livro encontramos no artigo de Valéria Aroeira Garcia: *Educação não formal: um mosaico*, um conceito de educação não formal baseado nas obras de Jaume Trilla (2008,2004) que discutiremos mais a frente.

O termo educação informal começa a ser utilizado pela instituição na obra “Sesc São Paulo: uma ideia original” de 1997, que conta a história do Sesc São Paulo quando referindo-se a educação usa o termo “movimento educativo informal”

Instituiu-se um curso de introdução à educação social, realizado de setembro a dezembro de 1947, como o primeiro de uma longa série de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento e reciclagem de conhecimentos [...] Os melhores colocados nesse primeiro curso foram os primeiros educadores sociais admitidos para o trabalho de campo ao Sesc, dando os primeiros passos naquilo que se tornaria[...]o **movimento educativo informal** objetivando a melhoria

das condições de vida da família comerciária(ALMEIDA,1997, p.68-69).

Este texto escrito em 1997, apresenta uma noção de educação informal no formato de atividades propostas pelo Sesc SP, como cursos de formação de corte e costura, atividades manuais, culinária, saúde, entre outros. No site atual da instituição no último parágrafo da apresentação em quem somos, vemos novamente essa sendo utilizada ao definirem suas atividades como sendo “uma ação de educação informal e permanente com o intuito de valorizar seus diversos públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir (portal do Sescsp).

O Sesc SP utiliza então esses dois termos, educação informal e educação não formal para definir suas atividades. Sendo os Programas do setor de Infâncias e Juventudes entendidos como educação não formal. No próximo capítulo vamos observar mais de perto esses dois conceitos.

O Espaço de Brincar é um Programa com ações voltadas para crianças de 0 a 6 anos e seus familiares. Algumas unidades têm um espaço físico destinado a essas atividades bem como educadores ali atuando, o Sesc São Carlos é uma delas. Em outras unidades os educadores dos outros Programas do setor de Infâncias e Juventudes se revezam nas atividades.

O Programa Espaço de Brincar, foi criado em 2012 no Sesc São Carlos. O documento de referência do espaço de brincar data de 2010.

O Espaço de Brincar é um Programa para crianças de até seis anos e suas famílias, as unidades normalmente têm um espaço físico definido. O Sesc São Carlos recentemente reformou o espaço e duas educadoras Fabi e Malu são as responsáveis por promover as atividades e estímulos no espaço. O documento de referência orienta (GEPSE, 2010, p.14):“O Espaço de Brincar precisa ter profissionais envolvidos na sua gestão e manutenção, que se apropriem do conceito a partir de uma postura educativa, e auxiliem o público a desenvolver uma cultura favorável ao melhor uso do espaço”. A ação pedagógica também inclui acompanhar as dinâmicas desenvolvidas no espaço pelo público além de estímulo a interação entre familiares e crianças.

As crianças para frequentar o espaço necessariamente precisam estar acompanhadas de algum adulto. O conceito do espaço é prioritariamente

ambiente facilitador do brincar com interação entre as crianças e também seus familiares ou responsáveis adultos.

Algumas justificativas para a criação do Programa Curumim, ainda segundo o documento de referência de 2010, são a redução de espaços públicos de convivência para crianças e suas famílias, devido a crescimento urbano e aumento de questões sociais que influenciam a relação das pessoas com os espaços públicos nos centros urbanos. E também uma “terceirização” de processos educacionais das crianças.

Os Espaços de Brincar devem privilegiar o brincar, especialmente de maneira coletiva, onde as famílias participem e se relacionem com o brincar e o espaço de maneira lúdica. O documento de referência reforça a noção de que o setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP trabalha com a noção de educação não formal .

Vale ressaltar que a noção de Espaço de Brincar foi desenvolvida a partir dos conceitos de educação não formal, convivência e cultura do brincar. Seu foco está na brincadeira, partindo do princípio de que o potencial do brincar está na criança, independente dos objetos aos quais ela tem acesso, e que toda criança brinca e cria brincadeiras a partir de sua própria realidade social (GEPSE, 2010, p.13).

As principais fundamentações são os de garantir espaços para brincar; estimular a cultura do brincar; proporcionar interação entre crianças e seus familiares através da brincadeira de modo a avivar a imaginação e criatividade e por fim, incentivar a cooperação, a construção coletiva e o respeito entre todos no espaço. Os objetivos específicos são os seguintes:

Contribuir para o desenvolvimento integral da criança; Atender as crianças em suas necessidades de brincar e de vivenciar experiências lúdicas; Valorizar a brincadeira como elemento fundamental para o bom desenvolvimento e aprendizado da criança; Promover a brincadeira de forma livre e também por meio de diversas linguagens; Compôr e fortalecer a rede de espaços de atendimento ao público de 0 a 6 anos. Contribuir para a qualificação da convivência familiar entre pais, filhos, avós e adultos; bem como entre adultos, crianças e jovens; Ser uma referência na relação de seus instrutores com o público; Gerar inovações e diferenciais nas relações das crianças com o brincar, fugindo dos estereótipos presentes na cultura do consumo (GEPSE, 2010, p.14).

Os espaços de brincar também comportam atividades artísticas como espetáculos, contações de história, dança, oficinas bate papos, como é o caso

das rodas paternas que acontecem uma vez por mês no Sesc São Carlos, com o educador Victor, com o intuito de que os pais realizem trocas sobre a paternidade. A ideia é realizar atividades com linguagens variadas.

O Espaço funciona com materiais diversos, desde brinquedos não estruturados, como caixas, blocos, rolos de papel, a brinquedos alternativos.

O Programa Espaço de Brincar segundo o portal do Sesc SP é definido como sendo

[...] este programa valoriza a cultura do livre brincar a partir de duas perspectivas. De um lado, são mobiliário, objetos, e brinquedos, projetados de forma não estruturada, que oferecem desafios e permitem a livre movimentação da criança pelo espaço. De outro, recebem atividades de caráter interativo e, preferencialmente coletivo, mediadas por educadores atentos à escuta ativa dos pequenos. As ações abrigam diferentes linguagens, abordagens e estratégias, de modo a estimular o imaginário e aumentar o repertório cultural das crianças (portal Sescsp).

O Outro Programa do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos é o Juventudes que tem vários formatos, ações tanto processuais e contínuas como atividades pontuais. Os educadores que compõe a equipe são o Fabu e a uma educadora¹².

O Programa Juventudes em São Carlos, atua em várias frentes, que incluem atividades fixas com grupos de jovens chamado “Vamo aí,” bem como ações esporádicas para jovens na unidade ou na cidade, seja durante a semana ou aos finais de semana.

O vamos aí acontece as terças e quintas das 15h30 às 18h30, com um grupo de aproximadamente 30 jovens entre 13 e 29 anos. Na unidade de São Carlos pelo perfil dos jovens inscritos nos últimos ano está entre 13 e 20 anos, os educadores e a coordenação definiram ser mais apropriado trabalhar com essa faixa etária para o público do Vamo aí.

O dia a dia das atividades também não segue uma rotina fixa, existe uma programação prévia que é flexível e caminha conforme o grupo vai se manifestando.

¹² Atuou como educadora do ETA e passou a fazer parte da equipe do setor de Infâncias e Juventudes. Essa pesquisa já havia terminado quando ela se juntou a equipe.

Eles oferecem um lanche assim que o grupo chega as 15h30 e depois realizam atividades dentro de várias linguagens. Assim como o Programa Curumim também realizam ações culturais e de saúde com outros setores da unidade bem como passeios.

O Programa Juventudes iniciou suas atividades em São Carlos, em 2014. O Programa busca, assim como os outros Programas do setor de Infâncias e Juventudes, desenvolver autonomia, responsabilidade, e criar ambientes que permitam a troca e o dialogo e à partir do repertório do grupo realizar ações que estimule o desenvolvimento de suas potencialidades. O plano de ação envolve também ir até as comunidades, buscar outras instituições, escolas, centros de atividades para jovens criando assim uma rede comunitária de atuação. Os educadores também contratam profissionais de várias áreas para enriquecer as atividades

O programa desenvolve diferentes estratégias para a ampliação do universo cultural dos jovens, passando por abordagens artísticas e socioeducativas diversas, com direcionamento direto a este público e buscando estimular a convivência, a formação de vínculos, atitudes éticas e o respeito à diferença. As atividades realizadas em conjunto com os jovens partem do compartilhamento de informações e da análise do seu próprio contexto social, valorizando-os como protagonistas que imprimem sua singularidade na construção de sua trajetória, contribuindo também nas relações entre os indivíduos no meio em que vive (portal Sescsp).

São sete os educadores envolvidos nesta pesquisa, Geisa, Gordo , Victor que atuam no Programa Curumim, Fabi e Malu no Programa Espaço de Brincar e Fabu no Programa Juventudes. O educador Du já não trabalha mais no Sesc São Carlos mas pertencia a equipe do Programa Curumim. É comum, educadores mudarem de unidade e também de Programa. A Geisa iniciou sua carreira no Sesc Campinas no Curumim, depois foi para juventudes, veio para o Sesc São Carlos onde trabalhou no Espaço de brincar por dois anos e hoje está no Curumim novamente. A Malu entrou no Sesc Interlagos no Programa Curumim onde ficou por quatro anos, veio para o Sesc São Carlos e hoje trabalha no Espaço de Brincar. O Gordo iniciou trabalhando no Curumim do Sesc de Ribeirão Preto, se transferiu para São Carlos e atua no Curumim.

Na fala dos educadores encontramos manifestações discursivas sobre o trabalho nos três Programas por parte de quem já passou por todos e outros vivenciam os outros Programas oferecendo atividades esporádicas.

Como já disse, o Programa Curumim está passando por uma revisão desde 2016. E essa revisão teve a participação dos educadores em todas as etapas do processo. Iniciou-se com uma revisão conceitual, onde foram levantadas e discutidas várias teorias pedagógicas (Pedagogia Waldorf, Escola da Ponte, Reggio Emília, Paulo Freire entre outras) de modo a suscitar discussões sobre o tema. Num segundo momento iniciaram a revisão metodológica, buscando compreender como é o fazer de cada equipe discutindo as especificidades de cada local e unidades. E por fim aconteceu a revisão estrutural. A ideia é que essas conversas e discussões culminem num documento e estará pronto em 2020.

Baseados nos documentos da GEPSE e no livro sobre o Curumim, entendemos do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos tem como base em suas ações, entre outros o conceito de educação não formal. Acredito ser importante compreender de onde surgiram as noções de educação formal, não formal e informal para entender esse lugar de onde falam os educadores.

As enunciações dos educadores sobre educação e ser educador vem também deste lugar, do fazer na educação não formal dentro dos objetivos da instituição Sesc SP. Por este motivo acredito ser necessário discutir o conceito de educação não formal. Acredito que uma discussão mais aprofundada sobre as noções de educação não formal seja imprescindível, para a compreensão do contexto em que trabalham esses educadores.

Mas de qual noção de educação não formal a instituição Sesc São Paulo fala? Precisamos explorar um pouco esse conceito de educação não formal e é o que faremos no capítulo seguinte.

7. De qual educação falam os educadores do Sesc São Carlos?

Várias enunciações surgiram nas conversas com os educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos. Os enunciados são uma espécie de símbolo da fala que apresentam sentido e buscam respostas, e é também parte da comunicação em um processo dialógico. Então quando enuncio algo eu gero um efeito no outro.

Quando falamos em educação, especialmente o que foi manifestado nas vozes dos educadores do Sesc São Carlos, precisamos entender de onde vem as noções de educação que esses educadores enunciam hoje, especialmente quando os educadores falam da educação que praticam nos Programas do Sesc SP.

Quando conversamos, dentro da equipe, sobre nossa prática em vários momentos, em nossos planejamentos ou lembrando nossos objetivos, atravessamos as várias noções de educação, especialmente a não formal, pois é neste cenário que atuamos segundo a própria instituição: “O Sesc desenvolve, assim, uma ação de educação não formal e permanente com o intuito de valorizar seus diversos públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir”(portal Sescsp).

Os educadores em suas manifestações discursivas falam muito em dois tipos de educação, uma que é baseada na estrutura e objetivos da educação escolar e outra que é a que praticam.

A noção mais comum de educação enunciada pelos sujeitos neste estudo é a ligada ao ensino escolar que carrega a percepção de um profissional que se relaciona com o aluno num movimento de transferência de conhecimentos e informações, uma educação preocupada com conteúdo. A maneira como isso é realizado pode variar, mas basicamente essa é a premissa, o professor passa o “conteúdo” e ao aluno cabe receber. Percebi uma segunda noção de educação, onde a ação pedagógica se expande para uma prática onde para além de conteúdos, os educandos são conscientizados através de ações que libertam , transformam, e se dá na relação.

Os educadores quando falam sobre seu conceito de educação fazem uma comparação entre a educação escolar e a educação em que atuam hoje. Em nenhum momento eu perguntei ou falei especificamente sobre educação escolar, a conversa fluía sobre experiências com educação. Mas ao falar sobre educação e suas experiências obviamente a memória de cada um os levou aos bancos escolares, mas também as suas vivências como professores em sala de aula. Então, fazer uma comparação entre educação formal com a não formal foi comum a todos os educadores como podemos ver nas falas seguintes

Du: *Eu hoje em dia vejo como dois tipos de educação uma para domesticar para a sociedade outra para revolucionar, outra para o bem da pessoa enquanto um ser completo um ser integral. É o tipo de educação que exige mais energia na demanda mais esforço porque você vai contra, contra todo um sistema. Contra todo um funcionamento aí da sociedade mas por outro lado ela tem resultados mais libertadores, ela traz de volta aspectos de vida. Noções de vida que as crianças já têm e vão se vão perdendo ao longo da educação formal, de uma educação muito agressiva para domesticar [...] Mas eu vejo esses dois grandes [...] blocos. De intenção que a gente chama de educação e eu sempre optei um pouco mais por essa educação mais libertaria. É menos formatada embora não seja também uma coisa, não quer dizer que é algo sem disciplina, sem regra, sem ordem. Como muitos pensam . Ela tem objetivo, disciplina, metodologia, regras e tudo mais visando o bem-estar da criança, autonomia, desenvolvimento de habilidades e capacidades e uma certa adaptação social sim. Mas com consciência não pura e simples.*

Gordo: *E é isso a escola formal ela funciona de um jeito mais regrado mas enfim tive boas experiências com o fundamental e isso me mostrou esse lado. De ser mais lúdico de pensar em outras ferramentas pra trabalhar então aí dentro do processo educativo do Sesc passou isso beleza.*

Gordo: *A gente separa muito na educação formal isso eu sinto também a gente separa muito o racional do físico do corpo do espírito então é isso . A molecada fica lá sentada seis horas seguida com a bunda na cadeira escrevendo e não para pra nem soltar o corpo um pouquinho, não para*

pra se sentir, não para pra sentir os batimentos não para pra sentir a respiração . A ideia é essa [...] Na verdade na sociedade como um todo [...] E eu senti que não formal na do Sesc especificamente pelo menos na equipe daqui a gente tem essa preocupação. Rola essa preocupação de trabalhar diferentes linguagens e de trocar um pouco. De tudo o que tem acontecido eu acho que a troca é importante.

Pri: *E pensando, você falou de Sesc e esse outro projeto do qual você participou. Pensando nesse formato de educação, de educação que a gente pode chamar de não formal.*

FABU: *Vou falar de educação formal primeiro para depois falar dessa. A educação que a gente recebe na escola é uma educação pasteurizada, é uma educação por mim é uma fábrica, a gente tem que escolher mais ou menos você será que vai dar certo para uma maioria, porque o certo é muito relativo, e a gente sair contando tudo que deu certo nessa linha, e lascou, e é uma educação que não te dar espaço de fala, não te dá espaço para se reconhecer, não te dá espaço para muita coisa. Ela te dá espaço para algumas coisas pontuais ali que você tem que cumprir e ponto final. Você tem que aprender a escrever tem que fazer os cálculos ali certinhos, sentar, e obedecer. E quase nunca resolver problemas, embora você tenha muitos problemas, sofre um monte de coisa na escola. Mas resolver é uma questão que a gente não discute.*

Pri-: *Problemas você fala?*

FABU: *Problemas pessoais, ali, tudo que está acontecendo, aí o amiguinho que brigou, mas ninguém vai te ensinar você de como você resolve, esses problemas lá, são pouquíssimas vezes. Aí educação não formal, sei lá, por exemplo[...]. Quando a gente tem sorte de ter um lugar que te liberte nesse sentido, eu acho que é de uma riqueza sem tamanho para criança, e aí é muito louco pensar que, são poucos lugares que oferecem isso pouquíssimos, pouquíssimos. Aí você tem um dentre os pouquíssimos, você tem ONGS que oferecem, você tem no Sesc, você tem vários tipos de projetos e cada um operando em uma lógica. Alguns em uma lógica que consegue escolher melhor os educadores, e conseguem qualificar o educador, e consegue ser um projeto político mesmo do que ele pensa naquele momento e alguns que*

infelizmente não, vai do jeito que vai, vai do jeito que dá. E aí é confuso, Mas eu acredito que uma criança que tenha passado, por exemplo, pelo Sesc, que tenha tido essa oportunidade de se reconhecer em N sentidos, ela vai ser muito diferente na vida dela. Tem uma qualidade do atender muito bacana ouvir e de resolver questões na vida dela e eu não sei se outras pessoas que não passaram por isso na vida dela tem.

Geisa: *Porque pra mim a educação vai pra além dessa coisa da sala de aula é importante o conhecimento, mas vai pra além. Então acho que é o que a gente consegue fazer no dia a dia , o que a gente consegue fazer quando a gente está ou conversando ou resolvendo um conflito daquela criança ou mostrando uma coisa nova ou sob um outro ponto de vista acho que é nesse momento que a gente faz a educação de verdade com eles e ai Pri está em tudo. Está em tudo não consigo dissociar ela da minha vida assim.*

FABI: *Então era assim lá na creche. A gente não sabia muito o que fazer, só que dessa turma que entrou meninos que entraram, isso foi interessante! Foi interessante, mas tipo ninguém sabia o que ia fazer, então todo mundo estava cuidando como cuidava do sobrinho, dos irmãos[...]Tinha um pessoal que era mais novo e que estava falando mas tem que ter um jeito certo então vamos atrás para ver se a gente aprende como é que é como é que é ser educador de criança que não pode ser assim não pode ser de qualquer jeito entendeu. Aí desses, dessas pessoas algumas foram procurar formação e eu fui uma dessa [...] já fui direto na pedagogia.*

PRI: *E nesse momento, já, você falou vou ser educadora?*

FABI: *Nesse momento eu já estava já estava de bandeira hasteada já. Educadora, e assim, educadora (ressaltando a palavra), mas, eu acho que já vinha com aquele ranço ali do ensino médio, dos amigos e tudo e tal sabe, mas era educadora assim: vou mudar a educação desse país, que isso aqui está tudo errado. Então já fui desse jeito . Esse olhar assim.*

MALU: *Meio que entender o que que era, ainda assim com esses ranços da escola . De conteúdo, de entender o conteúdo, ai eu falava assim, eu não estou entendendo, eu tenho que dar uma oficina, mas o que é o importante aqui? O que eu privilégio aqui?[...] mas depois, eu acho*

que assim, isso vai se respondendo com a relação com as crianças mesmo sabe, que aí você vai percebendo.

Pri: *O que você acha que é? No caso o mais importante?*

Malu: *eu acho que essa coisa, eu acho que a gente fica bastante apegado com os conteúdos , mas eu entendo que a relação mesmo é o mais importante [...] o que eu entendi do curumim ai nesse momento, que eu consegui ter alguma clareza [...] que é um espaço pra gente realmente se alargar em repertório. Então se a gente puder trazer conteúdos de difícil acesso para as crianças em outros espaços, quanto mais a gente puder fazer isso é melhor [...] independente de ser melhor ou pior, mas que eles não vão ter acesso mesmo, eu vou optar pelo que eles tem menos acesso em todos os aspectos. Se eu puder dar um giz de cera, ou um giz pastel eu vou querer optar pelo giz pastel. Então eu entendo um pouco nesse sentido, mas as crianças acima de tudo, a relação.*

Victor: *Então, você tem um ambiente de sala de aula, você tem o controle do espaço físico [...] e eu fui entendendo melhor a proposta do projeto e que justamente essa exploração, essa liberdade é o que nós podemos ofertar para que eles desenvolvam essa autonomia, como eles vão lidar com a liberdade da melhor maneira possível, a questão da brincadeira Livre sem necessariamente uma regra, um objetivo, um tempo, também, foi uma coisa que eu fui me apropriando aos poucos. Vendo o contexto que tudo tem que ter um objetivo às vezes muito competitivo né, de resultado, de quem ganhou quem perdeu, e no Curumim é outra pegada.*

Na fala dos educadores acima podemos perceber alguns efeitos de sentido sobre suas noções do que é ser educador . A análise aqui dá indícios de uma apropriação de vozes através de vivências e contato com a educação formal, suas experiências como alunos, mas especialmente como professores que deram uma noção e formaram o que entendem por ser educadores. Então ao falar sobre ser educador, em geral, fazem uma comparação quando pensam nas suas experiências na escola e no que praticam como educadores. Esse movimento é natural uma vez que ao aprendermos algo novo tendemos a comparar com algo já conhecido. Um exemplo disso vemos quando Malu fala do “ranço da escola” e Fabi que comenta: “Nesse momento eu já estava já

estava de bandeira hasteada já. Educadora, e assim, educadora (ressaltando a palavra), mas, eu acho que já vinha com aquele ranço ali do ensino médio". As duas usaram a palavra **ranço** ao mencionar suas experiências com o ensino escolar e compreendendo que para o fazer, de "educadora" que elas acreditam fazer sentido é precisa abandonar esse ranço, demonstrando que suas construções de saberes e produções de sentidos se deram também a partir dessas primeiras experimentações no início de suas incursões pela escola, tanto como educadoras como educandas.

No caso de Du e Fabu, eles demarcam dois tipos de educação, e novamente percebemos que temos uma contraposição da educação escolar e educação não formal. É possível perceber as vozes referentes à teoria de Paulo Freire, quando se referem a uma educação como: "fábrica", ou para "domesticar", enquanto a outra é "para revolucionar" e "libertadora". Paulo Freire(2011,p.77) nos ensina que: "a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Gordo comenta: "*a gente separa muito o racional do físico do corpo do espírito*", ele destaca a questão dos corpos, e como acredita que a escola oprime os corpos e em contrapartida à educação não formal que para ele tem uma maior flexibilidade para trabalhar os corpos. Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*(1997) discute entre outras coisas a disciplina e como ela foi se tornando ferramenta das escolas no sentido de deixar os corpos dóceis vigiando e punindo-os, ele (Foucault, 1997, p 171), esclarece: "na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)".

Observando os efeitos de sentido desses discursos percebo um enunciado que é a necessidade dos educadores de ressignificarem esse fazer. O caminho é através da observação, das trocas mas está claro que é um fazer diferente do que vivenciaram em suas infâncias e como profissionais. Enfim surge a necessidade de apropriação de um novo saber, uma nova maneira de

se comunicar e agir, para uma prática na educação não formal no Sesc São Carlos.

Meu objetivo aqui pesquisa não é questionar a educação formal, nem a escola, já existem muitos estudos sobre educação e mais precisamente a educação formal. Quero pousar meu olhar no que enunciam os educadores sobre a educação não formal, escutar a voz de uma prática, do que é ser educador dentro deste contexto específico. Compreendendo que de alguma maneira por terem vivenciado a educação escolar como alunos e professores uma comparação vá surgir. Ao falar sobre educação abrimos portas para muitas vozes que são necessárias para compreender quais os sentidos produzidos por esses educadores em suas noções da educação que praticam.

Acredito ser importante discutir aqui de onde vêm os conceitos de educação não formal para compreendermos melhor de onde falam esses educadores em seus enunciados e modos de produção de sentido de suas práticas pedagógicas, considerando os conceitos e contextos de suas ações.

Quando falo de sentidos entendo que o sentido para o círculo de Bakhtin é uma elaboração criada socialmente e, portanto surge dentro de um grupo ou esferas sociais com características específicas e em um determinado momento da história, isso a partir da interação de pessoas vivenciando suas experiências do dia a dia. Estou falando aqui de atividades que acontecem com esse grupo específico de educadores, neste local, o Sesc São Carlos, e nessa época. Estes educadores dão significado às coisas na relação uns com os outros e dentro desta instituição. Pois mesmo quando Individualmente significamos algo que verbalizamos, estamos na realidade significando com os outros, dar sentido a algo que falamos é um ato social, trazemos conosco as vozes de nossa comunidade, família, do contexto histórico em que vivemos.

Portanto as noções de educação tanto formal quanto não formal para esses educadores também foi elaborada num processo dialógico, através de conversas e trocas contínuas que acontecem com frequência na vida. A nossa capacidade de dar sentido às coisas é um ato social e necessário para que possamos nos comunicar, compreender e especialmente enfrentar as atividades da vida em sociedade.

Tomei como referência para esta pesquisa a voz. Neste caso, conversas informais para caminhar e compreender como essas pessoas constroem

sentidos e a partir desse material, qual sejam, as manifestações discursivas dos educadores, apreender seus enunciados e compreender de onde falam, quais os sentidos ali contidos no ápice histórico em que foram proferidos e qual a conjuntura das enunciações.

Willian Cereja(2008,p.218) nos apresenta um exemplo sobre a construção de sentido da palavra *companheiro* nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva e aponta a importância de observar a situação concreta da enunciação para compreender a produção e construção de sentido “Não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta significação e tema”. E explica

Contudo, os sentidos do signo ou do enunciado, isto é, o seu tema, só pode ser tomado se se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/ enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação etc) também os elementos que fazem parte da situação extraverbal: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (CEREJA,2008, p.218).

Levar em conta todos esses elementos ao analisar o material discursivo dos educadores envolve escutar suas vozes e os contextos em que estão e estiveram inseridos. Analisar as manifestações discursivas dos educadores à respeito de educação pode revelar os elementos, significados sociais e culturais necessários para apreendermos como esses profissionais constroem os sentidos sobre sua ação e a noção que formam de educação e especialmente da educação que praticam.

A língua, em seu exercício, materializa a linguagem e compõe a prática do diálogo que por sua vez é circunstância primordial da linguagem. Fazer parte de uma sociedade é comunicar se através da linguagem é relacionar-se com as palavras a todo o momento. Palavras proferidas por falantes posicionados em contextos diferentes, palavras repletas de vozes, segundo Bakhtin (1999,p.37) “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra”.

As palavras não são soltas nem descontextualizadas. Bakhtin(1999) deixa claro em sua obra que toda palavra tem sentido e para que possamos compreender o discurso de um texto escrito ou falado é necessário captar a

conjuntura na qual este foi proferido. Para além das regras e códigos da língua é essencial um olhar mais cuidadoso, perceber o que está embutido ali, quais os propósitos e intencionalidades contidas neste discurso. E quando Bakhtin (1999,p. 95) afirma que não proferimos ou ouvimos apenas palavras “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Isso significa que para Bakhtin(1999), a palavra é constantemente voltada para o outro, dentro de uma relação dialógica. A palavra transporta percepções diferentes de mundo. Uma vez que a linguagem faz parte de uma maneira particular de perceber o mundo, envolve conflitos ideológicos.

Em suas manifestações discursivas aqui registradas, os educadores, através de como empregam a língua, refletem vários enunciados. Esses são interligados e fazem parte desse contexto específico no caso das ações educativas em um ambiente não formal de educação, e assim constroem um todo que reflete o sentido desse fazer educativo para esse grupo de profissionais.

Acho essencial desvendar alguns desses enunciados que são como fios que entrelaçados criam padrões particulares. Os fios que acredito serem significativos para esta análise são: os enunciados sobre educação especificamente sobre educação não formal e a ideia do que é ser educador.

Observando assim, que os processos deflagrados nas manifestações discursivas dos educadores do Sesc São Carlos, são construídos num cenário de educação para além da escola, no campo da educação não formal que acontecem dentro de uma instituição, o Sesc SP, de um núcleo e Programas com objetivos próprios , acredito ser importante compreendermos o conceito de educação não formal , mesmo porque alguns autores divergem na definição, mas aqui busco também, compreender como os educadores a entendem. Já foi possível perceber que colocam a educação não formal em contraposição com a educação escolar.

O conceito de educação não formal vem se estruturando como campo de estudo através de pesquisas, estudos, definições, ideias e referências das mais

variadas que podem ser encontradas hoje em várias pesquisas científicas e grupos de estudo.

A educação formal, entendida em geral como educação escolar, bem como universitária, técnica, etc. já é estabelecida como um campo abrangente de pesquisas e estudos e é uma prática já estruturada e reconhecida com características e maneiras de fazer com suas especificidades. Dentro desta perspectiva para definir o que é educação não formal, muitos pesquisadores o fazem em oposição a educação formal ou a partir dela. Garcia(2009, p.16) explica: “reconhecido como discurso das verdades. Portanto, por operarem em campos muitos próximos, ou por terem coincidências [...] o novo em algumas situações, se vê forçado a buscar estabilidade na lógica e no discurso do legitimado”. Ao tentar definir algo tendemos a fazê-lo em comparação a algo conhecido e já estabelecido. Os educadores em suas falas sobre educação não formal imediatamente fizeram comparações com a educação escolar, pois é um campo que vivenciaram. Garcia(2009, p.16) explica que: “no movimento de tentarmos compreender e problematizar a criação do conceito de educação não formal, nos valem das ciências instituídas, que por sua vez, representam a ciência régia. É como se para compreendermos a educação não-formal, fôssemos buscar o instrumental da educação formal”.

A partir da observação de um tipo de pedagogia que é organizada, estruturada e realizada de maneiras múltiplas, como é o caso do que normalmente acontece na educação formal alguns estudiosos optaram por conceituar a educação não formal em oposição a esta. No caso dos educadores deste estudo, acredito que eles percebam a educação não formal como uma prática diferente a da educação formal.

O educador Gordo fala sobre suas experiências com os dois tipos de educação ele comenta que acredita que a educação formal, no caso se referindo a educação escolar onde também atua, poderia beber muito da educação não formal, no sentido de que “*daria para fazer coisa mais legal*”.

Gordo: *Mas enfim ai eu comecei no Sesc no Sesc de ribeirão especificamente e ai foi outra quebra de paradigma de educação assim de entender a educação não formal. E eu tenho gostado muito porque a educação não formal pra mim tem mostrado ferramentas que se a*

educação formal bebesse um pouco mais....nossa daria pra fazer muita coisa mais legal na escola assim até a maneira de entender um pouco assim a educação. Pelo menos no Sesc ou pelo menos nos discursos, muitas vezes, mais ai assim na intenção dos educadores eu sinto isso é se tentar entender a educação como processo acho que deveria beber muito mais.

Mas o que é educação não formal? E no caso pensando em como podemos defini-la nos termos dessa educação praticada no setor Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos.

Quando pensamos em educação não formal normalmente seu contraponto logo surge, qual seja a educação formal. Mas não é tão simples afirmar que o oposto da educação não formal é a educação formal e vice versa. Quando observamos exemplos de educação não formal normalmente nosso referencial indica casos de atividades voltadas para a população carente, realizado por igrejas, Ongs, espaços para acolher crianças, jovens, adultos, idosos e populações de risco, como é o caso das pessoas em situação de abrigo ou de rua. E por atender público variado, com ações e atividades de diversas naturezas, precisamos compreender como o Sesc São Paulo define educação não formal.

O Sesc São Paulo parte do pressuposto de que o setor de Infâncias e Juventudes desenvolve ações de educação não formal. Com a nova reestruturação teórica pela qual vem passando o setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP, tem se discutido muito embasamentos teóricos, objetivos, metodologias e estrutura do Programas Curumim. A questão da definição de educação não formal para o Sesc São Paulo ainda está em discussão neste momento. No entanto, em 2015, o Sesc São Paulo lançou uma obra intitulada *Programa Curumim, memórias, cotidiano e representações*. Neste livro, muitos pesquisadores e estudiosos discutiram assuntos referentes a essas bases teóricas do Programa. Vamos conversar sobre esses debates e tentar compreender essa noção de educação não formal que o Sesc São Paulo, e portanto o Sesc São Carlos assumem. Vamos entender um pouco o histórico do conceito de educação não formal .

Na obra, *Programa Curumim, memórias, cotidiano e representações* a pesquisadora Valéria Aroeira Garcia realiza uma breve noção de como a

educação não formal se instituiu no Brasil. A autora (GARCIA, 2015, p.48) descreve que no Brasil, assim como em muitos países, a educação não formal surge inicialmente de propostas de “filantropia, assistência social, educação popular, movimentos sociais e culturais, atividades recreativas, arte-educação, educação para o trabalho” entre tantas outras. E exatamente por apresentar uma origem tão variada em termos de ações, objetivos e ideologias é que apresenta características e similaridades com outros tipos de ações educativas. Garcia (2015, p.48) explica que “Nesse movimento de constituir sua identidade, a educação não formal se vê portando com características de outras áreas, aspectos que não são somente seus. Ao mesmo tempo que se constitui a partir deles, nega e critica vários aspectos que não lhe cabem, apesar de estarem presentes nos campos que lhe dão base”. A autora (GARCIA, 2015, p.49), entende que a educação não formal não era vista como um campo de estudos próprio na área de educação.

O termo educação não formal começa a ser aplicado no Brasil a partir dos anos 80 tornando-se mais palpável nos anos 90. No documento que deu origem ao Programa Curumim em 1986, PIDI, em sua introdução, já falava em educação não formal.

Os diferentes conteúdos desse programa, como se verá, articulam-se de forma a abrigar temas e atividades os quais, por razões diversas, não se mostram suscetíveis a uma exploração mais intensiva por parte do ensino regular. Importa ainda frisar que fugiu deliberadamente a uma linha escolarizante. Por importante que seja ela não mostra consentâneo com a vocação institucional do SESC, cuja esfera de operações se situa no domínio do tempo livre e da educação não formal (PIDI,1986).

Segundo Garcia(2015, p.50) a educação não formal não têm, ainda hoje, teorias próprias desenvolvidas, mas as empresta de outras áreas. O interesse dos pesquisadores no campo, ainda em estruturação, da educação não formal, cresceu muito, mas grosso modo ainda existem muitos elementos a serem investigados.

É importante realizar pesquisas em educação não formal para que esta passe a ser legitimada como uma área de ação significativa e forte. Caso contrário continuará com o estigma de não ser uma educação estruturada e com bases necessárias como a educação formal é percebida. A educação

formal suscita um sentimento de um fazer com objetivos claros e é muito valorizada por possibilitar ascensão econômica e social.

A educação não formal normalmente é entendida como complementar à educação escolar, nos discursos dos educadores podemos perceber efeitos de sentidos sobre esse fazer como algo mais profundo do que uma com função de complementariedade. E esse aprofundamento é o reconhecimento dessa educação não formal que praticam como algo significativo também na vida pessoal e afirmam ser uma área da educação onde encontram uma lógica pessoal que os alimenta como seres humanos. Esse é um dos enunciados que todos professam quando falam da educação que praticam nos Programas do Sesc São Carlos.

Precisamos ressaltar que segundo Bakhtin(1999, p.117), o cerne de elaboração da enunciação está no meio social que a pessoa experimenta. “Quando a atividade mental se realiza sob a forma de enunciação, a orientação social á qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e acima de tudo, aos interlocutores concretos”.

Victor: *E aí, estava sentindo falta de trabalhar nessa perspectiva e também a falta de experimentar como pessoa e não como profissional da educação, mas como pessoa, então as coisas me tocam muito. Um filme, uma peça[...] eu fico imaginando daqui 10 anos, o que eu já vi no Sesc em um ano, daqui a dez anos, quanta coisa eu vou ter visto já. Os treinamentos por exemplo, eu adorei o treinamento do ano passado, esse curso que eu fui fazer foi fantástico esse ano, de interpretação ambiental e cultural. Ai eu fico pensando assim, o que talvez, não é o que eu faço no Curumim que eu não fazia em sala de aula, mas eu acho que é a potência de fazer no Curumim, que eu não tinha em sala de aula. Então, eu vejo muito como espaço de possibilidades.*

Victor: *sim, necessariamente o que me motiva muito a ficar no Sesc é esse desenvolvimento pessoal. Porque, não numa perspectiva egoísta, ah eu estou aqui, porque aqui tem curso, aqui eu vou poder ver e experimentar, porque é automático, você recebe e doa. Você recebe e doa. Então, isso vai reverberar lá no Curumim, nas crianças. E eu falei, humm é esse tempo e essa oportunidade e essa disposição que eu não tinha antes, que eu tenho agora e desses conteúdos que eu não tinha*

antes, os conteúdos de acessibilidade, então, pra mim está sendo ótimo. Processo de auto conhecimento, de me conectar com coisas que eu sou mais travado, que tenho certas barreiras, é o desenvolvimento pessoal, é muito louco isso, essa perspectiva é muito louca. De você poder entrar em contato com coisas suas que estão guardadas, que ficaram empoeiradas e outras coisas que você deseja desenvolver, e nunca teve oportunidade, agora têm. Com emoções que você não gosta de toca, mas no contexto do Sesc se toca, porque, é trabalhar com emoção. Trabalhando com educação.

Victor: acho que se eu fosse resumir hoje, o que está me seduzindo nessa nova perspectiva de educação, que me permite falar, o que eu quero é ficar alguns anos nela, é a perspectiva do sensível, do artístico, das emoções, da brincadeira e do humano né, a coisa mais amorosa, educação é como ferramenta pra ajudar pessoas a se desenvolverem integralmente né, o emocional, o físico, enfim, todas as dimensões.

Du: tudo junto misturado. É foi algo intenso talvez por isso tão desgastante também ou não, talvez por isso que eu consegui ficar tanto tempo também. (falando dos seus 17 anos no Curumim)

PRI: Talvez...

DU: é, mas nossa, foi uma verdadeira reeducação pessoal mesmo rever todos os valores, os conteúdos . Os conteúdos que eu não estava, com uma educação super machista, sendo homem era só futebol na escola e ai fui pro meio artístico também desenvolver sensibilidade, expressão, coisas que eu não tinha. E essa visão também de ir contra o sistema de fazer algo diferente não fazer mais do mesmo. A gente nunca fez ,acho podia acertar ,podia errar mas a gente não fazia mais do mesmo.

PRI: Eu acho que não.

DU: Eu acho que sempre foi inovador ai na cidade, às vezes até o estado. A gente chegou a levar coisas para outras unidades do Sesc que ninguém conhecia ainda . Coisas de criação de jogos coisas de (pensando.) técnicas de coisas educativas que a gente experimentava e chegou a apresentar em alguns congressos era muito legal.

PRI: E das crianças o que você acha que fica das experiências? A gente já encontra umas crianças nossas adultas já. A gente já tem uma resposta mais concreta .

DU: É verdade. Eu acho que eles não têm esse desafio que eu tive de confrontar uma educação tão autoritária. Com isso e sei lá a esperança é que fique algo espontâneo pra que eles naturalmente já sejam mais cooperativos mais reflexivos sobre tudo. Que tenham mais vontade de experimentar novas linguagens, que não tenham esse receio esse condicionamento tão grande. A sociedade esta diferente também o que já possibilita mais e tem agora o desafio do individual . Que ai já é um outro desafio . Uma outra questão.

Geisa: é o eixo da minha vida profissional, mas ele vai além do profissional então ser educadora é poder contribuir pra, vou falar da criança, mas no Sesc. Não é só isso, mas é que aquela criança ou aquele adulto, aquela pessoa, aquele ser humano, ele consiga enxergar as coisas de uma forma diferente. Quando eu penso que sou educadora eu penso que seja lá de que forma for eu posso fazer diferença na vida dessa pessoa em algum momento. Pode ser que não seja agora, mas que essa pessoa vai lembrar daqui. [...] então assim é pensar que eu posso fazer a diferença na vida do outro e na minha também. Quando eu penso assim: ah putz !Eu sou uma educadora. Não vem de uma forma assim: ah que legal sou educadora! Não porque assim, é uma via de mão dupla. Então eu estou educando, mas eu também estou sendo educada e também isso passa na relação com os colegas de trabalho. É uma troca constante.

Geisa: E eu ainda acho que é nesse lugar que eu posso exercer a educação da forma como eu acredito .

Fabi: Mas é isso, assim eu gosto muito desse universo do brinquedo, da brincadeira, da experimentação então, pra mim é mamão com açúcar. Eu gosto. Mas eu gosto dos mais velhos também viu gosto, eu gostava muito de dar aula pro quinto ano, pro quarto ano, para as crianças de 10 anos.

Pri: e você pensa de repente em experimentar o Curumim ou Juventude?

Fabi: Sim, eu gosto muito do espaço de brincar, mas eu não tenho apego a nada.

Pri: você já mudou bastante.

Fabi: Então. já deu pra perceber. Eu não tenho apego não sabe, ok, se você me der opções eu vou escolher uma, mas...

Pri: tipo se tiver abriu vaga em Araraquara (Fabi trabalha em São Carlos, mas mora e, Araraquara e viaja todos os dias para vir trabalhar) tem curumim e tem espaço de brincar, você iria para onde?

Fabi: vou para o espaço de brincar.

Pri: tem uma afinidade aí!

Fabi: Isso é gosto, gosto.

Pri: pela faixa etária você acha, ou pelo tipo de trabalho realizado lá?

Fabi: acho que pelo tipo de trabalho.

Pri: pelas possibilidades, você acha?

Fabi: pela liberdade, de pesquisar, de experimentar. Não sei, o curumim também é assim...

Fabi: mas enfim é diferente né, e aí por você não ter esse compromisso processual ele é mais livre entendeu, então você tem mais possibilidade de experimentar coisas de fazer coisas [...] E aí a gente experimenta muito e a gente enriquece muito, a gente acaba aprendendo muita coisa, fazendo muita coisa, eu aprendi muita coisa.

Fabi: Conhecia o Sesc, mas não sabia, não fazia a menor ideia do que era os programas sócio educativos, eu ia em shows e exposições, só isso e eu achava muito da hora, uma puta estrutura.

Gordo: Mais assim como educação hoje em dia até então acho que é mais nesse caminho que eu tenho seguido e o Sesc foi aquele lugar que materialmente permite uma experimentação muito grande. A condição material não só de material. Material físico, mas condição material de equipe, salarial, horas trabalhadas e equipamento permite isso. Uma experimentação muito grande.

Gordo: e o caminho de agora começando no Sesc. Acabei de entrar [...] aprender muita coisa pra além do

trabalho educativo. O Sesc permite um acesso a muita coisa cultural boa. Muito espetáculo então você começa a ficar mais atento aos espetáculos que são as coisas que enriquecem o processo educativo.

Malu: *sim, eu acho, eu tenho gostado um pouco desse formato, eu sinto falta também de uma certa processualidade, mas é isso, a gente tem que acolher que a processualidade ali também existe*

Pri: *com aqueles que estão vindo sempre.*

Malu: *é, mas é outro, de outra forma assim. Eu gosto, eu acho que ter o espaço físico é muito poderoso, de poder comunicar com o adulto, de poder fazer outros tipos de coisas, de fazer outros tipos de provocação sabe, de utilizar da palavra. Fazer uma comunicação direta com o adulto se você for pensar no curumim quando a gente precisa, não consegue resolver com a criança o movimento e acionar o adulto. E ali a gente já tem um adulto.*

Pri: *é imediato?*

Malu: *então como que a gente pode aproveitar essa presença do adulto, e aí a surpresa é a disponibilidade*

Pri: *ou não*

Malu: *de cada um, ou não, mas assim eu, eu acho que assim, eu estou bem encontrada com esse formato sabe, mais livre mesmo.*

Os educadores falam de um lugar que permite com que degustem como profissionais, mas acima de tudo como seres humanos vivenciar experiências de maneira livre. Não podemos deixar de lembrar que muita das vozes que permeiam as manifestações discursivas desses educadores remete à educação escolar, seja nas experiências como professores em sala de aula, tanto em escolas particulares como em escolas estaduais ou municipais e projetos educativos outros. Experimentar o mundo nesta posição de um fazer específico de atividades em educação não formal possibilita com que eles tenham uma percepção de que existem outras opções que não somente o da

lógica do mercado de trabalho e da sala de aula. E mais do que isso, que é possível fazer coisas que transformam e afetam seu ser.

As falas dos educadores reafirmam a existência de uma voz hegemônica que grita alto, da lógica do trabalho, de uma alienação de escolhas, da não possibilidade de experimentar e de uma falta de liberdade nas ações pedagógicas. Percebemos isso quando Victor diz: *“estava sentindo falta de trabalhar nessa perspectiva e também a falta de experimentar como pessoa e não como profissional da educação, mas como pessoa”*. Mesmo quando Du afirma: *“foi uma verdadeira reeducação pessoal mesmo rever todos os valores [...] E essa visão também de ir contra o sistema de fazer algo diferente não fazer mais do mesmo”*. E acredito que seja violento para qualquer pessoa ser coibido de ser sujeito de sua jornada, Paulo Freire(2011, p.85) nos ensinou que: *“Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento”*. As formações discursivas aqui indicam que esse fazer pedagógico possibilita uma busca, uma experimentação e conseqüentemente uma transformação, que só é possível com a tomada de consciência de que(FREIRE, 2011, p.84) *“a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”*.

Adentremos o percurso do conceito de educação não formal para compreender que várias ações pedagógicas foram e são realizadas no Brasil, pois é essencial legitimá-la como um campo estruturado da área da educação.

No Brasil, nas décadas de 60 e 70(GARCIA, 2015, p.55), aconteceram muitas ações advindas de movimentos sociais, como os projetos de alfabetização de adultos nos moldes que pregava Paulo Freire. O próprio Sesc São Paulo quando de seu início às suas ações, nos anos 50, também realizava atividades nessa área .

O Sesc São Paulo, em 1986 , criou um documento o PIDI (Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil) com intuito de disponibilizar ao público infantil uma “educação integral”(que era entendido como uma educação que complementaria a escolar). E o resultado foi à criação do Programa Curumim, que foi oferecido à crianças de 7 a 12 anos, no horário contrário ao da escola. E segundo o documento (PIDI, 1986) as atividades tinham a finalidade de *“suprir lacunas deixadas pela escola e pela família”*.

O Programa Integrado de desenvolvimento infantil- PIDI tem por fim promover o desenvolvimento integral da criança suprimindo as lacunas deixadas pela escola e pela família, relativizando o peso das desigualdades sociais no acesso à produção e usufruto de bens culturais, no sentido da formação de cidadãos conscientes e participativos da vida em sociedade, num contexto de mudança fortemente marcado por novos valores e pelo impacto das transformações tecnológicas (PIDI, 1986, p.17).

A definição do PIDI das ações do Programa Curumim vão de encontro ao que Garcia (2009, p.21) chama de: “outra dimensão educacional” como algo que não tem uma conexão direta com a educação formal e nem depende da mesma, a autora contextualiza: “ É um acontecimento que busca responder a diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal”. Ou seja, um complemento a educação escolar.

Por outro lado, Gohn(1999, p.7) aponta a crise econômica mundial, os desafios gerados pela globalização e os avanços tecnológicos como elementos que afetam a sociedade e geram processos de exclusões, o que leva a uma resposta da sociedade civil que passa a perceber a educação como uma alternativa para “superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição de renda e da justiça social”. Devido a esses fatores o próprio conceito de educação então se amplia, e o campo da educação não formal começa a estruturar-se.

O documento PIDI(1986) do Sesc São Paulo, também indica esses mesmo fatores, entre outros, para justificar a oferta das atividades do Programa Curumim.

Obviamente que as instituições sociais como o Estado, a escola, a família e órgão de assistência ao menor vem fazendo o que podem. Mas o que podem, infelizmente, não tem se revelado suficiente, tal o nível das carências e das dificuldades. [...] nota-se, portanto que se as crianças constituem um verdadeiro país dentro do Brasil do ponto de vista populacional, o contingente de abandonados e carentes constitui um outro país dentro dele mesmo(PIDI,1986, p.11).

Gohn (2014) nos mostra que há alguns anos atrás voltaram à agenda as discussões na área de educação sobre processos de aprendizado devido à

questões como o desenvolvimento tecnológico e as novas mídias que geram a cada dia processos e maneiras de nos relacionarmos com o aprendizado e com o mundo. A autora explica que várias instituições de pesquisa internacionais defendem que apenas a educação formal não é suficiente, especialmente em um mundo globalizado, existe a necessidade de complemento.

Em conversa com o educador Fabu, ele comentou sobre o fato, que os avanços tecnológicos permitem hoje em dia um aprendizado on line. A busca por todo tipo de informações e conteúdos acontecem no cibernete, seja uma receita de bolo ou como montar um robô ou mesmo documentários sobre temas de interesse estão acessíveis. E por isso o educador acredita que essas mudanças afetam até mesmo a maneira como pensamos a educação não formal. E Fabu explica que para ele mudou a maneira como entendemos a educação em geral

Fabu: *Isso assim na minha cabeça assim é a parte mais bonita do que vem virando aí a educação. A gente conseguiu tirar a técnica um pouco do caminho. A gente está vendo, que beleza, a gente consegue resolver de outro jeito. Então para que pessoas se encontram? As pessoas se encontram porque as pessoas conseguem fazer os olhos das outras brilharem, as pessoas precisam se encontrar. Tem uma essência no encontro entre as pessoas. As pessoas inspiram outras. É para isso que a gente se encontra, porque se for só pra aprender não precisa mais, já foi não é conteúdo. É inspiração é a essência do ser humano. Assim que a gente está indo pra encontrar, isso é muito bonito [...] mas para quê a gente se encontra? A gente não precisava se encontrar. É para conversar com o outro é para ver o que o outro sentiu. É para isso que a gente se encontra.*

Gordo: *assim eu tenho sentido que enquanto educador esse caminho que eu trilhei tem me levado a tentar a ver os seres de maneira mais humana, assim de tentar humanizar, tentar entender, a minha preocupação como educador não é que a criança ou a adolescente saia sabendo a biologia ou ciências ou sei lá, saiba maracatu. O que eu quero fazer no curumim é outra a preocupação, é isso é de ter empatia com o próximo, a coisa mais do valor humano, de ter paciência, de saber dialogar, de saber ouvir, de saber construir coisas no coletivo. Eu acho que isso é muito mais objetivo meu enquanto educador*

[...] do que dos objetivos que a gente chama de conceituais aquela separação de conceituais e latitudinais e procedimentais. Eu puxo mais pros latitudinais e procedimentais do que os conceituais.

Pri: *os conceituais você busca sozinho*

Gordo : *O google está ai para isso. E você pode usar eles pra chegar nesses outros. É isso que eu tento fazer hoje em dia assim mesmo no curumim. Eu acho que a gente esta querendo discutir diferentes olhares e é isso, cada um na sua linguagem nossa preocupação é isso.*

Quando Fabu, fala sobre “o que está virando a educação” a partir das mudanças que estão ocorrendo na maneira como nos comunicamos e especialmente como adquirimos informações e conhecimentos, ele aponta que o caminho talvez seja o de uma educação que estimule o encontro como algo que está muito ligado ao humano, ao afeto do que a transmissão de técnicas. O encontro e as trocas geram novos conhecimentos, mas precisamente voltamos a perceber aquela formação discursiva de que esse fazer pedagógico em educação não formal está focado no humano, no encontro com o outro, na troca, enfim, nas relações e alude a formação ideológica da necessidade de transferência de conteúdo. Ele diz: *“Têm uma essência no encontro entre as pessoas. As pessoas inspiram outras. É pra isso que a gente se encontra, porque se for só pra aprender não precisa mais, já foi não é conteúdo. É inspiração é a essência do ser humano.”* Gordo também ressalta a importância de estimular valores humanos mais do que com os conteúdos, ele diz: *“a minha preocupação como educador não é que a criança ou a adolescente saia sabendo a biologia ou ciências ou sei lá, saiba maracatu. O que eu quero fazer no curumim é outra a preocupação, é isso é de ter empatia com o próximo, a coisa mais do valor humano, de ter paciência, de saber dialogar, de saber ouvir, de saber construir coisas no coletivo”* Paulo Freire(2011,p.98) nos ensina que apenas com diálogo é possível chegar até o outro, que a verdadeira educação está neste encontro e para que esse processo aconteça não precisamos estar dentro de um cenário pedagógico, pode acontecer em vários momentos e situações e afirma(FREIRE, 2011,p.98) que “antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Essa inquietação em

torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”.

Garcia(2015, p.61), indica que a educação não formal tem crescido exponencialmente, nos últimos anos, como campo teórico e está relacionado com o crescimento das “demandas por políticas sociais”, mas também por uma grande movimentação da sociedade civil e da participação popular em decisões públicas. Percebemos isso com o aumento da criação de ONGs, movimentos sociais e instituições com foco na educação, além da ampliação das reivindicações da sociedade civil por educação de qualidade para todos. Este movimento da sociedade civil foi acompanhado pelas empresas privadas que têm se envolvido cada vez mais significativamente no cenário das ações de cunho social.

Garcia pede atenção com relação a essas movimentações das empresas, pois segundo a pesquisadora(2015, p.62) “é importante pensar qual o lugar ideológico que as ações solidárias e a responsabilidade social estão assumindo no âmbito da lógica empresarial e, de maneira mais ampla, na própria estrutura de mercado, uma vez que as questões sociais passam a ser compreendidas como investimento, como produto”. Em uma sociedade com uma lógica cada vez mais mercadológica dentro de um sistema agressivamente capitalista, é de se esperar, algumas movimentações nesse sentido das empresas.

No caso do Sesc, como é uma instituição que não visa lucro, as atenções se voltam para acolher um maior número de pessoas nas atividades e programações das unidades. No caso dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes, são todos atendimentos gratuitos.

Garcia(2015,p.64) especifica que quando falamos das “questões sociais”, como algo problemático a ser resolvido, normalmente nos referimos ao “auxílio voltado para setores/ camadas/ grupos os quais falta algo”. E enfatiza que a concepção assistencialista reforça a ideia de que existem grupos na sociedade desprovidos de bens materiais, culturais e educação e que, portanto, oferecer algo a eles é fazer o bem à sociedade. Na verdade o raciocínio deveria ser o contrário, perceber que vivemos em uma sociedade que não deveria ter pessoas vivendo à margem e desprovidas do que for. No caso da sociedade, o gasto de energia deveria ser no sentido de mudar essa

situação e transformar esse raciocínio. O que ocorre é que a educação não formal acaba trazendo consigo, por suas bases em projetos sociais e ONGs, uma responsabilidade social enorme.

Lutar por mudanças sociais, políticas e econômicas é tarefa de todo cidadão. E como educadores, ter consciência da realidade em que vivemos na qual estão inseridos nossos educandos, é vital. O público do Sesc São Carlos é de comerciários e seus dependentes e os Programas do setor de Infâncias e Juventudes priorizam o público de comerciários com renda mais baixa. É realizada uma entrevista e análise de caso para escolha dos participantes do Programa Curumim para favorecer da melhor maneira o público alvo.

É importante para o profissional da área da educação, assim como de outras áreas, estar atualizado, buscar caminhos e estratégias que o orientem bem como valer-se de cursos e pesquisas sobre perspectivas e tecnologias em educação. Temos que considerar também as rápidas mudanças que nossa sociedade tem experimentado, especialmente relativos ao desenvolvimento tecnológico e de comunicação que geram novas maneiras de se relacionar com o aprendizado e com o mundo.

E este é outro fio que compõe nossa trama, que é a ideia de educação não formal, o fato de não existir muitos aportes teóricos próprios os educadores necessitam buscar ferramentas, experimentar e se movimentar. Os documentos de referência do Sesc São Paulo dão parâmetros para esse fazer, o que o torna singular, mas cada equipe busca ampliar seus conceitos teóricos e práticos. Exatamente por este motivo é que os educadores entendem essa questão como uma vantagem e uma característica muito positiva desse fazer. Não é um processo fácil para os educadores, demanda movimentações, buscas, estudos e trocas constantes. Mas esse movimento é o que os estimula e é entendido como algo que define este fazer.

A questão do tempo na educação não formal é muito discutida, pois vários projetos tem curta duração. A casa de cultura com as ações com crianças e jovens em Barra Bonita onde Fabu trabalhou antes de entrar no Sesc São José do Rio Preto, já não existe mais. A longa duração de um programa de atividades não formais como o Programa Curumim que tem trinta anos dá força para essas ações, primeiro porque vai se estruturando, consolidando e gerando outro olhar. A fala do Fabu sobre o que pensava sobre

o Programa Curumim antes de começar trabalhar nele, ele diz :“*é que conseguia se estender por um longo tempo, sabe? Era uma coisa que te dava perspectiva, você via o pessoal trabalhando há algum tempo*”. É uma fala que reforça uma visão de que a atividade em educação não formal é efêmera e transitória. E essa formação discursiva vem da base, do surgimento dos projetos em educação não formal. No caso do Programa Curumim por já estar estabelecido pode e deve servir de referência como um fazer em educação não formal.

Os educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos manifestaram, especialmente o Victor, Gordo e Fabu, que trabalham ou trabalharam até recentemente na escola, algumas menções sobre o trabalho na escola quando manifestando suas experiências nesse fazer específico. Gordo até pontua que a educação formal poderia “beber” da educação não formal, mas suas percepções sobre o fazer no Sesc São Carlos nos Programas do setor de Infâncias e Juventudes é uma noção de que é uma educação diferente do que já foi vivenciado por eles. Seja pelos espaços, objetivos, e mesmo materialidade, todos os educadores olham para essa educação como um fazer que vai se definindo no próprio caminho.

Fabu: *acho que ainda tem confrontos ainda mais que como isso que a gente trabalha não tem um método muito claro. Não tem uma coisa muito apostilada, ninguém escreveu isso de uma maneira muito clara. Cada um meio que pensa que um jeito e ai você tem confrontos às vezes e tudo bem a gente senta e resolve e tudo certo. É...às vezes não, mas eu acho que confrontar esses modelos faz parte do trabalho também desse tipo de educação. A gente vai ter que ter um tempo de fazer isso porque talvez a escola não precise mais porque já esta apostilado lá o que deve ser feito.*

Pri: *mas eu acho que o encontro ele proporciona não só coisas ele proporciona também confrontos, conflitos e outras coisas.*

Fabu: *e é muito bom que proporcione conflitos desse tipo que são conflitos que você pode dialogar e resolver, que também é outro aprendizado. A gente não está acostumado a resolver conflitos e lidar com eles desse jeito [...] É bom, é interessante quando a gente pensa esse modelo nosso. Ele permite que o conflito venha que*

a gente trabalhe com calma e tente ser resolutivo com ele e veja ele com calma.

Fabi: E essa coisa da criança pequena e quando envolve a família também dificulta um pouco aí dessa estruturação é uma coisa muito viva ainda, que está ainda no movimentação assim. Porque quando você tem as famílias, cada família também tem a sua ideia da infância, do brincar, do estar junto ou não entendeu? Do brinquedo, da interação, cada um tem a sua ideia. Então é um super desafio, eu acho que é assim o espaço brincar, ele tem, ele desafia e ele tem mais provocação no adulto do que na criança .

Pri: é que eu penso também

Fabi: Porque a criança não precisa de muita coisa, não precisa de nada, não precisa você falar para brincar, ela vai brincar com que tiver do jeito que tiver, ela vai inventar, ela vai brincar, ela vai transformar agora o adulto que ele tem é mais limitado, aí quando você coloca determinado material lá e o adulto percebe aí ele vai, nossa, caixa, mas da para brincar com caixa? Aí é que você está sendo bem provocativo mesmo.

Malu: o que eu entendi do curumim ai nesse momento, que eu consegui ter alguma clareza para elaborar assim eu entendo assim do curumim, que é um espaço pra gente realmente se alargar em repertório. Então se a gente puder trazer conteúdos de difícil acesso para as crianças em outros espaços, quanto mais a gente puder fazer isso é melhor. Então se a gente puder ver um filme com conteúdo sessão da tarde ou um filme com um conteúdo Independente, que eles não vão ter em casa na sessão da tarde, independente de ser melhor ou pior, mas que eles não vão ter acesso mesmo, eu vou optar pelo que eles têm menos acesso em todos os aspectos. Se eu puder dar um giz de cera, ou um giz pastel eu vou querer optar pelo giz pastel. Então eu entendo um pouco nesse sentido, mas as crianças acima de tudo, a relação.

Geisa: é muito daquilo que é da vivência que eles trazem. Esse ano eu tenho observado muito isso, não sei exatamente porque, mas é uma coisa que eu não tinha acho que eu nunca me aprofundei nesse olhar por exemplo do que essa... da espiritualidade das crianças quer dizer que religião elas têm. Porque isso também diz muito delas. E do quanto elas estão disponíveis também pro diferente não que isso seja uma coisa determinante

acho que é mais uma das coisas, mas esse ano acho que até por uma busca minha eu tenho olhado mais pra isso e elas tem falado mais disso também eu acho bonito isso ouvir as diferenças e a forma como eles agem nas situações enfim nem sei porque eu falei disso. Mas que é porque é mais uma das coisas.

Pri: *e a gente tem que estar aberta também . É a grande questão da educação se você tem um roteiro pronto*

Geisa: *Aliás roteiro é uma coisa que eu acho que a gente (rindo) já não tem mais. Que bom né? Talvez não ter mais o roteiro. Porque acho que é importante. Eu entendo o roteiro como essa coisa do planejamento que a gente tem que ter um norte pra onde ir, mas às vezes as coisas mais bacanas surgem dos momentos mais inusitados. Das mediações ,dos momentos que a criança vem contando de algo que ela fez, até uma coisa no lanche que as vezes desperta outra conversa, enfim , no final é isso me veio agora acho que educar. Nessa forma que a gente trabalha educação é estar atento a esses detalhes é estar atento mais aos detalhes do que nesse todo que a gente planeja, o todo que a gente planeja é só algo pra talvez dar um norte mas os detalhes que essa criança trás é que faz a diferença.*

Pri: *você falou o despertar eu acho que é isso.*

Geisa: *é porque tem muita coisa que eu acho que a gente passa a olhar pra criança e pro adolescente vamos pensar assim também . Mas a gente passa a olhar pra eles e ai desperta neles alguma coisa e desperta na gente também e desperta na gente de conhecer ou mais a criança ou aquele ambiente ou o que ela trouxe do lugar que ela trouxe o livro que ela leu enfim , porque a gente consegue entender um pouco mais, mas deles também. E ai muitas vezes a gente vê que eles voltam falando ah aquilo que você me falou eu fui procurar eu fui pesquisar eu fui perguntei num sei pra quem o que era e muitas vezes é dali que surge que eles descobrem. Ate uma coisa que eles tem jeito que eles tem um talento ou que eles gostam mas que passou pelo nosso olhar também e acho que é um privilegio a gente poder trabalhar dessa forma.*

Como podemos ver nas falas dos educadores acima, Victor diz que a “personalidade” de cada Programa vai depender da “realidade local, a

realidade do público e a realidade da equipe e da unidade". O que enfatiza um enunciado, que esse é um fazer fluido, que vai se construindo no processo. Cada unidade tem um perfil físico e está inserida em cenários diversificados, os grupos de profissionais do setor de Infâncias e Juventudes de cada lugar é composto por pessoas com diversas formações, então apesar dos objetivos e orientações serem as mesmas para o Programa todo existe uma flexibilidade que permite experimentações e ações heterogêneas.

Fabu fala da possibilidade nesse fazer que permite pensar estratégias para a resolução dos conflitos por exemplo, ele diz: *"A gente não está acostumado a resolver conflitos e lidar com eles desse jeito [...]. É bom, é interessante quando a gente pensa esse modelo nosso. Ele permite que o conflito venha que a gente trabalhe com calma e tente ser resolutivo com ele e veja ele com calma.*

Fabi quando explica a ação no Espaço de Brincar, ela usa a expressão "é uma coisa muito viva, que está ainda no movimento". Ela deixa claro que as ações educativas no Espaço de Brincar, são assim, sempre vivas e estão em movimento constante porque esse é um fazer que possibilita essa versatilidade e experimentações.

A educadora Malu fala da possibilidade de ampliação de repertório, tanto das crianças quanto dos educadores, mas ela utiliza a palavra "conteúdo", mesmo que dentro de uma lógica de liberdade de escolha e de opções. É uma comparação clara com a educação escolar ou formal.

A educadora Geisa comenta sobre uma ação à partir da vivência que cada criança traz. Por estar pessoalmente envolvida em uma jornada espiritual, ela focou seu olhar nas questões das religiões das crianças. E quando ela comenta sobre a "a gente" não ter mais roteiro e rir, rimos juntas porque sempre discutimos essa questão, o quanto mudar as trajetórias planejadas é uma necessidade nessa jornada, seja por demandas vindas das crianças ou dos educadores. Mas esse movimento não é simples, muitas vezes o planejamento das ações envolve outros setores, de compras, alimentação, programação, serviços e mesmo a ocupação dos espaços na unidade precisa ser agendado com antecedência pois vários outros Programas acontecem ao mesmo tempo. As mudanças de rota exigem negociações e adaptações.

Como já coloquei, as práticas setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos definidas como educação não formal pela instituição Sesc SP. Como qualquer definição, a de educação não formal também é permeada por questões ideológicas. Vamos continuar investigando um pouco mais esse conceito, suas origens e como é entendido por alguns pesquisadores.

Deste modo, por ser um campo que está em constante mudança muitos pesquisadores seguem caminhos diferentes ao analisar a educação não formal, muitos autores têm concepções que divergem entre si. Alguns estudiosos se pautam mais na questão das diferenças entre a educação formal e a não formal e pautam suas pesquisas fazendo comparações, analisam a educação não formal com base na educação formal que é um campo já estruturado. Outros priorizam em suas análises a estrutura, organização, espaço e tempo.

A conceituação e definição do termo educação não formal se inicia à partir da observação e estudos de ações educativas, assistenciais, de cunho religioso ou cultural que aconteciam basicamente nos horários opostos ao que a criança passava na escola ou no trabalho. Atividades estas que ocorriam geográfica e ideologicamente com características variadas, podendo acontecer em centros culturais, religiosos, ONGs, nas praças e até nas ruas com objetivos desde religiosos, assistencialistas, profissionalizantes, culturais, regionais, bem como questões de inclusão social.

Trilla e Ghanem(2008,p.17) afirmam que educação fora da escola desde sempre aconteceu, “Contudo, é certo que, sobretudo a partir do século XIX- quando a escolarização começou a se generalizar, o discurso pedagógico concentrou-se cada vez mais na escola”. E como o processo de escolarização efetivando-se cada vez mais ações em educação não formal foram surgindo.

Trilla e Ghanem(2008,p.16) salientam ao tratar da magnitude e pluralidade dos processos educacionais, que a educação não formal seria um quarto tipo de educação, na concepção de Montesquieu, ou seja, “um tipo de educação que não provém da família, não consiste na influência, tão difusa quanto poderosa, que se dá no relacionamento direto do indivíduo com o Mundo”, nem é aquela que se recebe no sistema escolar propriamente dito”.

Com a industrialização no século XIX um perfil de sociedade se desvela definida com características de ideais burgueses e uma difusão e valoração

alta do conhecimento científico. Surge o “positivismo pedagógico”, que teve início com as teorias do Espírito Positivo de Augusto Comte, na França, espalhando se depois por toda Europa. Surge naquele momento um olhar positivista para com todas as disciplinas e a pedagogia passa a ser entendida como uma ciência e logo passou a ser entendida como uma disciplina.

Em seus estudos, Cambi(1999,p.467), salienta que os positivistas sustentavam que a pedagogia estava de certo modo atrasada do processo de aprimoramento defendida por eles e que ainda necessitava ser sistematizada, “devendo, pelo contrário, transformar-se em disciplina orgânica e rigorosa mediante uma redefinição de todos os seus instrumentos conceituais e operativos em contato com as várias ciências positivas”.

Cambi(1999, p.467) também observa que nesta época outros dois traços “positivistas” acompanharam o esforço de transformar a pedagogia em ciência. Primeiro a educação como um “dever” e segundo como um “direito” de todos os homens “ e, portanto, como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva; a atenção aos problemas da escola, sentida como instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais”. O autor (CAMBI,1999, p.467) faz uma crítica a esse grupo afirmando que o projeto de uma pedagogia positivista não vingou.

O fato é que a educação passou a ser vista e pensada como algo importante para aquela sociedade, primeiro para as famílias privilegiadas, depois para os operários citadinos e por fim para os camponeses. Acontece então uma estruturação das escolas como instituição e se torna mais vigorosa, homogênea e aberta a todas as classes. Este foi um grande marco na educação , pois as escolas abriram as portas para a população em geral, em alguns países da Europa. E até mesmo independentemente do poder aquisitivo ou classes sociais as quais pertenciam as pessoas começaram a ter acesso a escola. Cambi (1999, p.495), explica: “foram as escolas (privadas) de ensino mútuo que asseguraram um pouco de cultura ao povo. Após a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para trabalho infantil (aos nove anos na Inglaterra de 1833) é que se opera uma escolarização mais difundida tendo em vista uma alfabetização de massa.

No século XX, as escolas abrem, as portas, efetivamente, na maioria dos países para o povo em geral e não apenas para as classes privilegiadas. A

pedagogia daquele século tornou-se constantemente instigada por novas teorias e pesquisas em educação. Cambi (1999, p. 513) explica que surgiram grandes movimentos com muitas “experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer”; esse fluxo realizou profundas mudanças na educação escolar”. Sendo assim, a pedagogia passa a se alimentar por muitas teorias e estudos concebendo novas maneiras de pensar a educação.

No século XX de fato, desenvolveu-se enormemente a pedagogia experimental. Nasceram disciplinas novas como a psicopedagogia ou a sociologia da educação, opera-se uma riquíssima investigação científica sobre a criança (pensa-se em Freud, Piaget, em Vygotsky etc) ou sobre a aprendizagem (ainda Piaget, mas também Koehler ou Wertheimer), redesenhando desse modo todo horizonte do saber educativo, intervindo –o de conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico experimental, encetando aquela passagem da pedagogia para as ciências da educação que será plenamente aclamada e assumida como um ponto de não-retorno da pedagogia no curso da segunda metade do século (CAMBI, 1999, p.582).

Os centros escolares passam a ser vistos como um modo de prosperar e ascender social e economicamente, ideia esta que ainda vigora nos dias de hoje. Pesquisadores passam a ter um interesse maior por estudar os processos de ensino e aprendizagem.

Antes mesmo do surgimento das escolas abertas para toda população já havia atividades com cunho educativo, sejam de religião, prática de esportes, ensino de ofícios, entre outros, Trilla (2008, p.17) afirma que o “momento do processo educacional global dos indivíduos e das coletividades com a escola coexistem muitos e variados mecanismos educacionais”. Para o autor (TRILLA, 2008) as estruturas educativas fora da escola são essenciais, isso porque o ser humano se integra a sociedade ou grupos, num processo contínuo de ensino e aprendizagem, seja na socialização, na assimilação dos códigos sociais, da linguagem entre tantos outros.

Com base nas pesquisas sobre ações em educação não formal fora da escola, Trilla (2008, p.18) acredita que ao atribuir características positivas à educação não formal pode levar ao entendimento de que a escola é ruim ou falha. Ele explica que “O processo educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educativas não escolares, uma vez que ambos

interferem continuamente na ação escolar: para às vezes reforçá-la e às vezes- como sugeriu Montesquieu [...] para contradizê-la”.

Este é um cuidado que procurei ter nesta pesquisa uma vez que meu objeto de estudo não é a educação formal. Mas eu entendi que a partir do momento que estou conversando com educadores que vivenciaram a educação formal em vários níveis, é impossível não olhar para as duas, seja comparando ou complementando. Os educadores trazem essas falas a todo momento. A própria instituição Sesc São Paulo quando da criação do Programa Curumim fala no PIDI de uma complementariedade entre ambas.

Meu interesse é realizar aqui uma breve introdução ao surgimento de instituições que realizavam educação não formal. Meu intuito é iniciar uma discussão na área de educação não formal. Já vimos que os educadores analisados nesta pesquisa enunciam o seu fazer através de uma comparação da vivência que tiveram em uma e outra.

Trilla (2008, p.18,) cita J. Dewey para reforçar seu pensamento de que não devemos menosprezar o papel da instituição escola uma vez que ela seria apenas uma parte do todo que é o processo de educação na vida. O autor (TRILLA, 2008, p.18) também defende a necessidade da criação de ações alternativas à escola posto que para o estudioso, metodológica e estruturalmente, nem sempre as escolas são capazes de suprir os objetivos e necessidades de todas as pessoas como ele acredita ser necessário. E essas alternativas de que fala o autor ficaram conhecidas como ações em educação não formal. O Sesc SP também traz esse conceito de educação integral, que Trilla(2008) explica, como a escola sendo necessária e outras ações educativas complementando-a. Trilla (2008, p.18-19), afirma que “ Do ponto de vista anterior deriva a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meios e ambientes educacionais. Meios e ambientes que, claro, não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos á escola, mas como funcionalmente complementares a ela”. Podemos perceber aqui o autor defendendo a noção de ações em educação fora da escola, não formais, mas que tenham um cunho de complementariedade com a escola. Mas a escola como sendo o centro principal de educação para o ser humano.

Quando o Programa Curumim foi criado, o documento PIDI, de 1986 descreve sobre essa educação que chama integral

O Programa Integrado de desenvolvimento Infantil-PIDI, tem por fim promover o desenvolvimento integral da criança suprimindo as lacunas deixadas pela escola e pela família, relativizando o peso das desigualdades sociais no acesso “a produção e usufruto dos bens culturais, no sentido da formação de cidadãos conscientes e participativos da vida em sociedade, num contexto de mudança fortemente marcado por novos valores e pelo impacto das transformações tecnológicas (PIDI, 1986, pg. 17).

Como os educadores vivenciam ou vivenciaram experiências em educação formal, seja como educando ou como educador, e em suas manifestações discursivas surgem apontamentos sobre a escola, muitas vezes comparativamente ao fazer que praticam no Sesc São Carlos. Os educadores falaram bastante nas conversas suas opiniões sobre a escola, suas experiências com educação como professores e alunos, mas o foco desta pesquisa são os enunciados sobre ser educador e a educação não formal que praticam no Sesc São Carlos, então não selecionei grande parte de nossas conversas sobre suas experiências nas escola somente quando se referiram ao seu fazer atual.

Seguindo os passos de exemplos de educação não formal, no século XIX, a maioria das crianças e jovens frequentavam a escola. No tempo que passavam fora da escola e do trabalho, alguns participavam de outras atividades em outras instituições, principalmente os jovens burgueses. Que locais eram esses? Cambi (1999, p.488) descreve alguns exemplos, como os oratórios, criados por João Bosco no Piemonte, destinados aos pobres, onde “jogava-se, cantava-se, fazia-se teatro e se liam bons livros, edificantes e formativos inspirados na valorização da religião e da moral cristã”. Já as classes privilegiadas tinham associações de várias naturezas, esportivas de música e poesia e até algum tipo de escoteirismo.

Outra organização que marcou de maneira significativa o letramento da população naquele período foi a imprensa. As publicações da imprensa com seus periódicos que eram mais baratos e de fácil acesso, além de atingirem um público maior e mais variado, desde a classe dos menos às mais favorecidas, tanto homens e mulheres como crianças. Portanto eram bem eficientes em chegar às pessoas. Cambi (1999) aponta as editoras eram forte representantes

e tiveram um papel importante numa sociedade que ansiava por sair do analfabetismo

Se a literatura e o romance, em particular, produzem uma mudança no imaginário coletivo, nutrindo-o de mitos e modelos burgueses (especialmente quando se dirigia sobretudo ao povo, como nos romances de folhetim), foi a ensaística que atuou de modo mais explícito e compacto na direção de uma conformação ideológica: uma ensaística que repetia os próprios temas nos mais diversos níveis (desde o ensaio “ filosófico’ até o manual e o artigo de jornal) (CAMBI, 1999, p.491).

Em sua obra *A Pedagogia do Ócio*, Trilla e Puig (2004, p.64), criaram a pedagogia do ócio e para isso analisaram algumas estruturas de atividades educativas realizadas no tempo livre de crianças. E citam exemplos das colônias de férias como ações pedagógicas distintas da educação escolar. Essas colônias de férias que existiam no final do século XIX se espalharam por toda Europa, após uma experiência realizada na Suíça pelo pastor M. Waler Bion, em 1876. Esses lugares ostentavam uma vida no campo com “sol, ar livre exercícios e boa nutrição”.

Ao Referir-se às colônias estabelecidas para crianças, na Espanha, em 1887, pelo Museu Pedagógico Nacional e depois em 1906, pela prefeitura de Barcelona, Trilla e Puig (2004) evidenciam que “As colônias escolares eram estreitamente vinculadas às atividades da escola. Mas, de modo coerente com o espírito renovador das instituições que as promoviam, muitas colônias colocaram-se na melhor linha da pedagogia ativa daquele momento” (TRILLA e PUIG,2004, p.65/ 66). Logo após 1939 a Igreja tomou a organização das colônias de férias na Espanha, locais esses que mais tarde voltaram a ser de responsabilidade das prefeituras e órgãos públicos.

Até hoje as colônias de férias e acampamentos são atividades oferecidas e desenvolvidas por muitas organizações e clubes em geral e não são vinculadas à escola. Existe com os mais variados objetivos, treinamento de esportes, estudo de línguas, recreação pura e simples, contato com a natureza, etc.

Em meados de 1970, final dos anos 60, a noção de tempo livre passou ser um dos objetivos das atividades das colônias de férias. A própria noção de tempo livre como algo necessário às crianças e jovens adquire novas

perspectivas uma vez que estes, em alguns países da Europa já não trabalham mais. Trilla e Puig (2004, p. 66 e 67) apresentam dois movimentos juvenis e infantis que surgiram do início do século XIX e do final do XX na Europa, como exemplos significativos de atividades educativas não escolares que tinham um cunho de educação no tempo livre. Um deles foi o movimento juvenil alemão chamado wandervogel (“ave migratória”) criado em 1896, em Berlim que tinha “ o modesto propósito de organizar regularmente excursões a pé”. O outro foi o dos boys-scouts, os escoteiros criados em 1907 e “ muitas das iniciativas de educação no tempo livre alimentaram-se das técnicas, experiências e pessoas provenientes do escoterismo”.

No Sesc São Carlos acontecem atividades nas férias escolares, os Programas do setor de Infâncias e Juventudes fazem uma parada em suas atividades processuais em julho , dezembro e janeiro. E as atividades de férias acontecem em julho e janeiro com oficinas, e atividades variadas que são ofertadas para várias públicos e idades.

Os espaços de educação não formal sempre existiram e estão em processo de constante expansão. Alguns pesquisadores da área da educação não formal (TRILLA, AFONSO, GOHN, PUIG) indicam alguns argumentos para o estabelecimento efetivo e cada vez maior de ações no referido campo.

Trilla(2008,p.21) discute quatro dos que considera os principais discursos pedagógicos que foram produzidos para justificar o surgimento de tantos espaços de educação não formal. O autor acredita que esses discursos sejam “ideologicamente muito heterogêneos, mas coincidentes em pelo menos um ponto: o reconhecimento de que a escola já não podia continuar sendo a panaceia da educação”. Hoje em dia sabemos que o aprendizado se dá em vários ambientes da vida em sociedade, em casa com a família e na rua.

São quatro os discursos pedagógicos que justificariam o surgimento da educação não formal, sobre o quais o autor (Trilla, 2008) discorre: o discurso reformista da crise da educação; críticas radicais a instituição escola; a formulação de novos conceitos e o paradigma do meio educacional.

O primeiro diz respeito ao surgimento de várias análises e pesquisas sobre a educação, com críticas e planos de reforma para melhorar esse sistema. Trilla(2008, p.23) cita o exemplo do relatório da UNESCO, dirigido por Jacques Delors que no início faz uma observação crítica ao cenário da

educação no mundo. Logo a seguir demonstra a necessidade de mudar, reformar e aponta planos de transformação desse sistema, mas nada radical e com o pensamento voltado para adaptações ao mercado de trabalho. Podemos perceber isso no trecho a seguir do relatório

Comissão pensa que **cabe à educação** construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos [...] **Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar [...]** Mas esses **aprimoramentos desejáveis e possíveis serão insuficientes sem a inovação intelectual e a implantação de um modelo de desenvolvimento sustentável, segundo as características peculiares de cada país.** Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da tecnologia [...] convém reconsiderar o lugar do trabalho e de seus diferentes *status* a sociedade de amanhã (DELORS, 2010, p. 11).

Com relação à questão das críticas ao sistema escolar, Afonso (2001, p.21), afirma que uma das funções da escola pública ao ser idealizada era o de seguir alguns princípios tanto da revolução francesa quanto da industrial estimulando o “progresso cultural, científico e técnico e para a construção de percursos de emancipação pessoal e social que libertassem os indivíduos das amarras da ignorância e do obscurantismo”. Mas esses ideais ficaram para trás ocorreram muitas mudanças e transformações desde a criação das instituições escolares. Afonso (2001, p.29) afirma que as escolas cumpriram parte desses preceitos, mas também exerceram outras funções como a de “reprodução cultural consoante com os conhecimentos, interesses e valores dominantes de indução classista de trajetórias de escolarização mais ou menos discriminatórias e mesmo de legitimação de desigualdades e exclusões diversas”. Outros autores como Foucault, acreditavam que as instituições de ensino foram criadas com outros propósitos não tão nobres, que as funções da escola teve uma função de disciplinar os corpos.

Foucault (1997) defendeu em sua obra *Vigiar e Punir*, que a disciplina, a partir dos séculos XVII, XVIII assumiu uma função essencial em nossa sociedade para a dominação necessária a manutenção do sistema capitalista. Essa disciplina estrutura os espaços, o tempo e especialmente dociliza os corpos.

O autor defende que as instituições de ensino bem como as prisões, o exército entre outras realizam ações que disciplinam os corpos para que

funcionem conforme o sistema vigente necessitar. Foucault(1997, p.134) explica que: “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. O que significa dizer que separa a potência do corpo e transforma isso em “aptidão” além de buscar sempre ampliar e controla a força que esse processo pode gerar e o transforma em sujeição.

O autor (Foucault, 1997), faz ainda uma comparação desse processo com o de produção da mais valia¹³, teoria de Karl Marx e Engels defendida na obra *O Capital* onde o empregador tira vantagem do empregado dentro de um sistema que separa a força de trabalho do seu produto gerando lucros à partir dessa exploração do trabalhador. “Foucault” (1997, p.134), explica: “digamos que a correção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.” O educador Fabu, em uma de suas falas apresenta esse discurso ao explicar o que entende por educação

***Fabu:** a nossa história moderna da educação ela inteirinha passa por acalmar e adocicar e corpos se você parar pra pensar. Quando que a capoeira foi aceita foi quando ela sacou que aquilo é um jeito de conter. Inclusive o cara ficava mais calmo aceita, tudo bem, dá menos trabalho. A gente consegue domesticar esse corpo também com isso e é tudo assim.*

Diante deste cenário faz sentido para Afonso (2001, p.29) o surgimento de “outra racionalidade pedagógica (não curricularizada, não fragmentada e não estandardizada)” fora da escola. Podemos perceber aqui, que para o autor, o surgimento de ações de educação não formal tem uma justificativa forte, porque entende que a escola atua como reprodutora e mantenedora de um sistema em uma sociedade que talvez não seja tão justa e igualitária.

E a função idealizada da escola para Afonso(2001) era que ela materializasse os “preceitos” da revolução francesa de igualdade, liberdade e fraternidade, mas, os ideais foram sufocados por motivos econômicos, políticos e sociais.

¹³ A mais-valia é o termo utilizado por Karl Marx , na obra: *O Capital*, e faz menção a exploração da força de trabalho assalariada que é utilizada na produção de mercadorias.

Carnoy (1992, p.9) expressa que a educação pode e deve ser uma ferramenta essencial para transformações sociais. Para ele, “Ao mesmo tempo, o modo como ela se expande reflete conflitos e compromissos políticos com a “modernização” de sociedades capitalistas condicionadas”. Paulo Freire alerta para que fiquemos atentos e explica (FREIRE, 2001, p.148) : “Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino mas sei quão difícil é aplicação de uma política de desenvolvimento humano, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro. Mas sei também, que, se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe”. Acho importante ressaltar que é essencial compreender de onde surgem as intuições de educação formal, suas conceituações e especialmente as ideologias que estão envolvidas em suas estruturações para compreender de onde falam os educadores do Sesc São Carlos.

Logo, os argumentos que justificam o surgimento de ações em educação não formal com base no fato de que as estratégias próprias de adaptação do sistema econômico em que vivemos geram um aumento constante da exclusão social, o que desemboca em necessária e emergencial movimentação da sociedade civil com iniciativas para apoiar e suprir a população excluída, compreendemos de onde surgiram as ações em educação não formal do Sesc São Paulo. As instabilidades econômicas, sociais e políticas acarretam mudanças no mercado de trabalho e muitas vezes índices de desemprego crescente. Como discutimos antes, essa é uma noção de uma sociedade civil intervindo, cada vez mais ativa, participativa e que pensa em ajudar a população com ações em educação não formal dentro de vários objetivos e ideologias e através das mais variadas linguagens. Há ainda alguns estudiosos que criticam o sistema vigente escolar e defendem que a educação não formal deve ser um espelho de como as escolas deveriam funcionar, com base num ideal de educação democrática e livre. Mas se voltamos para o raciocínio de Foucault (1997) de que as escolas foram criadas já com intuito de docilizar os corpos para então explorá-los logo podemos pensar que as instituições com atividades não formais surgem com a mesma função? Imagino que algumas instituições que trabalham sob a ótica da educação não formal possam seguir

esta função, algumas podem oferecer atividades com intuito de doutrinar e mesmo treinar os corpos para o mercado de trabalho.

O Sesc São Paulo quando da criação do Programa Curumim em 1986, pensou em ações com a função de suprir o que acreditava ser lacunas da educação formal das crianças de modo que as duas se complementassem e defendia ideais de liberdade em suas ações educativas.

As escolas de ensino formal sendo parte de uma sociedade podem refletir o sistema em que estão inseridas, bem como suas ideologias, assim como a educação não formal pode também espelhar essas mesmas ideologias. E a ideia da educação formal poder ser um substituto à educação escolar para aqueles que têm pouco ou nenhum acesso à educação formal, nos leva a um raciocínio de criar alternativas para os excluídos ao invés de solucionar a questão oferecendo possibilidades para que todos tenham acesso a educação formal.

Pensando nas instituições que em geral realizam atividades em educação não formal, como grupos religiosos, associação de bairros, ONGs, acredito que hoje, a maioria tem sua própria agenda e não se concentram apenas em complementar as atividades escolares, talvez um reforço escolar aconteça em alguns projetos mas não acredito que sejam a prioridade nem os objetivos centrais dessas ações.

Podemos pensar em um argumento que reforçaria o aumento das atividades não formais no país, o da entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que acarretou uma necessidade de se pensar num acolhimento para as crianças no horário contrário ao da escola, pois as mães não estariam mais em casa para cuidar dos filhos. Voltamos ao mesmo raciocínio de criar espaços para “cuidar” de crianças que não tem alguém para olhar por elas, uma vez que os responsáveis precisam trabalhar. Hoje a maioria dos responsáveis pelas crianças e jovens trabalha fora, e é uma realidade o fato de que muitas famílias não têm com quem deixar as crianças no horário oposto ao da escola. Independente de ser mulher ou homem, mesmo porque as estruturas familiares atendidas são as mais variadas, muitos responsáveis trabalham em mais de um emprego para complementar a renda da casa.

Os objetivos do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Paulo mudaram desde a criação do Programa Curumim em 1986 e não mais olham

para seus Programas como lugares para “deixar” as crianças e jovens por falta de opção. O Programa Curumim do Sesc São Carlos hoje, vincula a participação das crianças à matrícula na escola, pois ocorre no período contrário às atividades escolares. A criança precisa frequentar uma escola para participar do Programa.

E por fim pensando no desenvolvimento das tecnologias digitais que segundo alguns estudiosos afetam tanto a educação quanto o cotidiano das pessoas gerando uma necessidade de criação de espaços de educação não formal para o desenvolvimento da fluência digital especialmente para as gerações não nativas digitais, ou público que não tem acesso ainda à tecnologia digital. Os desenvolvimentos de novas tecnologias nos levam a um relacionamento diferente com o aprendizado e mesmo na maneira como nos relacionamos com o mundo.

As tecnologias digitais, nos dias de hoje, perpassam a vida de praticamente todas as pessoas e atingem cada vez mais várias práticas humanas, modificando a maneira como as pessoas se comunicam, relacionam, interagem e mesmo em suas atividades diárias como atendimentos em serviços públicos e privados e aquisição de informações. É impossível ignorá-la. Vivemos em uma sociedade altamente digitalizada, e esbarramos a todo o momento com as mais variadas formas de tecnologias digitais, o que exige um domínio cada vez maior de habilidades específicas.

Nesse sentido vivemos de fato no tipo de cultura que, em meus escritos anteriores, chamei de “a cultura da virtualidade real” (Castells, 1996-2000). Ela é virtual porque constituída basicamente através de processos de comunicação virtuais, eletronicamente baseados. É real (e não imaginária) porque é nossa realidade fundamental, a base material sobre a qual vivemos nossa existência, construímos nossos sistemas de representação, exercemos nosso trabalho, vinculamo-nos a outras pessoas, obtemos informações, formamos nossas opiniões, atuamos na política e acalentamos nossos sonhos. Essa virtualidade é nossa realidade, é isso que caracteriza a cultura na Era da Informação: é principalmente através da virtualidade que processamos nossa criação de significado (CASTELLS, p.16, 2003).

O crescimento e a disseminação vertiginosa de novas tecnologias digitais se mostram cada vez mais aceleradas, o que oferece pouco tempo para que as pessoas assimilem essas experiências e perceberem o quanto esses processos permeiam suas vidas.

É necessário um olhar cuidadoso para com este ambiente virtual tão vasto onde passamos cada vez mais tempo imersos seja nos relacionando, criando vínculos, buscando informações, resolvemos questões burocráticas, pagando contas, fazendo imposto de renda e mais estamos construindo significados.

Com o crescimento das tecnologias digitais exercitamos uma enorme gama de atividades no espaço virtual. Segundo Levy e Lemos (2010, p.203,) o espaço cibernético, ou ciberespaço, “compreende o conjunto aberto ao infinito de maneiras de organizar os signos digitais copresentes na rede”. O ciberespaço, segundo os autores (LEVY e LEMOS 2010, p.203) está desvinculado de uma organização por espaço geográfico, classe social ou gênero; a maneira como o ciberespaço vai se organizando é maleável “cada uso, cada situação, cada subjetividade, em determinado momento, pode definir uma organização particular de dados”.

O espaço cibernético, ou “ciberespaço” propicia uma troca mais rápida de informações o que abrange uma maior capacidade de transformação e, portanto, geração de novos conhecimentos. Percebemos isso com a criação de mundos virtuais e outras simulações que permitem uma construção coletiva e imediata de conhecimento.

“o espaço virtual” é apenas um outro nome da nossa esfera, isto é, a copresença de signos e ideias produzidos pela cultura humana, assim como o conjunto infinito de maneiras de as organizar. Essas são as inteligências associadas dos autores- leitores- navegadores do ciberespaço que produzem e atualizam o espaço virtual. Como as pessoas participarão (e já participam) de muitas comunidades e redes sociais *on-line* simultaneamente, e as explorarão em um grande numero durante sua vida, essas comunidades trocarão fluxos de informação constantemente (LEVY e LEMOS, 2010,p. 203-204).

Neste sentido, a nossa relação com o saber, no cenário específico do ciberespaço que frequentamos e onde passamos cada vez mais tempo, mudou. Estamos diariamente imersos nesta realidade virtual, e mesmo que o façamos de maneira não corpórea, é real e constante. Neste espaço também é criado um gênero discursivo específico que acontece somente nesta área da atividade humana.

O educador Fabu falou desse fato, quando colocou que a relação com o modo de aprender mudou, uma vez que podemos buscar cursos, aulas e técnicas na internet.

Para Manuel Castells (2003, p.220) a internet é muito mais que uma simples ferramenta é “a ferramenta tecnológica e a forma organizacional que distribui informação, poder, geração de conhecimento e capacidade de interconexão em todas as esferas de atividade”. Para o autor, a internet pode ser tudo isso, mas também pode ser “uma receita de crise e marginalização” onde as pessoas que não têm oportunidade de se ajustar às transformações, são excluídas. Novamente aqui falamos de uma área de atividade humana que pode ser um reflexo da sociedade em que está inserida, podendo carregar assim tudo o que acontece na nossa sociedade e reproduzi-la. Castells (p.221, 2003) aponta que esta é uma questão que depende muito da “capacidade dos países e dos atores sociais de se adaptar à velocidade da internet no processo de mudança”.

Sob as condições sociais e institucionais prevalecentes em nosso mundo, o novo sistema tecnoeconômico parece causar desenvolvimento desigual, aumentando simultaneamente a riqueza e a pobreza, a produtividade e a exclusão social, sendo seus efeitos diferencialmente distribuídos em várias áreas do mundo e em vários grupos sociais. E como a Internet está no cerne do novo padrão sociotécnico de organização, esse processo global de desenvolvimento desigual talvez seja a expressão mais dramática da divisão digital (CASTELLS, p.217, 2003).

Os cursos de “computação” e atividades para desenvolvimento de fluência digital eram muito comuns nos anos 2000. Muitas instituições, ONGs, ofereciam atividades. O Sesc SP instaurou o que chamou de Internet livre na época, salas com computadores e atividades de fluência digital. Hoje esses espaços mudaram de função, chamam-se ETA(Espaços de Arte e Tecnologia), uma das educadoras que agora faz parte do setor de Infâncias e Juventudes atuava nesse espaço. E essa mudança faz sentido uma vez que nas últimas duas décadas novas demandas surgiram bem como desapareceram, as novas gerações em geral são nativas digitais, ou seja, quem nasce e cresce interagindo digitalmente e, portanto, não necessitam desenvolver fluência digital. Os espaços de arte e tecnologia do Sesc SP agora realizam atividades de artes com interface das tecnologias digitais. Então podemos perceber que

as atividades em educação não formal estão ligadas às demandas da sociedade.

Talvez todos estes motivos aqui brevemente discutidos e levantados por vários estudiosos da área, foram responsáveis de uma maneira ou de outra pelo surgimento de tantas ações educativas não formais. Trilla (2008) explica que as atividades educativas não escolares sempre existiram. E talvez tenham passado despercebidas ou não se mostraram significantes o suficiente para a sociedade, por isso só passamos a dar evidência e nome para essas ações educativas quando a própria pedagogia também passou a ser estabelecida com um olhar mais científico.

A realidade é de que cada vez mais iniciativas no cenário de educação não formal são criadas. O fato é que essas ações eclodiram e se espalham pelo país.

Como definir educação não formal? Uma vez que já estabelecemos aqui que a definição de educação não formal não deveria partir de um conceito oposto, como é o caso da educação formal que é basicamente a educação escolar e que uma não se contrapõe a outra, como conceituá-la então?

O entendimento entre os pesquisadores é o de que mesmo após alguns anos de pesquisas e estudos na área da educação não formal não há um consenso com relação à definição e conceituação dessa terminologia. Garcia (2015,p.53) afirma que “não há uma única concepção do conceito de educação não formal, pois ele está em lento processo de construção e desconstrução”.

Essa nomenclatura “educação formal” em realidade não é recente, Segundo Trilla (2008, p.32) e Garcia (2015, p. 51) surgiu no final dos anos 60 com o surgimento de novos paradigmas e início das discussões sobre a educação no mundo . A publicação do livro *The world Educational Crisis*¹⁴ (1968) do P.H.Coombs, trata da urgência de ampliar as ações educativas não escolares que o autor na época chamou de educação não formal e educação informal .

Realizar uma classificação dessas ações educativas tinha o intuito de diferenciá-las de atividades que aconteciam dentro no âmbito escolar, e também de demarcá-las, como explica Trilla: (2008 p.32) “com as duas

¹⁴ A crise Mundial da educação

denominações se pretendia designar o amplíssimo e heterogêneo leque de processos educacionais não escolares ou situados à margem do sistema de ensino regado”. Vale notar que essas denominações eram pouco específicas para uma área tão vasta e diversificada, tanto em estrutura, tempo, linguagens quanto a objetivos, o autor (TRILLA, 2008, p.32) conta que: “poucos anos depois da obra, institucional de 1968, o próprio Coombs e seus colaboradores propuseram a distinção entre três tipos de educação: a formal, a não formal, e a informal”

Coombs (1974, p.18) em sua obra *Attaking rural poverty: how non-formal education can help*¹⁵ de 1974, apresenta exemplos de educação não formal, formal e informal. Demonstra vantagens, em termos de educação informal, dos centros urbanos em comparação a áreas rurais, visto que além de maior acesso a escolas (educação formal), os centros urbanos têm cinemas, teatros, museus, acesso a revistas e jornais também se enquadram nessa categoria de atividade educativa informal, o autor (COOMBS, 1974, p.18) explica porque: “persons living in such na environment are exposed a many modernizing educational influences and, if motiveted, can learn much on their own to advance their employment opportunities and the quality of their lives(they can also, of course, learn many socially undesirable things”¹⁶.

No caso da educação não formal, como Coombs está realizando uma análise da vida rural, Coombs (1974, p. 19) aponta como educação não formal exemplos como o de letramento de adultos e também “ocasional school equivalency programns designed to provide scholl dropouts or unschooled youngsters na opportunity to make up whatever formal schooling they missed sometimes openning the possibility of reentry into the formal system”¹⁷. O autor (COOMBS, 1974) indica como exemplos de programas não formais, ações relativas a apoio escolar para jovens que abandonaram a escola e a possibilidade destes voltarem para o sistema escolar, além de alfabetização de adultos e diz (COOMBS,1974, p. 20) que “ all aimed at much the same

¹⁵ Atacando a pobreza rural: como a educação não formal pode ajudar.

¹⁶ As pessoas que vivem nesse ambiente são expostas a muitas influências educacionais modernizadoras e, se motivadas, podem aprender muito sozinhas para melhorar suas oportunidades de emprego e a qualidade de suas vidas (elas também podem, é claro, aprender muitas coisas socialmente indesejáveis.

¹⁷ programas ocasionais de equivalência escolar, projetados para fornecer aos jovens que abandonaram a escola ou jovens sem escolaridade, uma oportunidade de compensar qualquer escolaridade formal que perdessem, às vezes abrindo a possibilidade de reinserção no sistema formal.

audience, yet sponsored and operated by diferente public and private agencies with little, if any, cordination or cooperation”.¹⁸

Então podemos pensar que para Coombs, uma definição de educação não formal seria definitivamente algo em contraposição ao sistema escolar mas como um apoio ao mesmo pois os exemplos que cita são sobre alfabetização e um tipo de apoio escolar. Assim sendo, não teria uma forma, não seria sistematizada e não aconteceria dentro de uma instituição oficial do Estado, ele sugere um apoio entre instituições públicas e privadas. E a educação informal se enquadraria nas atividades educativas que acontecem no dia a dia, onde as pessoas desenvolvem aptidões, adquirem informações e habilidades com experiências através dos ambientes que frequentam ao longo de suas vidas, por isso os centros urbanos teriam vantagens sobre os centros rurais que segundo ele teriam menos a oferecer em termos de atividades culturais.

Trilla (2008, p.34) é cuidadoso e entende que dividir o universo da educação em apenas três categorias é muito limitante e impõe fronteiras frágeis. O autor (TRILLA, 2008) aponta dois critérios que explicam seu ponto de vista sobre essa questão. No primeiro vemos a questão da intencionalidade da ação educativa. Exemplifica (TRILLA, 2008, p.36) que podemos cogitar que “todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna do formal e não formal, e, por conseguinte, os não intencionais ficariam como informal”. É certo que existe finalidade nas duas primeiras, mas não é possível reiterar que a educação informal não tenha intencionalidade nunca. Como é o caso do dia a dia das famílias, muitas vezes é encarada como informal, mas existe um propósito nas ações educativas dentro das famílias.

E em segundo lugar, Trilla (2008, p.36) deixa claro que ser metódico e sistemático não são necessariamente características da educação formal e não formal que a educação informal também pode apresentar essas características. No caso, os Programas Curumim e Juventudes são contínuos, apresentam processualidade e a atuação se baseia em métodos.

Posto isto, podemos entender que para o estudioso (Trilla 2008, p.38) a educação formal e não formal sempre irão apresentar intencionalidade,

¹⁸ Todos voltados para o mesmo público, mas patrocinados e operados por diferentes agências públicas e privadas, com um pouco de coordenação ou cooperação, se houver.

“objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos”.

Trilla (2008) apresenta dois critérios que podem nos ajudar a definir a educação não formal, o critério metodológico e o critério estrutural. O primeiro diz respeito à presença física em um local definido, com horários demarcados e definição específica de conteúdo ou como afirmou (TRILLA, 2008, p.39): “descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação)”. Então a educação não formal apresentaria o contrário dessas especificações que são, segundo Trilla, características da educação formal.

O segundo critério é o estrutural, que evidencia pertencer ou não ao “sistema educativo regado”. Que está relacionado a ter uma educação com estrutura legal e portanto, vinculado aos fundamentos do país em que se encontra (TRILLA, 2008, p.40).

A grande questão que Trilla (2008, p.41) nos coloca é a de que esses dois critérios são incompatíveis, uma vez que é muito tênue essa linha que divide as ações de cada uma. Para uma definição, então de educação formal e não formal, é necessário escolher um dos dois critérios. Como realizar análises dentro desses dois critérios? Podemos pensar em algumas maneiras.

A educação à distância estaria enquadrada então como educação não formal segundo o primeiro critério, mas como é uma educação escolar institucionalizada e regulada pelo Estado, conforme o segundo critério, seria considerada educação formal.

A educação não formal acontece em geral fora das instituições escolares, mas podem acontecer fisicamente nesse ambiente, como foi o caso do programa Escola da Família. Esse projeto aconteceu nas escolas do Estado de São Paulo e abria os portões para que aos finais de semana a comunidade pudesse usufruir de atividades educativas e de convivência social

O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes (portal escola da família).

O Programa Curumim, segundo o primeiro critério, seria educação formal, pois tem os requisitos, quais sejam, a presença física, local definido com horários demarcados, o conteúdo é definido pela equipe e há um planejamento prévio então tem uma forma. E de acordo com o segundo critério seria educação não formal, pois não está incluído no sistema legal de ensino, regulado pelo Estado.

Trilla (2008) acredita que o critério estrutural, ou seja, o segundo, é o que tem um maior rigor em suas definições portanto é a que ele assume como conceito. Além de acreditar (TRILLA, 2008, p.42) que o fato de estar fora do alcance do sistema de ensino regado, a educação não formal pode englobar “métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas)”. Os educadores falam muito de liberdade de experimentações em flexibilidade de seu fazer. É esse portanto o critério que a instituição Sesc SP assume para definir o tipo de educação que o Programa Curumim realiza.

Trilla (2008) por último apresenta outra maneira de pensar a educação não formal: pelos seus âmbitos de atividades, ele classifica em quatro, “ligado ao trabalho”, ao lazer e cultura, educação social e dentro da própria escola.

O Programa Curumim se enquadraria então no âmbito do lazer , da cultura e da educação social.

O tempo livre e o desejo de acesso e usufruto da cultura num sentido nem acadêmico nem utilitarista geraram também uma importante oferta educacional não formal, que já contempla pessoas de todas as idades, desde a infância mais precoce até a terceira idade. Pedagogia do lazer ou educação em tempo Livre, animação sociocultural etc. São denominações já consolidadas no discurso educacional contemporâneo, que por sua vez designam um amplo leque de instituições e atividades (TRILLA, 2008, p.43).

Analisando as expressões que Trilla utilizou no texto acima, percebemos que, as palavras lazer, educação no tempo livre, são expressões muito usadas pela instituição Sesc SP ao definir suas ações. Como o autor mesmo explica, hoje em dia são expressões já consolidadas, pesquisadas e definem muito desse fazer em educação não formal do Sesc São Carlos.

Podemos olhar para a educação, então, dentro de uma tricotomia, separando em educação formal, não formal e informal. Mas como já dissemos,

a linha que as separa é tênue e observar a maneira como interagem pode ser uma opção, uma vez que esse diálogo ocorre eventualmente. Como explica Trilla (2008, p.45) observar como se relacionam, influenciam e o que cada uma gera efeitos que são como “uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes) e também sincronicamente (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa(Trilla,2008, p.45).

Para Trilla (2008, p.46), os três tipos de educação estão conectadas “funcionalmente”, seja através de relações de complementaridade, suplência, substituição de reforço, colaboração, interferência ou contradição. Estamos falando aqui de atividades educativas como, por exemplo, cursos de línguas, cursos não escolares de alfabetização de adultos, ações educativas em museus, bibliotecas centros culturais, etc.

O que entendemos então é que o conceito de educação aqui proposto por Trilla (2008), é aquele que engloba muitas ações que acontecem na vida, o tempo todo em vários lugares. Portanto as delimitações que separam esses três tipos de educação são suaves, elas podem se mesclar e se associar de várias formas.

O que não faltam são propostas que fundamentam estas três classificações, o formal, informal e não formal. Trilla (2008, p.53) acredita que há necessidade de um ambiente propício para que tal ocorra “para tanto, o sistema tem que ser aberto, flexível, evolutivo, rico em quantidade e diversidade de ofertas e meios educacionais. E um sistema educacional só poderá sê-lo se realmente incorporar o setor não formal e considerar e valorizar o informal”. Uma cooperação entre os três tipos de educação aqui citados, quais sejam, educação formal, não formal e informal, pode ocorrer, mas é necessário que não ocorra uma hierarquização de modo que um seja visto como mais importante que o outro.

Percebemos em nossa sociedade um discurso de que um diploma ou certificado escolar tem uma grande importância, pois facilita com que as pessoas consigam melhores empregos e conseqüentemente ganhem mais dinheiro e possam ter um padrão mais confortável de vida, permeia nossa

sociedade. Então as atividades escolares, como tarefas e exercícios de casa tem um peso muito maior para as famílias do que frequentar, por exemplo, um ambiente de livre brincar como o que o Sesc São Paulo proporciona com seus Programas.

O Discurso de que a escola é o “trabalho” das crianças, e essa é a responsabilidade deles e a hora de brincar vem depois das funções cumpridas é baseada na lógica do sistema onde a noção de trabalho é conhecida. Trilla (2008, p.123-124) reitera que o sistema formal tem a função de validar saberes. Um certificado abre portas para conquistar empregos. “frequentemente, a burocratização do sistema formal e a própria sociedade supervalorizam os títulos, como se eles fossem uma garantia absoluta daquelas competências que supostamente credenciam”.

Ghanem (2008), afirma que se existe uma contraposição ou um reforço entre a educação formal e a não formal ou para que ambas se complementem “requer alterar os dois campos na medida mesma em que se busque que cooperem energicamente”; ele acredita (GHANEM, 2008,p.87) na necessidade de uma mudança radical na política educacional “na qual, se elabore a própria política educacional, instalando-se relações democráticas dentro e fora do Estado, e entre esse a sociedade civil”.

O cuidado que devemos tomar é para não valorizar demais a educação não formal em detrimento da educação formal e vice e versa, mas observa-las como realmente se apresentam com possibilidades e defeitos como qualquer tipo de educação pode apresentar. Trilla (2008, p.54) diz que “ A educação não formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora quanto a formal”.

Enfim, a educação não formal não é nenhuma panaceia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresenta-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível” (TRILLA, 2008 p.54-55).

Enfim, o campo da educação não formal é permeado de experiências singulares que podem apresentar as mais variadas ações, linguagens, tempos experimentações, de práticas com potencial para caminhos de descobertas, invenções, criações e trocas muito ricas bem como a geração de conhecimentos e novos saberes.

Na obra: *Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações*, as autoras e organizadoras do livro sobre o Programa Curumim (PARK E FERNANDES, 2015, p.236) Escrevem no capítulo *Representações Curumins*: "Consideramos o Programa Curumim um tipo de práxis educativa institucionalizada do tipo não formal, na medida em que não depende da legislação ou regulamentação do Ministério da Educação (MEC), conforme define Trilla". Acredito que a definição de educação não formal pela qual o Programa Curumim se define seja a que discutimos e foi defendida por Trilla.

Park e Fernandes (2015, p.236) por fim explicam que a educação não formal é então: " a) toda aquela que é mediada pela relação de ensino-aprendizagem, mas tem forma, assume e desenvolve metodologias com procedimentos e ações diferentes das adotadas nos sistemas formais, e b) aquela que estruturalmente, não tem uma legislação nacional que a regule". A educação não formal então, desenvolve ações com vínculos educacionais que possibilitam por sua estrutura e organização uma perspectiva mais livre e com possibilidade de maiores experimentações.

Os processos educativos são fundamentais a todos os seres humanos e se apresentam com possibilidades infinitas, seja qual for sua estrutura e organização bem como seu campo, informal, formal e não formal todos tem muitas potencialidades.

Os discursos sobre a educação não formal aqui apontados indicam uma premissa de que há maior liberdade no sentido de possibilidades de uma maior gama de ações do que na educação formal cuja estrutura normalmente é mais fixa.

Não é uma questão de comparar a educação formal com a educação não formal. Nem mesmo colocar uma em oposição à outra. A questão aqui é o entendimento de educação não formal que os educadores do Sesc São Carlos enunciam em seu fazer tem um peso grande de suas experiências com a educação formal.

As enunciações sobre educar aqui, trazem a liberdade que o fazer nessa esfera, permite. Liberdade no sentido de poder optar pelos caminhos a seguir, por quais estratégias pedagógicas optar. Liberdade no sentido transformador, o educadores falam de como essa experiência os modifica, ao longo da caminhada como seres humanos, e também no modo de pensar a educação e de pratica- lá. Como as palavras do jagunço Riobaldo na obra *Grandes Sertões Veredas*, de João Guimarães Rosa (2006, p. 290): “*liberdade- aposto- ainda é só alegria de um caminhozinho, no vão dos ferros de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer.*”

É desconcertante imaginar que os educadores em suas falas reforcem a questão da liberdade no fazer. Deveria ser uma premissa do processo educativo, de que liberdade falam esses educadores? Seria uma comparação novamente coma educação formal que tem certa rigidez de formato e metodologias? Paulo Freire (200, p.118) em resposta a um professor que lhe dizia que a liberdade estava acima de qualquer limite responde: “Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

O educador Gordo fala , quando revela sobre as possibilidades de ações que a educação não formal trouxe para ele, como isso o atingiu como uma bomba. Essa experiência foi como uma “explosão” em sua cabeça. Desconstruiu e edificou novas possibilidades.

Gordo: *o que eu acho voltando assim pro Sesc assim, o que eu acho que tem feito muito e é aquele famoso jargão é o lance, a questão do repertório assim entendeu? Eu acho que a educação não formal tem me dado possibilidades de eu expandir meu território, meu repertório de linguagens . Como trabalhar uma temática sem ser de maneira expositiva ou ah.... Qual linguagem vou usar? Linguagem do corpo? Da musica? Vou usar a linguagem da literatura? De uma arte? De um desenho? Um fanzine? O que dá pra usar? Vou usar uma linguagem mediadora discutir abertamente? Então isso eu acho que tem me dado uma (imitando som de explosão e gesticulando com as mãos, como se a cabeça tivesse explodindo) explosão assim em mim sabe?*

A liberdade aqui assume um tom de possibilidades de experimentar, de tentar coisas, estratégias, linguagens, materiais enfim caminhos.

Conversando sobre suas primeiras experiências com educação no Programa Curumim, o educador Du fala que foi pego de surpresa, que se assustou com a “liberdade” do Programa e aponta que foi um “renascimento em forma de educação”. Novamente aqui vemos um educador reiterar o enunciado, fato que sua experiência com a educação não formal no Programa Curumim o transformou, desconstruiu ideias e experiências baseadas em outros formatos de educação, e mostrou outros caminhos.

***Du:** exatamente, foi bem assustador mesmo [...] Nunca tinha visto acontecer então eu fui meio pego de surpresa. Sim por não ter pesquisado. E assustou muito isso pelo **grau de liberdade**. De falta de um formato definido. E vinha de encontro a minha própria educação, eu nunca tinha vivido um processo daquele jeito era tudo muito formatadinho, horário certinho, currículo, conteúdo. Professor vem e ensina aluno vem e aprende. Então assim chocou pessoalmente foi uma experiência que nunca tinha passado. E estava ali agora e responsável por tentar viver e com volume grande de crianças ali esperando que eu fizesse alguma coisa nesse sentido. Mas foi a busca que eu tive foi grande por estar vindo de outros trabalhos fora da minha área de Formação. Então já estava assim ansioso por algo que fizesse sentido na vida . Então, esse estímulo foi maior do que o medo de errar eu acho que encarei de frente nenhum momento pensei em desistir. Abandonar tudo para atrás foi um verdadeiro renascimento em forma de Educação de ver o mundo e poder sentir isso na prática. Viver um processo de educação totalmente diferente do que eu tinha vivido de maneira tão intensa por tanto tempo acho que foi bastante transformador para mim mesmo com já com 27 , 28 anos . Começando, foi um primeiro renascimento de formação mesmo e fui me reformando culturalmente, socialmente em termos de relações humanas depois que a gente passa a gente começa a perceber como que é como que te transformou. Na hora nem percebe essa mudança, mas agora a gente vê o quanto que era antes e depois .*

Du comenta sobre o grau de liberdade que encontrou no Programa, e sobre nunca ter experimentado nada com esse fazer, e nas suas experiências como aluno ele tinha “*vivido um processo daquele jeito era tudo muito formatadinho, horário certinho, currículo, conteúdo. Professor vem e ensina aluno vem e aprende*”. Ele faz uma comparação com o que conhecia que era sua experiência com educação quando era educando.

Ao observar como o educador Victor foi se adaptando às práticas dessa educação não formal, como descreve seu choque com o livre brincar, como ele teve dificuldade de se livrar do controle, essa manifestação discursiva endossa o enunciado que de essa é uma prática diferente, que busca a liberdade, autonomia e exploração.

Quando em conversa com a educadora Fabi sobre os Programas do núcleo de infâncias juventudes e quais a interessam mais, ela aponta a liberdade como um fator importante em sua escolha, e novamente aqui temos reiterado o enunciado de que a liberdade é uma das coisas que define esse fazer educação. Ela diz: “***pela liberdade de pesquisar, de experimentar***”.

Em conversa com a educadora Malu que trabalhou como educadora no Programa Curumim em outra unidade: ela diz: “*eu estou bem encontrada com esse formato sabe, **mais livre mesmo***”. A educadora Geisa apresenta uma fala parecida sobre a liberdade

Geisa:[..] Hoje a gente tem mais liberdade. As coisas não precisam ser tão engessadinhas. Não precisam ter um produto final[...] mas eu acho que as coisas estão um pouco mais leves[...] Mas acho que o principio básico pra mim que é isso proporcionar essa experimentação eu acho que não mudou talvez tenha sido aprimorado. Eu acho que é isso talvez a forma como a gente faça isso tenha mudado, o método.

O enunciado sobre a liberdade engloba muitos outros discursos vindos das experiências com educação que cada um viveu e continua a conhecer. Uma indicação da construção de sentido relativo a esse fazer, e a ser educador, perpassa por muitas experiências. O que podemos vislumbrar aqui tem a ver com a própria concepção do que é ser educador nesse fazer deles. As percepções sobre educação foram mudando como pudemos ver nos

relatos, e podem mudar constantemente. A Transformação significativa que pudemos perceber até agora foi à partir do momento que os educadores entram em contato com esse fazer aparentemente sem formato, que os permite ter liberdade para criar, moldar e experimentar. Outras experiências e discursos interferem nesse fazer.

8. Que educadores são eles?

A educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas .
Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire.

O processo de escolha por qualquer profissão é muito particular de cada indivíduo. No caso dos educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos não foi diferente. Acredito que os caminhos que cada um trilhou para chegar onde estão foram diferentes, mas todos já haviam escolhido a área de educação. A descoberta do fazer pedagógico em educação não formal dentro dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos foi manifestado como uma realização e confirmação de que o campo da educação é e foi uma experiência transformadora e com a força de um fazer educativo que fez sentido.

Quando visitamos nosso passado nos bancos da escola, ou em outras experiências com aprendizado, temos uma abundância de lembranças de como foi essa experiência para cada um de nós. Bem como pensamos naquele professor na nossa vida, que de algum modo nos foi precioso, provavelmente lembramo-nos daquele educador com quem tivemos uma relação mais afetiva, mais próxima, que nos escutou, apoiou ou nos mostrou caminhos instigantes.

Quando penso em minha trajetória como educanda tive alguns professores que me inspiraram, mas minha mãe foi a educadora de quem tive e tenho a referência positiva. Ela foi professora do ensino fundamental por trinta anos em escolas estaduais de periferia. Ela me ensinou através da prática diária dela que educar não é apenas ensinar a ler e escrever ou dominar qualquer outra técnica, mas é o encontro de seres humanos nesse processo de aprender e ensinar.

E assim como eu tive um modelo de professora que admirava, os educadores todos tiveram algum professor ou contato que de alguma maneira os despertou para o tipo de educador que são hoje.

Geisa:[...] *vem muito muito muito forte pra mim um professor de literatura que eu tive na época do hoje*

ensino médio. Na época do colegial, que eu sempre gostei de ler, ele foi o assim, o que eu aprendi com ele. E da vida, da vida ele trazia a literatura como uma coisa da vida mesmo então era fantástico assim.

Pri: *como ele fazia?*

Geisa: *ah..tudo. Então ele não ia falar se ele fosse falar sobre um romance então ele ia, ele olhava pra gente e conseguia transpor aquilo pro nosso dia a dia então era mais aquele livro era a gente e isso independente do que fosse*

Pri: *você volta pra rua, pro dia a dia, a vida*

Geisa: *exato então assim ele era incrível foi um dos professores mais bacanas que eu tive que não era aquela coisa do só daquilo que estava no livro. Das regras das formas não.... não, ele tinha um outro olhar, um outro olhar e tudo era poesia pra ele né? Tudo era poesia e ele era muito sacado e época do colegial era época dos namoricos. Das tristezas das decepções e das ansiedades pra vestibular e tudo o mais então ele era um cara que você não precisava falar muito ele sabia o que estava acontecendo com a gente então isso foi muito importante... muito importante ...*

Geisa fala de um professor que se aproximava dos alunos, que conhecia as suas realidades e trabalhava com esse material para ensinar. Quando ela diz; *“ele tinha um outro olhar, um outro olhar”[...] Das tristezas das decepções e das ansiedades pra vestibular e tudo o mais então ele era um cara que você não precisava falar muito ele sabia o que estava acontecendo com a gente”*. Geisa fala aqui de um educador com um perfil diferente, quando ressalta que ele tinha um “outro olhar”. Diferente dos outros professores. Ele sabia o que estava acontecendo com os adolescentes. Era um professor que olhava para os alunos e conhecia suas realidades. Geisa tem uma fala que me fez perceber o quanto esse olhar e perceber o outro e sua realidade é parte intrínseca nesse fazer.

Geisa: *Então acho que é o que a gente consegue fazer no dia a dia. O que a gente consegue fazer quando a*

gente esta ou conversando ou resolvendo um conflito daquela criança ou mostrando uma coisa nova ou sob um outro ponto de vista. Acho que é nesse momento que a gente faz a educação de verdade com eles. E aí Pri está em tudo. Está em tudo não consigo dissociar ela da minha vida assim.

Du: *tendeu a ser mais conservadora né participei de escola de religiosa. De freira depois colégio militar . Aí na faculdade que acho eu mudei um pouco a minha visão . Primeira faculdade que eu fiz foi Unicamp que eu já tinha um viés mais de esquerda Mais revolucionário. Tinham professores que buscavam uma nova concepção de educação. No caso a educação física. Eles eram na época os expoente dessa mudança saindo do regime militar no Brasil, saindo do regime militar. Uma educação física totalmente voltada para o treinamento e condicionamento. Bastante alienada e os professores eram os mesmos autores dos livros que vieram a contestar tudo isso, então eles vieram trazer uma educação física mais humana mais no sentido de trazer consciência não tão focada no resultado apenas. Então ali que para mim enquanto pessoa, até houve um estranhamento da minha parte porque já estava acostumado com uma outra educação Mas eu percebi que mais tarde que essa primeira base assim foi bem importante quando eu fui atuar como educador então voltou à tona todos esses conteúdos esses, esses métodos que eu tive na primeira graduação .*

O educador Du, fala de sua experiência no encontro com professores que o inspiraram, mas também de vivências que serviram para contrapor o que não acredita ser interessante reproduzir como educador. Ele reforça o quanto trouxe para sua vida os discursos de alguns professores para esse fazer que hoje ele diz: “*uma educação física mais humana mais no sentido de trazer consciência*”.

Fabu: *aí ter vindo aqui para o Sesc foi quando eu vim, quando eu vim pro Sesc assim, que foi quando eu conheci o Du na verdade. Eu comecei a ter um visão diferente. Porque a pedagogia naquele momento para mim era uma coisa que eu estava fazendo e achava legal, mas era uma coisa muito confusa assim, até pensava em largar e fazer outra coisa. Sei lá, imagem e som, que eu acho que eu vou gostar mais . Mas era muito confusa. Quando eu vi falar sempre que eu vi o Du e vocês fazendo assim isso*

Deu uma mudada muito forte na minha cabeça. Nossa tem uma pedagogia que não é necessariamente vai ficar na escola, porque para mim era um campo que eu não queria muito. Hoje é uma coisa que eu acho incrível, mas na época não. Olha só tem um lugar que a gente faz educação que não necessariamente fica na escola, tem um lugar que a gente faz educação e que vai falar de cultura, de arte, e aí eu acho que ter vindo para o Sesc assim quando eu era adolescente. Embora eu tivesse passado a infância toda aqui, mas, ter um contato mais próximo com o Du e com vocês foi uma coisa que me abriu muito. E aí eu já vinha fazendo circo e foi legal. Porque eram pessoas que[...]Aí foi meio que foi mudando a ideia que eu tinha da pedagogia e do ensinar e da Educação.

O educador Fabu frequentou o Sesc São Carlos quando ainda jovem participando das atividades de circo que o educador Du organizava todos os sábados. Nesse encontro ele relata que *“ter um contato mais próximo com o Du e com vocês foi uma coisa que me abriu muito”*. Continuando a discorrer sobre sua formação e escolhas na carreira profissional, Fabu aponta que o contato com educadores não formais em sua juventude e mesmo na época em que fazia faculdade chamou sua atenção e mudaram sua visão sobre a educação.

Ao relatar em nossa conversa seu primeiro contato com uma educação não formal em atividades que aconteciam no Sesc São Carlos todos os sábados, com linguagem de circo, Fabu ressalta que o primeiro contato ainda jovem com a educação não formal e com educadores da área foi importante para que ele se apropriasse desses discursos. Fabu aponta sua surpresa diante de outro formato de pedagogia: *“tem uma pedagogia que não necessariamente é ficar na escola”*. E mais do que isso, uma educação que tinha relação com os interesses dele, *“tem um lugar que a gente faz educação que vai falar de cultura, de arte”*.

Fabu era aluno de pedagogia e sua percepção de educação é ressignificada quando entra em contato com outras vozes além dos discursos apresentados na educação formal em seu curso de graduação. Ele entra em contato com um cenário de uma ação de educação não formal, através da

linguagem circense. “*Aí foi meio que mudando minha ideia que eu tinha da pedagogia e do ensinar e da educação.*”

Ao dizer “*Quando eu vinha pro Sesc eu via o Du e vocês fazendo assim, isso deu uma mudada muito forte na minha cabeça*”, ele se apropriou daqueles discursos e adquiriu os saberes necessários a uma prática da qual não tinha conhecimento prévio, através da linguagem do circo, o que passou a significar as suas ações pedagógicas, tanto nas atividades que realiza no Sesc São Carlos quanto na sua prática na educação formal, escolar.

Com relação a sua entrada no Sesc São José do Rio Preto, Fabu narra que sempre quis trabalhar no Sesc por causa de seu vínculo desde muito jovem com o educador Du quando então frequentava a atividade de circo, como afirma:

Fabu: *Eu terminei a pedagogia para poder prestar Sesc. Que era uma coisa que o Du também falava, meu vem presta logo isso. Durante muito tempo, desde que quando eu fui para a casa de cultura eu falava eu vou trabalhar no Sesc. Era uma coisa que eu queria que eu quero ainda, eu acho muito legal. Eu falava eu vou trabalhar no Sesc pra mim era meio certo isso. Eu queria porque era um lugar que eu via as pessoas trabalhando bem as pessoas que estavam fazendo faziam coisas que eu achava muito bacana que estavam acontecendo e que eu via que estrutura é uma estrutura bacana para trabalhar. Não era.....é que conseguia se estender por um longo tempo, sabe? Era uma coisa que te dava perspectiva você via o pessoal trabalhando a algum tempo [...]O educador tem uma autonomia muito grande aqui isso é muito bacana foi por isso meio que eu escolhi . Foi uma escolha na verdade eu podia ter feito outra coisa. É foi uma escolha ter vindo para o Sesc .*

Uma indicação da construção de sentido relativo à prática que podemos vislumbrar aqui tem a ver com a própria concepção do que é “pedagogia”, “ensinar” e “educação” o que muda à partir do momento que Fabu experimenta diferentes formatos de ações. Mesmo a noção da educação formal que ele tinha mudou depois desse processo. As apropriações dos discursos transformaram sua percepção do que entendia por educação formal. Ele diz ao

se referir à educação formal “Hoje é uma coisa que eu acho incrível, mas na época não”.

Pri: *você vem de uma família de educadores?*

Malu: *e esse contexto para mim, foi sempre muito presente para mim era uma profissão totalmente que está no meu horizonte assim não só por que não porque minha família fez um tipo de imposição, mas porque eu via aquilo com bons olhos, assim sabe, tanto que assim, eu sempre fui aquela aluna que, não era muito, eu era muito de brincar, mas eu não era aquela pessoa que zuava com a professora eu tinha uma coisa meio que, meus pais sempre passaram, eu sempre tive um respeito assim pela profissão sabe e...*

Pri: *E você fez ciências sociais, e você foi fazer sociais pensando que quero dar aula?*

Malu: *é, na verdade é o seguinte eu aí eu tive uma referência de uma professora foi muito querida isso assim eu tinha 11 anos foi quinta série assim, mas realmente me marcou muito porque foi isso que definiu a minha escolha propriamente, claro, é isso né também, acho que até o momento né com 10, 11 anos, você está brincando.*

Pri: *você quer ser bailarina, astronauta , medica e professora.*

Malu: *é e a brincadeira de professora estava muito presente pelo menos para mim teve , só que aí que que aconteceu aquela mudança . Do ensino fundamental que era a quinta série*

Pri: *agora é Fundamental dois*

Malu: *quando eu entrei no Fundamental dois que tem a separação das disciplinas tal, eu me deparei com uma professora de história, avassaladora assim, a Liliane Rocha, e ela assim foi muito responsável por essa minha vontade já de fazer, de me manter com essa ideia da profissão, mas especificamente com a área da história, porque ela é assim, ela deu um nó na cabeça da gente, imagina ela falava de História do Brasil, ela falava assim: historia de descobrimento esquece[...] ela quebrou ali naquele momento, a gente ainda usava fralda praticamente, então foi assim, aquela coisa de dá aquela força . Que aquele conhecimento que ela tinha, também provocava nela .*

Pri: *como é que eram as aulas dela?*

Malu: *Nossa ela era muito brava assim[...] em termos de disciplina mas assim era aquela professora que todo mundo amava, porque era um conteúdo, que é isso, ela tratava a gente com muita, com muito respeito, e vocês têm condições de acessar esse conteúdo sabe que vocês ouviram até agora, esse mimimi, essa historinha então, não é bem assim.. E aí ela... acho, que ela tinha muito paixão também pela profissão*

Pri: *foi quando você descobriu que o Dom Pedro proclamou a independência na beira do Rio, que foi uma larota aquela foto?*

Malu: *[...]essa novela do descobrimento foi muito revelador[...] ela era uma pessoa filiada ao PT, ela ouvia Legião Urbana. Eu acho que assim teve todo um apaixonamento. Pela figura dela, pela pessoa dela, uma mulher forte, uma mulher ativa politicamente, esclarecida assim nesse sentido.*

No caso da Malu, ela veio de uma família de educadores. Em nossa conversa para além da aceitação da família à profissão de educador fica claro a influência da família pela profissão, além de uma professora que a inspirou, ela afirma: “*ela tratava a gente com muita, com muito respeito*”. Além do tratamento que era diferenciado essa professora serviu como um modelo de mulher, intelectual e militante.

Malu: *na realidade é o seguinte, meus pais são professores os dois [...] a minha mãe é professora aposentada do estado[...] e o meu pai também é o professor, ele trabalhou no estado também, mas bem no início da carreira, na verdade ele ingressou, ele começou a trabalhar na faculdade que ele se formou[...]je trabalhou 40 anos nessa mesma instituição, mas então e além dos meus pais, a minha família por parte de pai é toda de professora do estado[...] meu pai tem 8 irmãos ele e + 8 e tirando as duas mulheres mais velhas que não estudaram todos os outros são professores, como meu pai[...]e esse contexto para mim, foi sempre muito presente para mim era uma profissão totalmente que tá no meu horizonte [...]mas porque eu via aquilo com bons olhos[...]eu sempre tive um respeito assim pela profissão sabe.*

Fabi: Então era assim lá na creche. A gente não sabia muito o que fazer, só que dessa turma que entrou [...] ninguém sabia o que ia fazer, então todo mundo estava cuidando como cuidava do sobrinho, dos irmãos, mas não brinca ali é assim. Tinha um pessoal que era mais novo e que estava falando, mas tem que ter um jeito certo então vamos atrás para ver se a gente aprende como é que é como é que é ser educador de criança. Que não pode ser assim, não pode ser de qualquer jeito entendeu? Aí desses, dessas pessoas algumas foram procurar formação e eu fui uma dessas [...], já fui direto na pedagogia[...]

Pri: e nesse momento, já, você falou vou ser educadora?

Fabi: Nesse momento eu já estava já estava de bandeira hasteada já. Educadora, e assim, educadora, mas, eu acho que já vinha com aquele ranço ali do ensino médio, dos amigos e tudo e tal sabe, mas era educadora assim: vou mudar a educação desse país, que isso aqui está tudo errado. Então já fui desse jeito. Esse olhar assim.

Pri: como é que foi a faculdade?

Fabi: A faculdade foi leve. Ela decepçiona. Mas eu acho que assim, eu tive professores muito bons e professores muito ruins, eu acho que os professores muito ruins tiveram uma importância maior talvez do que eu vi lá. Porque eles me fizeram buscar por minha conta a não depender deles.

Pri: professor ruim que você diz é o que? É o cara que não tá nem aí?

Fabi: É o cara que não está nem aí, é o cara que não está atualizado é o cara que está na apostilinha da pedagogia de mil novecentos e bolinha, aquele currículo basiquinho e ponto. Tive alguns professores mais politizados, mais engajados que foram também importantes, mas os que não foram bons foram bons entendeu, porque aí eu tive que buscar. Por conta mesmo

Fabi: Nesses oito anos em Santo André eu trabalhei em três escolas em Santo André, teve um momento que eu trabalhei numa escola que foi assim, muito Mágico. Eu falava, meu Deus, não é possível que esteja acontecendo isso, como é legal, escola da prefeitura de Santo André, eu tive uma diretora, ela pintava a sala de lilás e colocava cristais e fonte de água, e os gnominhos. Ela era

totalmente sabe... O coordenador dessa escola junto com ela, ele só vivia deitado pelas grammas tirando foto das crianças, das florezinhas no chão, das Galinhas. Era desse jeito. E aí eu fiquei assim, tão encantada, porque o espaço era bonito, mas a gestão ela cuidava de tudo, dos educadores e das crianças, de um jeito tão bonito de ver [...] era um exagero mas, era uma forma dela dizer assim olha nós cuidamos desse espaço de verdade não é porque a prefeitura manda ou porque é o nosso trabalho porque a gente se preocupa Sim com isso, então a gente também quer que vocês se preocupem. Todos aqui se preocupam, sabe ela tinha essa postura. Era muito bonito então, e ela, e ela falava o foda se para um monte de coisa da prefeitura ela ficava na frente, ela ficava na porta da escola recebendo os pais das crianças e dava beijo cumprimentava todo mundo e falava assim, eu quero que a prefeitura se foda, isso aqui é o que importa mesmo, isso daqui é que vale a pena.

A educadora Fabi relatou experiências muito difíceis no ensino fundamental e médio. Ela afirma sobre os discentes na faculdade de pedagogia que fez: *“eu acho que os professores muito ruins tiveram uma importância maior talvez do que eu vi lá, porque eles me fizeram buscar por minha conta a não depender deles”*. Fabi relata sobre sua experiência de emprego numa creche municipal e da busca por estudar e procurar subsídios para executar aquela função ela conta: *“então vamos atrás para ver se a gente aprende como é que é como é que é ser educador de criança”*. Podemos perceber aqui outras vozes surgindo, que ecoam qual arsenal ideológico acessado, no caso, de que a prática da educação necessita de conhecimentos científicos além da experimentação para fazer sentido. Fabi foi e busca na época de embasamento para realizar seu trabalho.

Gordo: *E com os professores que eu não tinha mais afinidade eu não aproveitava tanto a matéria, assim, e isso também virou mais pra frente no meu TCC um pouco... Eu comecei a discutir a relação professor/aluno, eu queria ir por esse caminho porque sempre isso foi bem claro, os professores que eu tinha mais afinidade eu aprendia mais.*

Gordo: *eu me vi na faculdade, porque foi bom, pela questão de eu me formar educador, o que foi muito bom,*

e aí é isso, essa Ana, no primeiro ano, a gente teve aula com ela, e ela foi a única que parou assim para sala toda e falou para galera: Ah, qual o seu nome? Ah legal, de onde você veio? Por que você resolveu fazer licenciatura?, aí todo mundo tinha que falar, Ah, legal, mas você pensa em ser professor?, a pessoa que já conversou diferente. “Ah, que tal o cronograma, aqui já tem as provas”, aí a gente pensou :Essa professora já é diferente [...] A nossa turma se identificou muito com ela, a gente fez um semestre com ela, e um semestre com uma outra professora. Com a outra professora não rolou mesmo, assim, não rola até hoje, eu tenho até respeito por ela, mas não rola, outra perspectiva de educação, outra postura na verdade, e aí a gente voltou a pegar só com a Ana e foi até o fim do ano. Então porque que foi muito bom como educador, ela acompanhou nosso processo de educação enquanto educador, e na questão da educação especificamente ela era muito dialógica.

Gordo, durante o ensino médio não relata nenhuma experiência particularmente especial com os professores, porém olhando hoje, percebe que a questão da “afinidade”, afetava seu aprendizado e relação com os professores ele diz: *“porque sempre isso foi bem claro, os professores que eu tinha mais afinidade eu aprendia mais.”* Já na universidade conheceu uma professora “diferente” que chamou a atenção por se mostrar mais interessada na vida deles ele conta: *“Então porque que foi muito bom como educador, ela acompanhou nosso processo de educação enquanto educador, e na questão da educação especificamente ela era muito dialógica”.*

Quando observamos o discurso de Fabu e dos outros educadores e seus contatos com outros educadores percebemos as vozes demarcadas dos muitos sujeitos que participaram de suas jornadas para tornarem-se educadores hoje. Percebemos vários tipos de sujeitos que formam essas vozes, caracterizados na figura de professores próximos, nem sempre afetuosos, mas preocupados, respeitosos, que conheciam os alunos. Foram professores que os colocou em contato com uma relação “diferente”, dialógica. Esses educadores que trouxeram um referencial que foi marcante.

Todos os educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, quando visitando suas memórias e experiências nos bancos da escola encontram algum educador que teve um papel significativo em suas vidas.

Eduardo na universidade quando entra em contato com professores que “quebraram” de alguma maneira o modo de pensar a educação física. Gordo com a professora na universidade que era extremamente “dialógica”. Malu com sua professora militante. E mesmo Fabi com professores que a ensinaram como não queria ser, mas teve também o exemplo de uma diretora que criou um ambiente afetivo e amoroso na escola em ela que trabalhava. E esses referenciais não só os influenciaram no sentido de seguirem uma carreira na educação como também deu um parâmetro do tipo de educador em quem se espelharem.

Educar é criar ambientes onde o educador e o educando possam vivenciar experiências que os leve a se perceberem como sujeitos, partes integrantes e constitutivas de uma sociedade e para isso são necessárias reflexões que perpassam o sensorial, os sentimentos qual sejam, o prazer, amor, alegria, mas também por angústias. Definitivamente é necessário olhar para o educando como um ser completo, com sua existência afetiva e corpórea.

Postura de educador? Dentro e fora da sala de aula, seria essa. Se permitir deixar de ser “a medida de todas as coisas”, perder esta mania de querer ser o detentor de todo saber e poder do mundo, saber se colocar como uma pessoa também em mudança (e estar se modificando sempre) para que o aluno (tenha idade que tiver...) possa crescer, questionar, propor junto, repropor o desinteressante, se modificar e modificar a gente, nesta busca mútua e paralela (ABRAMOWICZ, 1995, p.42).

Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia nos fala de algo que é enunciado na fala dos educadores com relação às ações educativas no Programa, ele diz “Ensinar exige consciência do inacabamento”, e explica:

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2011, p.55).

Essa fala de que o educador deve ser “crítico e predisposto a mudança”, está enunciada na fala dos educadores a todo o momento quando referem se a

possibilidade de se engrandecerem com esse fazer, em termos de ser cultural e histórico. As enunciações sobre esse fazer na educação não formal no Sesc São Carlos é demarcada pela possibilidade de ampliarem seus repertórios culturais e de vida, é uma construção em conjunto com o público que atendem, é movimento constante, é uma participação ativa, e construir a nossa história é o que nos faz sujeitos.

Paulo Freire expôs em seus estudos a questão da subjetividade e como as pessoas a elaboram no processo de construção de sua história e afirma que os homens não podem ser passivos nesse processo e sim se reconhecerem e constituírem-se sujeitos nesse movimento em parceria. O estudioso (FREIRE,2011, p.12) afirma que: “com a palavra o homem se faz homem ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente a sua essencial condição humano. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário.” A educação, segundo Paulo Freire, precisa estimular homens que pensem, ajam e falem transformando assim o mundo em que vivem.

Ao contrário de uma prática que Freire chama de “bancária”, que é uma educação que assume características autoritárias, e percebe os educandos como receptáculos vazios que precisam ser preenchidos, o autor propõe uma pedagogia onde é necessário que os educadores percebam quem são seus educandos, qual seja, o meio em que vivem, suas histórias de vida, para à partir daí, através de uma relação dialógica, realizar trocas e reflexões. Freire (2011) oferece como alternativa à uma pedagogia formatada, fechada uma pedagogia da liberdade, individualizada onde todos são transformados e não domesticados.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário” supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2011, p.86,87).

Quando pensamos na pedagogia da liberdade que Freire defende, falamos de estimular no educando uma percepção mais crítica do cenário que

o cerca através de troca dialógicas que levem a uma conscientização e apreensão do mundo em que vivem. Uma prática educativa com tal finalidade necessita de educadores que estimulem movimentações para que tanto o educando quanto o educador saiam da passividade e tornem-se críticos, apreendendo o mundo que os cerca e com isso trocar, dialogar e escolher os caminhos a seguir. E esse processo pode ser capaz de transformar a todos, tanto educandos quanto educadores.

desta maneira, o educador já não é o que apenas aquele que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem(FREIRE , 2011, p.79).

Meu objetivo é compreender quais os efeitos de sentido que os educadores do Sesc de São Carlos produzem em suas manifestações discursivas sobre sua prática em educação não formal. Não pretendo aqui analisar a prática em sua concretude mas o que os educadores falam sobre o que é ser educador nesses Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos hoje.

Como então são constituídos os enunciados dos educadores do Sesc São Carlos? Vão aparecer no universo discursivo desses profissionais, em seu conjunto de referências que são produzidos discursivamente.

Podemos pensar que alguns elementos que fazem parte deste universo, como o tipo de instituição na qual trabalham esses educadores, no caso o Sesc São Carlos, sua estrutura física, sua equipe de educadores, finalidades, composição do setor de Infâncias e Juventudes e objetivos dos Programas. Tudo isso junto organizam um tipo de discurso que delimita juntamente com outros fatores um tipo de área de atividade humana específica que no caso são os Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos.

Neste universo específico, existe um objetivo geral que é de realizar atividades em educação não formal e que de alguma maneira os educadores intencionam que os educandos e eles vivenciem juntos experimentações múltiplas através de diversas linguagens e construam um caminho em parceria para criar conhecimentos. São práticas que têm objetivos relacionados à cultura daquele espaço e pessoas e lá são produzido enunciados. E como os

enunciados dos educadores são produzidos? Através de todo o montante de referenciais que esses educadores carregam e são discursivamente elaborados. No caso, falamos de conversas cotidianas realizadas com educadores que inicialmente trazem para a mesa uma linguagem social de seu âmbito, ou seja, da área de educação.

E os sentidos do discurso vão surgir de muitas outras vozes, de professores que ajudaram em sua formação, de teorias em educação estudadas, de experiências anteriores em outras esferas sociais de atividades, como a escola, creches e mesmo as do dia a dia. É através desse entrelaçado de vozes que os enunciados desses educadores se formam. Acredito que devemos seguir discutindo educação como um referencial social dos educadores.

Os educadores enunciam que seu fazer é fluido, que vai se construindo no processo. O fato de não existir muitos aportes teóricos próprios, os educadores buscam ferramentas, experimentando e movimentando-se.

Quando falam em experimentar, pensam em vivenciar e sentir as coisas. Rubem Alves(1994, p.29) quando trata do ensino formal, nos aponta que é importante explicar as respostas certas e erradas, mas também que “ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas”. A possibilidade de poder errar e tentar novamente faz parte desse fazer, a educação formal e escolar em geral pune o erro e não podemos nos esquecer que esses educadores passaram pelos bancos escolares. Fabi comenta sobre errar, quando acontece uma atividade chamada pequenos experimentos, que são oferecidas no espaço de brincar: “*porque se não der certo um, a gente muda no outro [...] entendeu? E aí a gente experimenta muito e a gente enriquece muito, a gente acaba aprendendo muita coisa, fazendo muita coisa, eu aprendi muita coisa*”. A atividade pequenos experimentos são vivências oferecidas pelas educadoras do Espaço de Brincar onde adultos e crianças experimentam juntos fazeres manuais utilizando diversos materiais alternativos. E o que a educadora Fabi conta é que todos ali aprendem juntos, ela, as crianças e os adultos experimentando.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver –se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE,1993, p.27).

A preocupação que Rubem Alves expressa em suas obras, *Alegria de Ensinar e Conversas com quem Gosta de Ensinar* (1995), sobre a educação formal tem um sentido de uma educação que reflete as exigências de nosso sistema econômico, ele diz: “Leonardo deve se transformar em funcionário, toda borboleta deve se transformar numa lagarta, todo campo selvagem deve se transformar numa monocultura...”. Esses sentimentos e preocupações também são as desses educadores, primeiro de não repetir essa educação com uma finalidade que não seu fim nela mesmo. Segundo, não recriar moldes autoritários onde uma minoria coordena todo o processo que deve ser organizado por todos juntos.

Peço licença para narrar mais uma história, reencontrei um ex participante do Programa Curumim. Eles costumam nos visitar no Sesc São Carlos para conversar. Ele foi até o Sesc São Carlos para preparar um material para suas aulas. Ele é educador e ensina línguas. Nossa conversa se iniciou com lembranças. Ele hoje tem aproximadamente a idade que eu tinha quando comecei a trabalhar no Sesc São Carlos, eu tinha aproximadamente vinte e seis anos, ele tinha nove. Conversamos sobre memórias e como foi intenso para ele o processo de participar do Programa, onde ele ficou por três anos.

Conversamos sobre educação, ensinar, aprender, Paulo Freire, sobre os processos pedagógicos que são diferentes para cada pessoa. Quando ele volta no tempo e olha para o passado e o que viveu no Programa Curumim, ele vê os educadores como educadores que não existiam em lugar algum. Ele lembrou uma vez que ofendeu outra criança, conversamos e pedimos para ele escrever uma carta para o ofendido pedindo desculpas. Esse procedimento para nós foi corriqueiro. Mas eis que quase 20 anos depois ele ainda lembrava-se desse “castigo”. Escrever pode ser um castigo para muitas crianças, e o fizemos sem imaginar, não era uma punição, acreditávamos que estávamos resolvendo pacificamente a situação. Nem sempre acertamos. Hoje buscamos

realizar conversas e pensamos juntos em alguma maneira de reparar as situações que surgem.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1993, p.27).

Apesar de tudo esse ex curumim tem hoje lembranças de buscas e encontros interessantes e de se sentir seguro com esses “adultos diferentes.” Lembrei-me que uma vez ele perguntou algo, não sei exatamente sobre o que, e eu não sabia a resposta e sugeri a ele para procurarmos juntos em algum livro. Ele me respondeu espantadíssimo: mas como assim você não sabe? E eu lhe disse que adultos não sabem tudo. Que medo! Se os adultos não sabem todas as respostas como fazemos então? E eu respondi: buscamos juntos as respostas. Ele hoje como educador tem conflitos constantes com metodologias e processos e a relação com os educandos. Mas é assim, seguimos criando alternativas e estratégias ao longo do caminho.

Acredito que ser um “adulto diferente”, no caso um educador diferente, é um posicionamento político, educar é sempre um ato político, não existe educar sem um posicionamento ideológico, pois “ para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (Freire, 2001, p.125).

Entendo a provocação de Rubens Alves (1995, p.20) quando ele diz que o educador é “utópico, de existência prática proibida e, por isso mesmo, existência teórica impossível”. Afinal, é assustador mas real pensar em um mundo que impõe uma necessidade de disciplinar os corpos e as mentes para que funcionem de tal modo que estejam preparados para obedecer e trabalhar numa lógica de mercado capitalista, qual seja, de exploração da mão de obra destes homens alienado dos meios de subsistência.

Os educadores enunciaram e isso reforça suas convicções de que através das ações de educação não formal como o fazem, é possível se aproximar desse ideal, do que acreditam ser uma pedagogia do encontro, da liberdade,

pois essa de alguma maneira está menos carregada pela “função” de fabricar trabalhadores.

Nas falas dos educadores percebemos claramente a existência de uma dicotomia na percepção do que é educação, para eles existem dois tipos de educação. Esse discurso de que existem dois tipos de educação, uma para “adestrar”, treinar ou “ fazer trabalhadores” e outra libertária que educa seres autônomos, está pautada nas teorias de Paulo Freire que na obra *Pedagogia do Oprimido* discorre sobre a educação bancária e a pedagogia da liberdade. Moacyr Gadotti (in Freire, 2007, p.10) na introdução da obra de Paulo Freire *Educação e mudança*, comenta que Freire não acreditava numa noção “ingênua” de uma pedagogia capaz de enraizar uma mudança social e também não pensava que a educação necessariamente imita os padrões da sociedade em que está inserida, Gadotti afirma que (in Freire, *Educação e Mudança*, p.11) “Acrescente-se, porém que embora ele não separe o ato pedagógico do ato político, nem tampouco ele os confunde.[...] reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

Paulo Freire defendia que é impossível a educação ser neutra, acho que hoje em dia sua fala é mais atual e necessária do que nunca. Quando defendemos uma pedagogia dialógica da liberdade, precisamos estar preparados, pois dar voz é permitir que o outro supere sua situação e transforme se. Na fala de Fabu sobre uma pedagogia da liberdade, ele indica que a mudança precisa ser mais profunda para fazer sentido, não adianta só discursarmos sobre uma pedagogia da liberdade se não estamos preparados para as transformações que essa liberdade pode acarretar.

Fabu:[...] *Como que a gente revoluciona setores que historicamente são extremamente (silêncio) . É isso, a gente quer pensar nessas coisas sem pensar em revolução quer reformar o tempo inteiro mas não é assim*

Pri: *não reforma só um pedaço.*

Fabu: *não.A gente quer revolucionar a educação esquecendo do resto do mundo. Não dá [...] minha grande birra com isso: a galera que esta propondo algumas coisas dessas não entende.*

É uma maneira de dizer que não dá para ser imprudente como educador e ter apenas um discurso sobre liberdade, é necessário desejar essa transformação, o que inclui muitas vezes perder lugares de privilégio, desconstruir-se, estar aberto a escuta e a buscas alternativas. E se o educador não está pronto para vivenciar essas experiências, sua ação não é libertária, é apenas discurso vazio. Porque como nos ensina Paulo Freire, toda educação é ideológica. E como Paulo Freire (2007,p.15) nos demonstrou, a necessidade do compromisso do profissional com a sociedade demanda condições, ele afirma: “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

É essencial então que o educador esteja acessível, aberto a se comprometer com uma pedagogia da liberdade, apostando na individualidade de cada um, estimulando a autonomia para que as crianças possam assumir posições mais ativas na vida e nas experiências que cada uma escolhe viver. Isso para que não se tornem adultos passivos por falta de compreensão do mundo em que vivem. E para que enfim, possam trilhar os caminhos que escolherem, compreendendo como se dão as relações no meio em que vivem, quais suas reais opções e o que podem fazer para transformar o entorno e melhorar suas vidas.

Geisa: *Porque tem muita coisa que eu acho que a gente passa a olhar pra criança e para o adolescente, vamos pensar assim também. Mas a gente passa a olhar pra eles e aí desperta neles alguma coisa e desperta na gente também. E desperta na gente de conhecer ou mais a criança ou aquele ambiente ou o que ela trouxe do lugar que ela trouxe o livro que ela leu. Enfim.. Porque a gente consegue entender um pouco mais deles também. E aí muitas vezes a gente vê que eles voltam falando ah aquilo que você me falou eu fui procurar, eu fui pesquisar, eu fui perguntei num sei para quem o que era. E muitas vezes é dali que surge que eles descobrem até uma coisa que eles têm jeito, que eles têm um talento, ou que eles gostam, mas que passou pelo nosso olhar também. E acho que é um privilegio a gente poder trabalhar dessa forma.*

Victor: *olha, na verdade, assim, o que, que eu percebo pelo menos, eu percebo assim, no contexto do Curumim*

aqui de São Carlos, a gente consegue tocar em alguns assuntos, alguns pontos com as crianças não só nos diálogos, mas é na coisa do dia a dia mesmo, e assim atingir, afetar, eles em alguns pontos que a escola e a família já não consegue mais, eu acho que a gente é um espaço muito favorável, por exemplo para trabalhar as emoções com as crianças, e a questão artística, porque esportivo a escola trabalha um pouco, as escolinhas trabalham, acho que o próprio Esporte Criança vai trabalhar melhor que a gente do esportivo, mas sabe, a questão da formação personalidade da criança, dos valores, dessa cultura de paz, que vai na contramão de tudo que tá acontecendo e acho que o contato com essas emoções internas, essa coisa mais profunda, tem um potência de relações mais humanizadas sabe, um espaço que eles se sentem seguros pra, pra expor a raiva, choro, a tristeza, a emoção. É a coisa do sensível, que pra mim estava fazendo falta, o contexto da formal é muito travado. Muito, muito, muito.

9. Conversas e mais conversas

A este processo mágico pelo qual a palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação.

Rubem Alves

Quando me abri para escuta dos meus colegas de profissão, mas acima de tudo educadores que atuam na educação não formal, pensei muito sobre como fazê-lo.

No início pensei em fazer entrevistas com perguntas abertas, mas logo entendi que o tipo de olhar que desejava para esta pesquisa era a de escutar as vozes desses educadores e para fazê-lo precisaria assumir posições diferente em momentos diferentes. E escutar o outro é essencial, pois me constituo como sujeito, me relaciono com o mundo a partir dessas relações de embate entre minhas vozes e as vozes dos outros. E assim se inicia um outro diálogo, com outras vozes e essencialmente podemos à partir daí construir novos conhecimentos.

Então qual seria o melhor caminho para iniciar minha escuta? Ponzio (2010, p.25) indica: “Bem, esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo.” E esse tempo segundo o autor refere-se ao que chama de “ tempo disponível”, que é voltado para o outro, dar tempo para o outro.

A princípio imaginei entrevistas com perguntas, mas isso não faria sentido, pois como explica BAKHTIN (2003, p.408) “Perguntas e respostas não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma). Toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõe uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal”.

Defini então que realizaria algumas conversas não estruturadas com os educadores de maneira pessoal e individualmente. Imaginei a princípio que conversas não estruturadas poderiam propiciar um discurso mais fluido. No caso das manifestações discursivas, muitas coisas podem ajudar a análise, tais como pausas, rizadas, repetições das mesmas palavras várias vezes. Uma análise pelo viés do círculo de Bakhtin nos possibilita observar, através das relações dialógicas, vários fenômenos da comunicação inclusive o da fala cotidiana. Fiorin (2016 p.31) diz que é possível analisar: “a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovada, reprovada, dubitativa, etc.”

A escolha que fiz aqui por realizar conversas não estruturadas se deu devido a flexibilidade e liberdade que este método permite à fala do educador. Isso é algo muito bem vindo nesta pesquisa, uma vez que é um estudo da perspectiva dialógica do círculo de Bakhtin sobre a linguagem.

E sob esse viés May(2004,p.150) infere sobre a entrevista não estruturada: “essa técnica inclui aquelas que são conhecidas como entrevistas biográficas, de história oral e de historia de vida”. O que buscamos nessas conversas com os educadores é escutar suas vozes, referências, ideias, valores, crenças e tudo o que que seu discurso carrega

Portanto é dito que por vezes chamada entrevista “informal”, “não padronizada” ou “não estruturada”, obtém um foco diferente pelas seguintes razões. Primeiro ela prove profundidade qualitativa ao permitir que os entrevistados falem sobre o tema nas próprias estruturas de referência. Com isso quero dizer, baseados em ideias e significados com os quais estão familiarizados. Isso permite que os significados que os indivíduos atribuem para os eventos e relacionamentos sejam entendidos nos seus próprios termos (MAY, 2004 p.149-150).

Ao contrário das entrevistas estruturadas, a não estruturada pode permitir uma maior liberdade para com a fala do educador que pode proferir seu discurso de maneira mais livre, seguir os caminhos que surgirem colocando-se nas palavras que escolher proferir. Como May (2004, p.150), explica, “considera-se que as pesquisas estruturadas dão muito pouco espaço para as pessoas expressarem as suas próprias opiniões da maneira que

escolherem. Elas têm que se ajustar a quadros ou categorias que o pesquisador já determinou”.

Não nos interessa utilizar categorias fechadas para realizar as entrevistas, uma vez que esta pesquisa se baseia no estudo da linguagem com a perspectiva do Círculo de Bakhtin. Este grupo de estudiosos não estruturou exatamente uma metodologia de pesquisa, mas deixaram claro em seus escritos, caminhos para realizar uma pesquisa de análise dialógica do discurso.

Brait (2014, p.9) defende que apesar do círculo de Bakhtin nunca ter “postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” estimularam a criação de uma “análise/ teoria” dialógica do discurso que se encontra muito claro em seus trabalhos sobre linguagem e literatura e que tem apoiado muitas pesquisas acadêmicas nos últimos anos.

Ao discorrer sobre a teoria dialógica do discurso do círculo de Bakhtin Brait (2014, p.10) acredita que é “possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável”. E vai mais longe, explicando que “esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiados nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2014, p.10).

O trabalho de analisar e interpretar textos ou discursos, da perspectiva de Bakhtin, segue no sentido de uma análise da “materialidade linguística” cria o que Brait (2014, p.13) chama de uma “possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro- organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o (s) discurso(s) e indicam heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados”.

O emprego da língua se faz sob a forma de enunciados, então como os enunciados não se repetem, são produzidos em processos dialógicos que conectam-se com outros enunciados gerando sentidos. Esses enunciados gerados em específicas áreas de atividade humana produzem formas próprias de falar e comunicar- se o que determina os gêneros do discurso. Por sua

característica dialógica os enunciados se concretizam em muitas conjunturas e muita vezes sendo assim, através de sua análise E no gênero discursivo conversa informal, dialogamos nós, sujeitos, e nossos discursos que são carregados de tantos outros discursos sobre educação e ser educador e educando. Nos enunciados é que busquei apreender os sentidos produzidos por estes educadores em suas enunciações podemos perceber fenômenos próprios dessas áreas.

reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira participar ativamente das esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT,2014, p. 14).

Segundo essa definição, ao realizar uma análise de textos e discursos, à partir da perspectiva de Bakhtin, não seguimos uma categoria pré-estabelecida, como é o exemplo da polifonia. A ideia aqui não foi a de iniciar essa pesquisa com categorias específicas para então encaixar as formas de produção de sentido apreendidas à partir do estudo das vozes e do contexto dos enunciados dos educadores do Sesc São Carlos, sobre a educação que fazem. O movimento foi o contrário, baseado nos enunciados proferidos nas manifestações discursivas é que seremos capazes de apreender as formas de produção de sentido desses profissionais sobre educação.

Brait (2014) explica que Bakhtin não criou a categoria polifonia primeiro e depois analisou as obras de Dostoievski. Foi o contrário, a partir da análise das obras entendeu que aquele texto fazia parte do gênero polifônico.

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se Inter definem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (BRAIT, 2014, p.29).

A conversa não estruturada é uma ferramenta potente neste caso, pois, permite um acesso mais fluido aos discursos dos educadores.

Acreditamos então que a melhor maneira de vislumbrar as vozes ali presentes para realizar uma análise dialógica do discurso, seja através das

entrevistas não estruturadas. Como já falamos são mais flexíveis e permitem uma maior participação do entrevistado com a possibilidade de seguir por caminhos não planejados.

Para tal é necessário preparo e ter os objetivos da pesquisa bem claros e presentes. Esse tipo de conversa não estruturada, não é realizado sem um caminho, pois isso não nos levaria a lugar algum. No caso desta pesquisa, nosso cerne foi educação, mais especificamente educação não formal praticada no Sesc São Carlos.

Com relação à realização a essas conversas, May(2004) sugere estabelecer uma relação amigável com as pessoas que fizerem parte da pesquisa. No caso desta pesquisa por fazer parte da equipe nossas relações são próximas. O fato de esta pesquisadora estar na posição de educadora do setor de Infâncias e Juventudes da unidade, trabalhar na mesma empresa, conhecer os contextos, acredito que minimizou qualquer questão de estranhamento e gerou um pouco de empatia que pôde deixar o entrevistado mais confortável.

E meu desejo era o de encontrar a palavra do outro para transgredir, e como poderia fazer isso? Entendi que uma entrevista com perguntas fechadas não daria a liberdade às palavras do outro. Optei por fazer uma conversa com um roteiro estabelecido para compreender o contexto e referências dos educadores. O primeiro elemento era uma compreensão da vivência das brincadeiras e o brincar na infância de cada um para buscar referenciais que de alguma maneira possam ter influenciado sua prática ou colaborado para as ações em educação não formal. Em segundo lugar a formação e os caminhos que os levaram a trabalhar com educação não formal, se o caminho seguido foi intencional ou não. E por último a vivência com a prática da educação não formal hoje, o que é ser um educador de um campo ainda em reconhecimento. E o objetivo central era o de compreender os discursos sobre o fazer na educação não formal nos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos.

O processo envolveu narrar suas vidas, visitar suas infâncias, correlacionar ideias e momentos do passado num movimento que venha a estimular a memória, trazer vozes do passado e do presente e conectar todos

os elementos e processos com que hoje atuam e se percebem como educadores e visualizam suas possibilidades no futuro.

Planejei conversas abertas com um roteiro. E foi o que fiz inicialmente. Marquei com três colegas e as conversas aconteceram a noite após um dia de trabalho. Segui mais ou menos um roteiro pensado antes. As conversas duraram mais ou menos uma hora. Esse roteiro tinha as seguintes ideias:

- a) Como foi a infância em termos do brincar, família, experiências, viagens.
- b) O que o levou a escolher sua profissão, seu percurso, cursos, estágios, outros empregos, trabalhos voluntários.
- c) Sua trajetória como educador em projeto de educação não formal
- d) Como pensa sua prática como educador hoje e no início.

As conversas iniciais me geraram certo desconforto porque acabaram seguindo um formato de entrevista e apesar de deixar livre o interlocutor para falar sobre os tópicos senti que a conversa não fluiu da maneira como imaginava e olhando as transcrições daquelas conversas percebi que foram narrativas bem lineares de uma história de vida.

O fato de essas conversas terem sido realizadas a noite após um dia de trabalho, todos cansados, afetou um pouco a conversa, cada uma durou no máximo uma hora. E tudo isso me fez pensar em mudar de estratégia. Fiquei imaginando até que ponto o roteiro que preparei estava ajudando ou limitando as vozes que queria escutar.

Em conversa com Miotello sobre essa questão ele fez uma proposta de que eu me sentasse com cada colega com um café e conversasse com eles, uma conversa, um bate papo, tranquilo e relaxado sobre o tema. Uma troca ali claro com um objetivo, discutir educação, mas de maneira mais fluida.

Convidei os três primeiros colegas com quem já havia conversado para outro bate papo além de outros colegas com quem ainda não tinha conversado individualmente. Chamei os três colegas, Geisa, Fabu e Victor com os quais já havia conversado naquele outro formato para outra conversa, dessa vez em horários diferentes e com a perspectiva de dar um tom mais relaxado para o papo.

As conversas aconteceram na minha casa, que é um espaço de confiança, onde recebo sempre as pessoas, ofereci café da manhã, almoço ou café da tarde dependendo da disponibilidade de cada um. Sentamo-nos a mesa comendo e conversando. Acredito que o fato de estarmos relaxados, descansados, facilitou a comunicação e a troca. Eu gravei as conversas que tem ao fundo meus cachorros latindo, barulho de prato e talheres além do meu vizinho tocando trompete. Foram conversas muito estimulantes que duraram aproximadamente duas horas cada uma.

A Geisa , Fabu e Victor convidei separadamente para um café da manhã que preparei em minha casa. A Malu convidei para um almoço em minha casa. No caso da Fabi fui até a casa dela e tomamos um café da tarde, ela mora na cidade vizinha, Araraquara , tem filhas pequenas, e estava de férias na época. No caso do Eduardo fui até seu consultório. E em meio à comida e descontração fomos conversando sobre histórias de vida e educação .

Conversamos e trocamos muito. Falamos sobre educação e a vida. Cada um seguiu o percurso que achou mais significativo, alguns narraram todas suas experiências com educação, outros apenas falaram sobre educação e a vida. Mas todos falaram sobre como se sentem como educadores, o que essa prática, esse fazer significa pessoalmente. Muitas janelas foram abertas. Como já expliquei antes conversamos muito sobre muitas coisas.

De certa maneira por pertencer àquele contexto e vivências as conversas que realizei para a tese não foram as primeiras que tivemos sobre educação, mundo, vida enfim, tudo o que nos cerca e que gera de alguma maneira, discussões. Tenho claro que estamos entre pares, isso fez com que as trocas fossem mais seguras e em vários momentos da conversa nos pegamos falando de coisas do dia a dia do trabalho e mesmo da vida pessoal. E frases como: *“Olha a gente voltando a falar de trabalho”*, apareceram algumas vezes ao longo das conversas. Essa fala me mostrou que eles pensaram em assumir outro papel ali, enquanto conversávamos, pois quando a conversa caía em coisas do dia a dia do trabalho ou de família, ou da vida em geral, eles imaginavam que estávamos saindo de um roteiro, apesar de eu não ter definido um roteiro nessas segundas conversas; eu simplesmente disse: vamos conversar sobre educação. Falar sobre educação, é falar sobre nós, sobre nosso trabalho, é uma mistura, e com certeza as falas teriam sido um

pouco diferentes se o receptor fosse outro. Segundo Bakhtin, a palavra quando proferida sempre é direcionada ao outro e não existem palavras neutras.

De qualquer maneira fui eu quem realizou as conversas, se outra pessoa o fizesse seriam outras vozes surgindo nesta análise, não é possível separá-las. Ponzio (2010 p.37) explica que “ a palavra tem sempre dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro. Ela alude sempre, mesmo contra a vontade, sabendo ou não, à palavra do outro”.

A minha preocupação em ser tão próxima da equipe mudou à partir do momento que compreendi que não só faço parte daquele contexto como também estou falando de mim nesta pesquisa. E as respostas que essa pesquisa realizada encontraram são específicas e relativas a esse grupo, nesse tempo e nesse local.

Foi muito desafiador estar em uma posição outra que a de educadora frente a meus colegas, estar na posição de pesquisadora e escutar o que os educadores do Sesc São Carlos enunciam e o que está por trás das coisas que são ditas e das que não são ou como são proferidas e perceber esse cruzamento com minhas vozes e transformar isso tudo em algo novo nos faz sujeitos, nos faz ter um enfrentamento com o mundo e na maneira como delineamos este mundo.

Por isso escolhi realizar essa pesquisa com o referencial teórico do Círculo de Bakhtin. Conforme a noção de linguagem de Bakhtin para compreendermos os modos de produção de sentidos nas práticas dos educadores, precisamos detectar os enunciados, mas essencialmente apreender o cenário dessa enunciação. Ou seja, saber de onde e como essas pessoas produzem seus discursos, pois esses elementos constroem o significado e o contexto da enunciação que são produzidos os sentidos.

Então a análise dos discursos e do contexto das enunciações dos educadores foi realizada com um tipo de material empírico, o áudio com suas vozes que foi transcrito e analisado. Foram aproximadamente 175 páginas de transcrições. O que se mostrou um trabalho bastante intenso. Realizei muitas leituras e escutei os áudios repetidamente.

O desejo é de discutir aqui educação, então ela é sobre o ser humano como profissional da educação, sobre a situação do país e suas políticas para

com a educação, ela pode abranger muitos aspectos, sociológicos, históricos, filosóficos entre outros.

Dentro da instituição Sesc SP, as ações dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes, mesmo com objetivos em comum, são bem diversificadas dependendo do perfil de cada unidade, equipes e público. Primeiro, devido ao fato das ações partirem dos contextos de cada comunidade, cidades e regiões para realização suas atividades. Segundo, os espaços físicos e os equipamentos que cada unidade tem, que podem ser aproveitadas de maneiras criativas e variadas. E terceiro acontecem outras programações culturais nas unidades que podem ser também desfrutadas. E por último as especificidades dos educadores de cada equipe com suas formações, individualidades e bagagem próprias. Tudo isso gera uma gama de possibilidades de ações educativas infinitas e muito variadas.

No Sesc São Carlos existe um teatro que também funciona como cinema, então existe a possibilidade dos educadores realizarem ações que envolvam aquele espaço específico como por exemplo jogos teatrais. Uma vez que um educador da equipe tinha conhecimentos na área, foi possível investir em muitas ações com esta linguagem . O espaço também possibilitou a gravação de rádio história e músicas, pois uma educadora era musicista. Durante muitos anos foram realizadas atividades no galpão de circo, malabares, perna de pau, tecido, lira, que acontecia com educadores treinados na arte circense. Então a atuação dos educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc de São Paulo, é variado, pois os educadores, públicos de cada unidade, cidade e região são diferentes. O perfil das equipes de educadores interfere na programação das ações educativas, bem como a estrutura física de cada unidade do Sesc SP. Victor fala disso:

Victor: *Depois que eu passei no processo seletivo e fui para o treinamento, aí conversava com as pessoas tanto aquelas que queriam trabalhar com o Curumim, como, quanto com aquelas que já trabalhavam. A gente visitou algumas unidades e tal, e foi ficando claro que, não tem uma fórmula, um roteiro a ser seguido, que o Curumim ele tem uma orientação, ele tem uma maneira de pensar que é clara, que é agora a gente sabe que está sendo revista . Essa revisão metodológica, mas que a realidade local, a realidade do público e a realidade da equipe e da unidade*

faz o curumim, todas essas realidades faz o curumim ganhar uma personalidade própria.

No início pretendia realizar essa pesquisa com uma amostragem maior de educadores, de várias unidades do Sesc SP. Mas chegamos a conclusão de que seria uma análise muito extensa e aberta, então optei por analisar as manifestações discursivas de uma única equipe, a do Sesc São Carlos. E isso foi desafiador porque meu objetivo em observar as manifestações discursivas desses educadores seria uma observação mais párea, porque trabalham na mesma unidade portanto sob o mesmo contexto, de público, cidade, cultura regional e estrutura física.

Uma preocupação que me afligiu desde o início quando tomada essa decisão de analisar a equipe com a qual trabalho foi como manter o distanciamento necessário para realizar a análise. Mas entendi que esse distanciamento surgiu em alguns momentos, pois minha escolha por esse objeto de análise não aconteceu aleatoriamente, toda escolha de um objeto precisa fazer sentido para o pesquisador e acaba falando dele também. Está ligado a minha história de vida bem como minhas escolhas e prática como educadora. Faço parte da equipe desses educadores que estão falando de um lugar que reconheço mas acredito que isso possa ser um fator que agregue mais a esta pesquisa.

Sabemos que mesmo tomando os cuidados metodológicos na coleta dos dados e do material a serem analisadas, a voz do pesquisador também emergirá nesta análise, tanto quanto as vozes dos educadores entrevistados, num discurso polifônico. A análise das vozes dos educadores será somada à voz da pesquisadora. Rosália Duarte (2004, p. 218) explica que nós “somos autores de nossas pesquisas, assim como do texto produzido a partir dela”.

Compreender um texto é participar de um diálogo. É um movimento que leva a nos relacionarmos com esse processo. Então é uma participação criativa e ativa, pois ao interpretar a enunciação do outro o pesquisador agrega elementos de seu próprio contexto, portanto, uma parte de mim está aqui nesta pesquisa. Souza(1994,p.109) explica que: “No processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e

substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, por à palavra do locutor uma contrapalavra”.

Desta maneira, cada educador também apresenta enunciados específicos de seu arsenal discursivo, mas ao entrar em contato com um contexto diferente do que conhecia isso vai exigir com que ele se aproprie de novos significados pois seus discursos têm um efeito de sentido que de alguma maneira inferem na realidade e podem gerar transformações.

Gostaria de discutir brevemente algumas questões sobre o ser educador sob o ponto de vista de Paulo Freire(2001) pois os educadores enunciaram primeiramente quando se referindo ao livre brincar, a questão do que é ser educador.

Dentro das escolas em geral, os professores comunicam-se dentro de um contexto que tem perspectivas objetivas, o de ensinar os alunos e transmitir conteúdos. Esse ambiente tem um cenário cultural já constituído onde os alunos vão para a escola aprender e os professores ensinar, o que pode garantir a eles uma posição de autoridade, inclusive para determinar enunciados do modo como é definido por aquele cenário. Não acredito que todos os ambientes de sala de aula sejam assim, minha mãe foi professora durante muitos anos, e sempre se esforçou por criar ambientes de troca, escuta e afeto com seus educandos. O que estou dizendo é que muitas experiências prévias dos educadores em ambientes escolares funcionavam nessa lógica e ao entrarem em contato com atividade do livre brincar, demandou tempo para que os educadores compreendessem que estavam em outro contexto de educação e foi necessário ressignificá-lo. E mesmo diante de estranhamentos eles precisaram compreender o novo cenário, e como comunicar-se e agir dentro dele.

O sentido de ser educador nesse fazer, muda em comparação com o que era conhecido em suas experiências anteriores. Quando indicam que estar lá e não ter “controle”, “não estar orientando”, nem “ensinando nada”, é como se estivessem “fazendo nada”. O contexto de uma sala de aula pode ser um onde o professor transmite algo e é uma voz homogênea. E esse perfil professor, causa incômodo em todos os educadores. O horário livre fazer que gera estranhamento. Os educadores precisam ressignificar essa nova

concepção de ser educador que é aquele que está ali para fazer junto, para possibilitar a brincadeira e o jogo. E ser educador nesse contexto muda os sentidos de ser professor, é necessário apropriação de outras vozes que são opostas às antigas noções tradicionais de ensino e que surgem através da vivência do contato com o livre brincar além da troca com outros educadores e com as crianças.

Como já discutimos, educação pode exercer uma função libertária, opressora ou domesticadora, dependendo do cenário em que ocorre, sendo formal ou não formal, seja um sistema político específico, religioso ou de crenças, podendo ser conduzida de várias maneiras, pois sempre vai estar carregada de alguma ideologia. Freire(2001,p.149), afirma que “só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte”. O educador Freire (2001, p.149) defende que a educação é ideológica, e ele pensa em ideologia como uma “névoa”, que de certa forma pode nos afetar de modo que passemos a não perceber a realidade social em que vivemos ou concebê-la de modo distorcido, dizendo (FREIRE, 2001, p.142) “que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para apenumbra ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “ Míopes”.

Esta noção de ideologia que usamos no dia a dia normalmente se baseia no conceito de Marx e Engels, que entenderam a ideologia como uma representação de mundo por parte das classes dominantes que criam ilusões , qual seja, uma “ falsa consciência” ou distorções da realidade para justificar e validar seu poder e manter sua dominação como exemplificam (Marx e Engels, 1977, p.74): “cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade[...] é obrigada a emprestar às suas ideias[...]a apresenta-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.

Falar de ideologia é complexo porque existem muitas definições para esse termo. Para Bakhtin (1999) e seu círculo existe a ideologia oficial e também a ideologia cotidiana. A ideologia oficial é aquela que predomina, que já está sedimentada, convencionalizada, uniformizada e já circula com fluência em

várias esferas sociais da atividade humana, nas ciências, religiões e nas crenças acordadas pela maioria e asseguradas por interesses geralmente de dominação de uma classe ou de grupos.

E a outra, a ideologia do cotidiano que conforme Miotello nos explica (in: BRAIT 2008,p.174) pode ser observada em duas conjunturas, “no estrato inferior”, que ocorrem nos encontros ocasionais onde a estrutura ideológica ainda não é definida nem nítida. E o “estrato superior” quando então podemos perceber uma silhueta de uma ideologia despontando a partir de relações e interações sociais da vida. E é à partir deste estrato superior que através de sistemas sociais específicos se materializa e estabelece e possibilita uma mudança nas ideologias oficiais.

De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social (MIOTELLO in BRAIT, 2008,p.169).

A ideologia pode ser expressa através de palavras e ações e definitivamente não é apenas uma “névoa” que mascara a verdade.

E neste contexto Paulo Freire ao afirmar que toda educação é ideológica, indica que o educador, em suas ações pedagógicas, assume sempre um posicionamento ideológico. Portanto todos nós podemos aderir facilmente às ideologias que circulam nas esferas sociais que frequentamos.

Quando Bakhtin afirma que a palavra é o que melhor representa o mundo que cerca quem a profere, está demonstrando que uma palavra pode ter conotações e sentidos diversos em épocas e locais diferentes. O que essa equipe do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos profere aqui em seus discursos que ocorrem neste momento histórico, nesta instituição específica, o Sesc, na cidade de São Carlos é um acontecimento único que não vai se repetir. A palavra proferida nessas conversas tem seus sentidos específicos e são atravessadas por muitos fios ideológicos que apresentam suas contradições e embates, pois são fios de ideologias do cotidiano em embate com as ideologias oficiais. Acredito que renovações e ressignificações

são construídas nas interações que se dão nesse processo de discussão, vivência e desse fazer experimentada por esses educadores.

Se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, da sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável e sua orientações social, resultado de interações sociais ininterruptas (MIOTELLO in BRAIT, 2008,p.176).

Segundo Bakhtin (1999, p.116) ao nos apropriarmos das palavras dos outros, também absorvemos o cenário e a valoração com a qual essas palavras foram geradas, dessa forma as palavras dos outros penetram nas nossas e se tornam algo novo que dialogam com outras vozes. O cenário social vai nos dizer qual a configuração da enunciação que vamos proferir através de experiências o que nos levam a construção de novas linguagens sociais. E esses educadores enunciam que estraram em contato com um novo contexto social, que é esse ambiente do Sesc São Carlos e o fazer em educação não formal, com essa equipe e nos dias de hoje e para isso foi necessário aprender novas maneiras de se comunicar e agir. E é isso que estamos buscando compreender aqui, o que esses educadores precisaram ressignificar?

Nas manifestações discursivas dos educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos , surge uma oposição entre a noção de educação formal e a educação não formal, uma vez que a maioria experimentou a educação formal, escolar antes de trabalhar no Sesc SP com educação não formal. Isso demonstra que ao praticar uma pedagogia em uma esfera social, no caso a escola e depois passar a atuar em outra esfera que são os Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, os educadores produziram diferentes sentidos em seus discursos sobre esse fazer em educação.

Existe uma clara dicotomia nos discursos dos educadores, que separa a educação em dois tipos de fazer. Uma a educação escolar, formal e outra a educação não formal com moldes na atuação nos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos.

Todos os educadores trazem referências em suas falas baseadas nas teorias de Paulo Freire. Eles falam de uma pedagogia que “ domestica”, “ de

fábrica” e outra que liberta. Seja no controle do corpo e dos espaços, ou liberdade no fazer educativo. Acredito que novamente os educadores enunciam que é preciso de alguma maneira se libertar dessas noções de uma pedagogia que “controla” que “não escuta”. E novamente a necessidade de ressignificar o que é ser educador, que no caso é o oposto de ser professor na sala de aula? As dúvidas que a Malu coloca: *“qual o conteúdo? O que é importante aqui? O que privilegio?”*. E depois de vivenciar e trocar com os colegas ela responde: *“mas as crianças acima de tudo, a relação”*.

A educação formal, escolar vem sendo incentivada e estimulada nos últimos anos como indispensável, e é cada vez mais valorizada, pois em nossa sociedade tornou se essencial para que as pessoas tenham acesso a recursos, trabalho, serviços e uma melhor participação e integração na sociedade. Segundo Gadotti (2005, p.1)“ ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Por isso, o direito à educação é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países”. Como cidadãos temos direito ao acesso gratuito à educação, até mesmo no Brasil.

Moacir Gadotti, no seminário *“Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?”* Apresentado em 2005 em Sion, na Suíça, defende a necessidade de escolas populares dentro de cidades educadoras. Ele acredita na educação formal com uma pedagogia dentro de um paradigma de educação popular, como defendia Paulo Freire. E reitera que o aprendizado deve estar em todos os lugares, na família, no bairro, nas praças, nas ruas. Acredita (Gadotti, 2005,p.8) numa “complementariedade” entre a educação formal e a não formal e defende que “A educação e a cultura não podem tudo porque existem outros componentes que são os componentes sociais, políticos e, sobretudo, econômicos. Mas ela pode contribuir para a construção de uma sociedade saudável, tornando-se amiga e “companheira”, como dizia Paulo Freire, transformando-se num espaço de formação ético-política”.

Pensar em projetos de educação na atualidade nos leva a observar uma conjuntura que está em processo constante de transmutação. A “crise” nos sistemas de ensino- aprendizagem nos apontam mudanças necessárias e por isso percebemos movimentos da sociedade civil neste caminho buscando um

novo contexto. Entendemos que a educação formal significar também um meio para atingir uma melhor qualidade de vida, bem como promover ferramentas para uma maior integração social e participação na vida em sociedade. A educação passa a ser um elemento essencial e almejado pelas pessoas. A educação pode promover um país com menos desigualdades, exclusões, miséria, ignorância, preconceitos, violência e, portanto, uma nação mais justa? Muitos movimentos sociais, ONGs e instituições que realizam ações em educação não formal acreditam que sim.

Paulo Freire (1991, p.35), em sua obra *Educação como prática da liberdade*, afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Definição essa de educação intrinsecamente ligada à ideia de que pessoas tornando-se conscientes do seu mundo, seres que refletem sobre as coisas ao seu redor, através da educação. “Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadora, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 1991, p.36).

Em seu texto: *O Compromisso do Profissional com a Sociedade*, Paulo Freire (2007, p.15), discorre sobre a responsabilidade do educador. Era um momento especial, Paulo Freire, que acabava de voltar ao país após 15 anos de exílio devido à ditadura militar

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intenciona sua consciência para própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 2007, p.16).

O educador tem um papel importante nos processos de educação, mas como Paulo Freire diz é necessário fazer junto, as pessoas educam umas às outras permeadas pelo mundo que os cerca. É essencial termos consciência deste cenário e especialmente de que ele esta em constante transformação. Os educadores do Sesc São Carlos enunciam que é importante fazer junto, que esse novo fazer em educação para eles, demanda observação , conhecer o novo, além de muita experimentações.

O contexto social, econômico e político do Brasil têm experimentado nos últimos anos, quadros de incertezas, além disso, experimentamos constantes transformações devido à globalização dos meios de produção e do capital que demarcam constante instabilidade, pois geram o enriquecimento de uma parcela pequena da população e a pauperização da grande maioria.

Muitas lutas têm surgido no Brasil nas últimas três décadas por ampliação da participação social, Jacobi e Barbi (2007), apontam essa questão como essencial para uma percepção do cenário de nossa democracia. Reinvidicações sobre elaboração de políticas públicas e a distribuição dos bens públicos, especialmente nos dias de hoje têm aumentado.

A participação cidadina se configura nas práticas dos movimentos organizados, das entidades civis ou simplesmente de cidadãos, mobilizados através de fóruns e espaços públicos múltiplos e diferenciados, nos quais direitos e demandas coletivas são apresentados como questões a serem incluídas na agenda pública(JACOBI E BARBI, 2007, p.238).

Os surgimentos de movimentos sociais geraram a necessidade da criação e garantia de defesa de muitos direitos sociais bem como o surgimento de novas referências do que exercer a cidadania representa para a democratização do país. Um grande estímulo e também desafio é o de como apreender os movimentos sociais e a dinâmica da sociedade civil nesse processo para gerar (Jacobi e Barbi, 2007, p.238) “espaços públicos democráticos e plurais de articulação e participação nos quais os conflitos se tornam visíveis e as diferenças se confrontam, enquanto bases constitutivas da legitimidade dos diversos interesses em questão” sociedade civil nos anos 80 com o aumento dos movimentos sociais passa a ser mais ativa nas questões de gestão pública

Nos últimos trinta anos muitas transformações ocorreram relativas à participação social nas tomadas de decisões do Estado. Várias organizações sociais foram criadas. Esse esboço democrático, que vem sendo desenhado nas ultima três décadas, de participação popular, na gestão das decisões, demonstra uma nova postura da sociedade civil, que se articula de maneira mais organizada e se posiciona com mais objetividade com relação aos seus

interesses. São muitas as maneiras que a sociedade civil tem de expressar seus interesses e participar ativamente de processos de decisão política (Gohn, 2006,p.33) cita exemplos: “tais como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias. Em todas elas a educação não-formal está presente, como processo de aprendizagem de saberes aos e entre os participantes”

As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais, etc (GOHN, 2006 p.35).

Gohn (2006, p.37) defende que precisamos ficar atentos e não contar apenas com a boa vontade dos gestores públicos e da movimentação das sociedades civis quando se trata de espaços que funcionam sob uma lógica diferente por tanto tempo, como é o caso das escolas. É necessário “construir sentido e significados novos”. Que é precisamente o que os educadores do Sesc São Carlos estão experimentando, um caminhar onde estão apreendendo novos significados relativos a ser educador.

Deste modo, a autora (GOHN, 2006, p.37) aponta ainda que precisamos observar a sociedade civil e as ações em educação não formal por um grupo estabelecido e especialmente para as escolas que podem ser fontes inspiradoras de processos democráticos em educação, formando cidadãos ativos. A autora defende “a articulação da educação formal com a não formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo”. Gohn acredita que a educação não formal juntamente com a educação formal pode “Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas” (GOHN , p.37, 2006). Essas agendas devem promover projetos visando a melhoria e o bem estar social. A educação não formal aparece como algo essencial para compor esse processo de mudanças.

Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma. A educação não - formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social (GOHN, 2006,p.37).

A educação não formal é ainda um campo considerado em construção por muitos estudiosos (GOHN , 2006, p.27) isso devido ao fato da educação não formal abrange muitas ações e uma gama enorme de objetivos e meios, tempos, espaços, etc. No entanto todos estes fatores são definidos pelas instituições, pessoas, educadores e comunidade que desenvolvem atividades não formais. Gohn (2006) nos apresenta várias possibilidades de ações em educação não formal que viabilizam uma maior participação da sociedade civil visando mudanças sociais. A autora (Gohn, 2006) afirma que a educação não formal tem como objetivo principal conscientizar as pessoas no que diz respeito a sua comunidade, família, país e como todos se relacionam. E tudo isso está em consonância com o que a UNESCO defende com relação a necessidade de educação para todos e para a melhoria da qualidade de vida social e econômica. E Isso funciona melhor se existir uma cooperação entre Estado , sociedade civil e empresariado.

Essa perspectiva da educação como um caminho para a “salvação” de muitas questões sociais, políticas e econômicas, fica cada vez mais enraizada e o discurso se amplia a cada nova onda. Primeiro a questão da saúde, analfabetismo, depois problemas do meio ambiente, poluição, falta de água, energia, extinção dos animais, e recentemente temos a questão do desenvolvimento das tecnologias digitais e como isso afeta a sociedade em geral. A conscientização sobre questões de saúde, meio ambiente, segurança entre outros, estão hoje nas agendas de muitos jovens.

Não estamos questionando aqui se a educação é essencial ou não para a vida das pessoas, acredito que seja e por isso acho essencial discutir o contexto da educação não formal no país, uma vez que os educadores do Sesc São Carlos estão vivenciando e criando novos significados com relação a suas práticas.

Gohn (1999, p.7) entende que o processo de instauração de projetos em educação não formal, levou a uma expansão da noção de educação para além dos “processos de ensino-aprendizagem”, o que ajudou a colocar a educação não formal num patamar de campo de interesse de pesquisas na área de educação, pois entre outras ações “aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc.” E podemos perceber na fala dos educadores do Sesc São Carlos como essa noção realmente mudou.

Gohn (2007, p.14) acredita que as ações de algumas organizações se pautam principalmente na “valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, às vezes mesclados com novos elementos introduzidos pelos educadores, e pela experiência em ações coletivas, frequentemente organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, de gênero, geracionais, etc”(GOHN, 2007, p.14). O setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Paulo tem como objetivos valorização dos referenciais culturais da comunidade além de estimular uma valorização de atividades coletivas nos eixos citados por Gohn.

Mas exatamente por não estar enquadrado em nenhum formato rígido, existe maior possibilidade de liberdade, criação e experimentações, o que tem potencial de gerar muitos conhecimentos . São variados os objetivos de cada prática em educação não formal, podemos identificar ações em organizações de movimentos políticos, religiosos e humanitários bem como em ONGs que em geral têm objetivos visando questões de cidadania. O foco destas entidades é, em geral, como aponta Gohn (2007, p.14), “ formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem” (GOHN 2007, p.14).

Ao contrário da educação formal onde os profissionais atuantes são os “professores” com formações e diplomas da própria educação formal, os educadores da educação não formal não necessariamente têm essa exigência. Muitos são voluntários e não têm necessariamente algum tipo de formação em áreas de educação. No caso específico que aqui analisamos, dos educadores

do Sesc São Carlos, para trabalhar na instituição como educador é necessário um diploma de curso superior reconhecido. E a instituição Sesc SP oferece treinamentos e cursos em diversas áreas e linguagens. Muitos cursos são oferecidos e acontecem na própria instituição nas unidades ou no Centro de Pesquisa e Formação. O educador pode pleitear cursos, oficinas e vivências em outros estabelecimentos. O Sesc SP tem um sistema de bolsas e até financia uma parte dos cursos para os funcionários interessados em estudar. Eu já tive especializações financiadas pela instituição e para realizar esta pesquisa eu tive bolsa-horas.

Gohn (2006, p.29) afirma, ao se referir aos profissionais da educação: “Na educação formal sabemos quem são os professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc”.

Adentrar no universo da linguagem foi para mim um exercício emocionante. Quando os educadores em questão nessa pesquisa falam, eles o fazem não soltos no ar, mas com referenciais pessoais e também da sua área de atividade, que no caso é a educação não formal, dentro do Sesc São Carlos, esse é um enunciar só possível dentro das relações enunciativas.

No entendimento de Vygotsky (SOUZA, 1994, p.125) “é através da linguagem que os homens “interiorizam” o meio em que vivem, a cultura que o cerca,” possibilitando assim que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica “. Para ele, a interação da criança com a cultura se dá através de signos, primeiro em sua realidade social depois internamente. Bakhtin e Vygotsky apontam a palavra como o meio para que aconteçam as interações sociais. Para o primeiro a palavra é um “ instrumento da consciência” e também ambiente de “ criação ideológica”. Para Vygotsky, a palavra é o caminho para entender a “unidade dialética entre pensamento e linguagem” (SOUZA, 1994, p.125- 126).

Os dois autores investigaram a linguagem como caminho para entender as transformações sociais. No caso do olhar do Círculo de Bakhtin é necessário compreender a palavra nas enunciações proferidas nos diálogos que “reflete, a estrutura simbólica de uma determinada cultura”. Seu olhar se

concentra na percepção de como os “contextos ideológicos” afetam a “consciência individual” (SOUZA, 1994, p.127).

Desta maneira, entendemos que as manifestações discursivas sempre carregam ideologia; as palavras têm significados diferentes conforme o contexto e para quem foram proferidas. As palavras, por meio dos signos, transmitem o sentido de um contexto que retrata a ideologia ali representada. A palavra educação pode carregar muitos sentidos, mesmo que relativo a apenas um tema como a educação não formal. E a maneira como os educadores aqui a utilizam nos indica caminhos. As palavras são sempre ideológicas e carregam muitas vozes.

É na comunicação entre pessoas que acontece a materialização desse lugar valorativo, que é “sempre determinado sócio-históricamente”, então, a linguagem é sem dúvida, o meio mais tangível para compreender a manifestação da ideologia (MIOTELLO, 2008, p.170- 171). E para tanto, precisamos compreender as manifestações discursivas dos educadores do Sesc São Carlos, e assim apreender como se dá a representação de mundo deste grupo.

É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado individuo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultantes de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos (MIOTELLO, 2008 p.176).

Gostaria de destacar mais um enunciado elaborado nas conversas com os educadores. Os enunciados são direcionados sempre a alguém formando uma teia de enunciados que não se esgota. Enunciar produz efeitos sobre o outro. Nessas conversas com os educadores alguns enunciados surgiram formando essa visão que esse grupo tem do mundo em que vivem. Quando enunciam que esse fazer os leva ao crescimento constante, a uma mudança interna de paradigmas e como já citamos de significar os parâmetros desse fazer. Alguns aspectos e vozes retornam aqui na forma da lógica do trabalho em um sistema capitalista, onde o trabalhador não é visto como “ pessoa”. Victor fala :“*e também falta de experimentar como pessoa e não como profissional da educação, mas como pessoa*”. Ele repete duas vezes “ *como pessoa*”.

A valorização como ser humano significa estar inserido no processo da qual faz parte e constrói, isso faz dele sujeito. A possibilidade de enriquecimento e aprimoramento pessoal é necessário para todos. E no caso o que possibilita é o meio em que está inserido, o Sesc SP é uma instituição de promoção de educação, cultura e saúde. Essa também é uma adaptação ao espaço em que se está inserido, Victor comenta sobre filmes e peças, Gordo diz: “O Sesc permite um acesso a muita coisa cultural boa”. Fabi Também fala: “Conhecia o SESC, mas não sabia, não fazia a menor ideia do que era os Programas sócio educativos, eu ia em shows e exposições, só isso e eu achava muito da hora, uma puta estrutura.”

Mas o sujeito, todo o sujeito está sujeito ao gênero, não pode existir sem gênero, seja um sujeito coletivo ou um sujeito individual: coletivos e indivíduos são gêneros, fazem parte de um gênero. Assim, nem a partir de, nem em função de, nem através de qualquer sujeito, indivíduo, identidade, pode ocorrer um questionamento de gênero que não seja pseudo, ilusório de falido questionamento de gênero (PONZIO, 2018, p.66).

Os educadores enunciam sobre a liberdade desse fazer. Quando o Du descreve sua experiência como educador no Sesc São Carlos, ele fala de possibilidades de experimentações, de “liberdade”, possibilidade de aliar o repertório teórico no qual acredita com uma prática. Ressalta a “possibilidade de viver um processo de educação totalmente diferente”. A liberdade aqui reitera a condições e noções de necessidade de significar uma prática, que é definida no processo de construção. E essa formação discursiva de que esse fazer tem características de liberdade faz menção a uma formação ideológica primeiro de uma dicotomia entre a educação que dociliza e treina e a outra uma pedagogia da liberdade.

A palavra liberdade assume aqui uma posição importante mas se é valorizada é porque em outros locais e outros fazeres essa liberdade não existe. Se o que me satisfaz nesse fazer é ter liberdade é porque não tenho liberdade de fazer em outros nichos.

A educadora Geisa, fala muito de experimentação e de liberdade no fazer, quando aponta que as coisas não precisam ser engessadas, nem ter uma finalidade concretizada num resultado final como um espetáculo. E reforça o enunciado de que a educação não formal que vivência no Sesc São Carlos

permite um caminhar experimental de metodologias diferentes e no final ela termina dizendo : *“Mas acho que o principio básico pra mim que é isso proporcionar essa experimentação eu acho que não mudou, talvez tenha sido aprimorado . Eu acho que isso, talvez a forma como a gente faça, isso tenha mudado os métodos”*.

Os educadores enunciaram a questão de como alguns professores influenciaram suas vidas no fazer de cada um. Alguns se espelharam em exemplos de professores que consideraram “ruins” como a Fabi, e por isso optaram por fazer exatamente o oposto. E é um aprendizado, com sua vivência como aluna que mostrou o tipo de educadora que Fabi não quer ser. Ou como no caso de outros educadores através do exemplo, da admiração compreenderam o tipo de educadores nos quais talvez pudessem se inspirar.

Os educadores Gordo, Malu e Geisa tiveram professores ou familiares que os inspiraram de alguma maneira no sentido de seguir a carreira de educador, mas em geral quando citam educadores em suas vidas não os apresentam como fonte de inspiração direta a seu fazer atual. Este é o caso também do Du, que apesar de citar os professores que teve na Unicamp como referência e quebra de paradigmas em sua vida, o enfoque foi nas bases teóricas que esses professores e pesquisadores estavam propondo, como uma educação física “mais humana e consciente”.

E existe mais de uma educação? Os educadores manifestam em suas falas uma oposição entre a educação que vivenciaram e muitas vezes experimentaram como alunos e professores, na escola e a educação que acreditam ser a que buscam, a que tem ido de encontro a suas escolhas. O próprio fato de poder ter escolhas no sentido programático, metodológico e estruturais.

Apenas o educador Du não trabalha ou trabalhou no campo da educação formal. Os outros educadores todos trabalham ou trabalharam com educação formal, e eles enunciam muito claramente que a educação não formal, que praticam hoje, nos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos permite, por vários motivos uma prática de uma pedagogia “ alternativa”, “experimental” e “libertaria”. Acho que é impossível você estar dentro de um sistema de ensino qual seja ele e não questioná-lo de alguma maneira. Talvez o fato desse educadores terem experimentado a

educação formal os fez estabelecer um nível de comparação entre a educação formal e a não formal. Mas isso muitos pesquisadores também fizeram ao conceituar a educação não formal.

Acredito que os educadores desenvolveram o seu fazer específico, próprio dessa equipe, dentro dos objetivos da instituição, mas no exercício do próprio fazer o que também é um exercício interessante de autonomia para os profissionais. Os objetivos gerais do Programa são propostos pelo Sesc SP mas com uma construção conjunta com os educadores. E as propostas de atividades, como o horário livre, são fortemente sugeridos que aconteça, mas as equipes ficam livres para escolher a melhor maneira de realizar o horário livre. Escolhendo os tipos de espaços e materiais ara o momento.

Após ouvir as conversas, percebo que cada um precisou compreender esses momentos, como do horário livre, vivenciando-os, e este só passou a fazer sentido quando foi construído seu significado. Como Victor explica: “*e no Curumim é outra pegada . Mas agora[...]o Programa fica mais claro, a metodologia, os valores o dia a dia . Você aprende muito rápido no dia a dia nas questões que aparecem na sua cara, pra você resolver de uma maneira rápida. Nas trocas com os colegas.*”

Esses educadores enunciam que uma proposta de um fazer educativo em educação não formal, pré- estabelecida, com conteúdos fixos, não faz sentido se não há uma tomada de consciência do que aquilo significa e mais, existe a necessidade de que isso seja experimentado mas também estudado e embasado.

Os educadores enunciam o fato de que aprendem um ensinar nesse ambiente específico de educação não formal experimentando. E criam estratégias e metodologias próprias no seu fazer. Existe embasamento teórico, esse fazer não é embasado somente na experimentação, mas também em pesquisas. A possibilidade de continuar estudando e fazendo cursos é algo que os estimula muito, como Fabi contando do curso que está fazendo:

Fabi: *Agora eu misturei as duas coisas . Sem querer querendo.*

Pri: *maravilhoso!*

Fabi: porque esse curso aí, esse curso tá me desmontando,

Pri: que gostoso, não é bom? Adoro quando desmonta.

Fabi: maravilhoso, porque ele traz as duas coisas, sem eu pensar ele está trazendo o universo da infância, da educação e universo do livro, e o livro objeto, não só a literatura sabe, então tá misturando as duas coisas que eu, que eu me dedico assim.

Os educadores enunciam que depois foi necessário um “desmonte”, “quebrar”, e uma caminhada que os faça “renascer” e “crescer”. As palavras usadas por esses educadores, indicam movimento, a própria palavra experimentação que foi muito utilizada por eles, indica transformação. Fabi fala do curso que a está desmontando. Quando o Du fala que “*Abandonar tudo para trás foi um verdadeiro **renascimento** em forma de Educação de ver o mundo e poder sentir isso na prática [...]fui **me reformando** culturalmente socialmente em termos de relações humanas depois que a gente passa a gente começa a perceber como é que **te transformou**. Na hora nem percebe essa **mudança**”*. É um despir-se de práticas com as quais estavam acostumados e construir outras que façam com que esse caminhar tenha sentido. E esse processo demanda muitas vezes despedaçar, estraçalhar algo para depois criar uma coisa nova. É um processo de destruir bases que estão formatadas e são referências que vem das experiências passadas com educação, da noção do que é ser professor e como se deve agir, comportar e comunicar.

Se faz necessário uma “morte” e um “renascer” para fazer parte dessa esfera, que é esse fazer na educação não formal no Sesc São Carlos. E que tem seus objetivos, linguagem e um fazer próprio. E para esse fazer desconstruções precisam acontecer é um movimento constante, acontece o tempo todo, é um estranhamento atrás do outro, é um provocar -se. Na fala do Du podemos perceber esse movimento constante quando ele diz: “*Foi algo intenso talvez por isso tão desgastante*”.

Du: o que a gente fez foi uma adaptação tanto da sociedade como toda. Ficou muito mais digital mas virtual mas ansiosa. Frenética mais agressiva. Teve muita mudança social que forçou a gente a se adaptar. Então aí

a gente fez, entrei com a prática de relaxamento , aliviar os horários Livres também. A gente já vinha com muitas atividades, muita ansiedade , então elas cresceram mais.

Du: *e essa visão também de ir contra o sistema de fazer algo diferente não fazer mais do mesmo a gente nunca fez, acho podia acertar, podia errar, mas a gente não fazia mais do mesmo .*

Pri: *eu acho que não né? Eu acho.*

Fabu reitera a característica desse fazer, ele diz: “*mas eu acho que confrontar esses modelos faz parte do trabalho também desse tipo de educação*”.

Os educadores utilizaram muitas palavras do contexto da educação, baseados muito na teoria de Paulo Freire que também pregava a transformação, a revolução.

Fabu: *Teoricamente, Paulo Freire inspira muito, sempre me inspirou, acho que o primeiro nome que vem é sempre ele . De uma educação que seja para o povo sabe? Que dá autonomia para o povo, que o povo consiga, uma educação que seja política o tempo inteiro. Toda educação é política, mas que seja entendida de verdade, porque a gente não tá aqui para brincar de educação, é uma educação de verdade e você tem que levar para algum lugar, a gente não tá aqui enrolando, a gente tem que levar para que o povo tenha poder para que o povo mude isso. A gente educa as pessoas para as pessoas mudarem, mas geralmente é o primeiro que me vem é Paulo Freire sempre.*

Paulo Freire (2001, p.26) sabiamente nos ensinou que: “Ensinar inexiste sem aprender e vice e versa[...] Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, homens e mulheres perceberam que era possível- depois, preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.”

As palavras “ confronto”, “ir contra o sistema” manifestações discursivas que indicam sobre esse fazer na educação não formal no sentido de luta, de embate. O que choca com as manifestações sobre “liberdade” e um “fazer livre”, porque existe uma flexibilidade para essa prática, então luta é interna, de transformação de moldes internalizados de uma ação pedagógica.

O discursos dos educadores indica uma tensão com as experiências do passado, com os modelos que experimentaram em sala de aula tanto como alunos ou professores e com vozes de um sistema social que prioriza o trabalho ao homem.

A concepção de transformação que eles apresentam é a do fazer agora, olhando para os discursos do passado e atuais, mas em movimento. Esse fazer ao qual eles se propõe é o de uma educação que está sendo moldada e recriada continuamente, assim como eles como seres humanos. O que esses educadores enunciam é que nesse fazer pedagógico é necessário desconstrução, que vai envolver embate, conflitos, dúvidas, mas que segue em frente, movimentando, experimentando, trocando, e o arremate se dá no encontro.

É cada um fora do lugar, o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade de encontro e a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra esta fora do discurso dos seus lugares comuns (PONZIO,2018, p.30).

Uma outra enunciação dos educadores é o fato desse fazer não acontecer de maneira solitária. Se dá em equipe, a caminhada precisa ser em conjunto, trocando com os educandos, com os colegas e com as famílias, isso causa um sentimento de pertencimento; planejar, construir, montar e fazer em conjunto dá o sentimento de estar ativo na construção da história desse fazer. É importante estar disponível para tal. E quando falo de estar disponível para receber, doar, trocar, digo isso compreendendo que muitas vezes não estamos preparados para alcançar esse estado que permite com que aceitemos o que está vindo do outro. Muitas vezes pode ser algo que desconstrua algo sedimentado .

Percebemos aqui a necessidade de serem sujeitos de sua própria história e que os caminhos não podem ser demarcados com antecedência. Esse fazer específico é demarcado por uma caminhada onde descobrem e constroem o trajeto juntos, cada um com suas habilidades, experiências e ideias.

E o trabalhar em equipe foi verbalizado como parte desse fazer, como parte do processo de resignificação dessas ações em educação não formal no

Sesc São Carlos. Geisa diz: “mas eu também estou sendo educada e também isso passa na relação com os colegas de trabalho. É uma troca constante” . Gordo fala : “que eu acho que muito no Sesc eu acho que isso ampliou pra mim primeiro pela troca humana com outros educadores que partilham também de um processo educativo mais humano”. Victor e Gordo explicam um pouco como sentem essa diferença:

Gordo: *eu me senti mais sozinho, é difícil achar pares, pelo menos na educação pública estadual, muito difícil*

Pri: *Por que você acha isso?*

Gordo: *Eu acho que é porque o sistema que a organização está colocada na escola não permite.*

Victor: *E também trabalhar numa equipe que é diferente da que eu trabalho na escola. Porque, o ambiente formal da escola tem aquela coisa da sala do professor que é muito clássica, aquela visão, e aqui a gente trabalha com profissionais de experiências diferentes, formações diferentes, opiniões diferentes. Então é sempre a questão do diálogo, do propor aqui, de aceitar uma coisa, ceder em outra, enfim.*

Como educadores e com referenciais da educação formal, a busca por métodos e tecnologias de educação que tornem o aprender mais natural para o educando seja partindo de seus referenciais ou de seus interesses, esses educadores sentem a necessidade de criar estratégias para uma efetiva difusão dos saberes e criação de novos conhecimentos. Mas o que falam aqui esses educadores é que acima das metodologias, tecnologias e estratégias estão as pessoas. Essa caminhada precisa ser estimulante e transformadora para ambas as partes e isso é o que esses educadores buscam nesse fazer em que atuam. Não que isso não seja possível em outros formatos e locais, mas no caso, essa é a experiência deles.

O fazer educativo não é sempre fácil nem confortável em nenhuma área. Muitas vezes ficamos sem chão, vamos nos perder, mas o que esses educadores enunciam é que esse é o processo, destruir e reconstruir, todos os dias. Essa é nossa luta como educadores, seja na sala de aula ou em outros cenários. Sem esquecer que estamos todos juntos nessa jornada, professores,

educadores, famílias e educandos. Os dias de hoje, exigem que como nunca, sigamos em frente lutando pelo que acreditamos.

Os caminhos são muitos, e acredito que quando estamos nos referindo a educação de seres humanos ela deve ser contínua . O diálogo que podemos iniciar aqui a partir desse mergulho nas enunciações desses educadores, que é uma experiência única, é a de que talvez devamos seguir experimentando sempre, nos espelhando em múltiplas experiências, sem medo, buscando conhecer os novos contextos em que estamos atuando, nos lembrando de continuar sempre buscando, trocando, e assim criando novos conhecimentos e saberes.

10. Considerações iniciais de uma análise em processo

A partir das manifestações discursivas dos sete educadores do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc São Carlos, deparei-me com uma compreensão das produções de sentidos relativas à prática da educação não formal no Sesc São Carlos por parte desses educadores e o contexto social ali desenhado. Todo discurso é permeado por ideologias. Faz-se necessário então, identificar as vozes manifestas e entender quais vozes e ideologias existem presentes nos discursos desse grupo de educadores.

Meu objetivo com essa pesquisa foi centrar meu olhar nas manifestações discursivas de sete educadores sobre ser educador, especificamente o fazer em educação não formal na qual atuam. Educadores estes que experimentaram a atuação na educação formal e agora vivenciam a educação não formal dentro de uma intuição específica que é o Sesc SP, dentro de uma realidade e cenários que é a do Sesc São Carlos, e com uma equipe formada por essas pessoas que integram o setor de Infâncias e Juventudes.

Vários enunciados foram tecidos aqui por esses educadores em suas manifestações discursivas. E é a partir do encadeamento desses enunciados que pudemos apreender as produções de sentido desse fazer para os educadores. Bakhtin (2015 p.297), explica: “ Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo[...] ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. A primeira enunciação dos educadores, foi sobre a esfera da educação não formal que praticam, e ao fazê-lo demarcaram sua oposição a uma outra área já bem estabelecida, qual seja, a educação formal, no caso a escolar que vivenciaram especificamente. Primeiramente porque todos foram alunos e depois porque a maioria foi ou é professor. O contexto da escola é bem significativo porque forneceu suas referências.

A educação não formal é um campo de estudos vasto, com aporte teórico amplo e fazeres heterogêneos. O Sesc São Paulo tem buscado discutir o tema, realizando encontros e publicando obras que tratem do assunto. A

Gerência de Estudos e Programas Sociais do Sesc-SP está realizando atualmente encontros para revisões, teóricas, metodológicas e estruturais do Programa Curumim, para gerar um documento de referência atualizado.

A fala dos educadores nos leva para uma oposição do tipo de pedagogia que experimentam nos Programas que vivenciaram. Alguns educadores atuaram em ações de educação não formal, mas em geral em projetos de curta duração que não existem mais. Então o contexto de educação não formal para esses educadores é pautada em contrapartida à educação formal, escolar.

Essencialmente é um exercício de uma pedagogia, diferente do que a maioria dos sete educadores já havia experimentado tanto como educandos como educadores, e que gerou ansiedade quando entraram em contato pela primeira vez ao iniciar suas ações na instituição.

Existe uma crítica à educação formal nos discursos dos educadores. Essa comparação surgiu, no sentido de que esse fazer nos Programas do Sesc São Carlos possibilita. Primeiro e acho que mais contundente é um engrandecimento pessoal, não apenas como profissionais mas como seres humanos, através de cursos, aprimoramentos, cultura, arte, saúde, etc. Qual seja, uma maior possibilidade de desenvolvimento como ser humano. E isso afeta diretamente como nos colocamos diante das adversidades e dos obstáculos, exercitar desconstruções através de provocações que podem ser estimuladas por um espetáculo, de teatro, música, dança, exposições ou um filme, bem como através de cursos nos fortalece para encarar esse processo de “morrer” e “renascer”. E é desse processo que os educadores falam.

Em segundo lugar, que esse fazer que promove mudanças e experimentações, se dão no processo. É um movimento constante. É uma ação onde todos estão juntos na caminhada e especialmente descobrindo as estratégias mais interessantes para cada momento e situação. Os educadores falam em “desconstrução”, “quebra” de paradigmas, de discursos e necessidade de “renascer” apontando que esta não é uma caminhada fácil mas é muito satisfatória pelos desafios, aprendizados e crescimento.

Para tanto, é necessário constante atualização sobre as questões do mundo que os cercam, conhecer as realidades de cada criança, jovem e suas famílias, buscar por ampliar o repertório de linguagens, metodologias, exercitar uma boa

escuta, uma melhor comunicação e interação com o grupo. É necessário estar consciente do que acontece ao nosso redor, no nosso país, nos discursos na mídia, nas referências que outros educadores trazem, enfim, é uma busca contínua, então ficar numa zona de conforto não é uma opção.

A terceira enunciação tem a ver com o construir esses caminhos em conjunto, com a equipe e com os educandos. Aqui percebemos também uma alusão às teorias de Paulo Freire, como na fala de Geisa sobre como nos educamos uns aos outros. Mas em todas as conversas surgiu que a busca pelo entendimento de como fazer, como ressignificar aquele fazer em educação se dá em conjunto .

Acho que esse não é um caminho desconhecido, mas cheio de meandros. Trabalhar em equipe não é tarefa fácil, como os próprios educadores comentaram, muitas vezes há conflito e embates, mas fazem parte do processo, conversando e trocando vão encontrando as saídas. Os educadores falam de uma solidão em suas vivências na educação formal em contraposição a essa questão de construir juntos o processo desse fazer na educação não formal em que atuam.

Construir em conjunto, descobrir caminhos, aprender e criar novos saberes e conhecimentos provoca transformações. Essas provocações quando acontecem no encontro com o outro fazem sentido. E esse outro são os pares e também as criança e jovens, os envolvidos e chamados a participar desse processo.

E isso tudo tem a ver com o encontro que os educadores mencionam. A noção desse fazer em educação não formal, neste caso propicia o que Paulo Freire pregava que é aprender enquanto se ensina, um caminhar junto, um crescer e relacionar se, com os educando, famílias, comunidade e com outros pares. É o encontro, a humanização, é o permitir sentir e também poder errar. Porque a ideia de poder experimentar e ter liberdade inclui a possibilidade de errar e tentar novamente através de outras estratégias.

Acredito que esses educadores falam de uma educação que permita com que todos cresçam, experimentem juntos e de um caminhar no sentido de ir abrindo caminhos. Esses educadores têm ferramentas para tal, acreditam na necessidade de estudar, de estar embasado, nas ferramentas que o aporte teórico e metodológico fornece . E isso é outro fator que define esse trabalho

que fazem, o estímulo para continuar estudando, fazendo cursos e “desmontando se” como disse a Fabi sobre o curso que está fazendo.

Quando Paulo Freire afirma que precisamos conhecer o universo em que vivem os educandos e a partir daí seguir com o processo educativo, ele quer dizer que é necessário o encontro, o olhar nos olhos, a escuta, mas a escuta pronta para o que vier. Porque para escutar precisamos estar prontos para receber o que vem dos educandos, dos pares e para receber precisamos estar preparados para nos movimentar conforme necessário. E para tal precisamos de liberdade para experimentar caminhos muitas vezes desconhecidos .

A palavra liberdade no sentido de poder escolher dentro desse fazer, surge com muita força, e novamente acredito que surgem em oposição às experiências desses educadores, com a educação formal , tanto na posição de alunos o como de professores. Liberdade , experimentação e encontro foram palavras proferidas referindo-se a esse fazer. Todos falam do quanto pode ser confortável mas insatisfatório de um lado um processo pedagógico engessado, já pronto, fechado, definido onde você não precisa desconstruir, nem “morrer” mas como é frustrante ser educando com professores com esse perfil. Os educadores entendem por suas experiências que existem outras opções, mesmo dentro da educação formal. Esse fazer que está em constante processo de construção, é uma pedagogia da liberdade voltada para autonomia. Vemos no enunciado desses educadores uma percepção de possibilidades de uma pedagogia da liberdade, uma maneira de educar diferente no sentido de que possa ser livre para acompanhar as mudanças do mundo, os contextos nos quais estamos todos inseridos mas especialmente o universo em que os educandos vivem. A percepção é a da possibilidade de realmente ser transformado nesse processo, ser desconstruído e recriado várias vezes . Esse é um processo que leva à transformação não apenas do educando mas do educador. Essa vivência pode levar a uma grandes transformações de todos os envolvidos .

Esta jornada deve ser compartilhada e o aprender e ensinar precisa acontecer nas duas direções, todos os envolvidos precisam através do encontro continuar a caminhada de aprendizado constante. Os educadores apontam que a liberdade possibilita estudar , fazer cursos e trocar tanto com os

educados quanto com outros educadores para isso é necessária uma caminhada de construção conjunta, é desse encontro que falam esses educadores.

O encontro só se dá quando nos abrimos, e estamos dispostos a receber. A liberdade sim é um fator essencial, mas também tudo o que envolve esse processo. Esse fazer de que os educadores falam aqui, é possível neste momento histórico, nesta instituição, no nosso país e com essa equipe porque este é o cenário que envolve essas enunciações.

A instituição Sesc de São Paulo que fiz questão de apresentar aqui, está inserida em uma sociedade de trabalho e tem suas lógicas de trabalho, prazos, burocracias, possibilidades, regras, hierarquias, mas como uma empresa, com objetivos e demandas, também está em constante transformação. Precisamos nos lembrar que essa empresa é também uma esfera social com seus objetivos e modos de operar e com uma cultura própria. E sendo assim, modifica-se, não é feita apenas de tijolos; ela é perpetuada por pessoas, e como parte dessa estrutura devemos questionar, buscar alternativas e repensar rotas sempre.

O Programa Curumim tem mais de 30 anos de existência, e durante essa jornada muitas discussões, experimentações e trocas entre educadores e profissionais que por ali passaram possibilitaram chegar hoje onde estão, o que pode ser considerado um Programa enraizado e sólido. Mas com uma característica flexível sabendo-se que a caminhada é parte do processo. É uma prática que é destruída e reconstruída o tempo todo e que permite mudanças de rotas, não é estática, demanda movimento e atenção constantes. Isso porque as coisas mudam na sociedade, as políticas sociais e econômicas mudam, novas esferas sociais são criadas e com elas novos modos de agir, comunicar-se e viver. Esse fazer já é um fazer em educação com objetivos, estrutura, metodologias, esses elementos podem mudar e no processo todos os envolvidos transformam-se. Os objetivos dos Programas do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP são hoje bem definidos e a maneira como cada equipe atinge esses objetivos permite uma liberdade e maleabilidade no modo de fazer.

Acredito que esta caminhada, experimentações, vivências, aprendizado do Programa Curumim e agora dos outros Programas que formam o núcleo do

setor de Infâncias e Juventudes, o Espaço de Brincar e o Juventudes, estão seguindo uma direção de se instituir como um fazer pedagógico que já tem sua própria história como uma prática que depois de mais de trinta anos de experiências e da contribuição de tantos profissionais deve ser visto com atenção. Este é um fazer dentro da educação não formal com características sólidas, específicas, objetivos próprios e baseadas principalmente nas experiências e vivências dos profissionais que constituíram e fundamentaram os Programas e atividades do setor de Infâncias e Juventudes do Sesc SP.

Penso que não devemos olhar para a educação não formal como oposta à esfera social escolar, mas como parte de um todo, assim como as escolas, as igrejas, as famílias, os bairros, cada cidade e o Sesc SP também são partes integrantes desse processo educativo pelo qual todos nós, adultos, crianças, jovens, idosos, passamos diariamente em nossas vidas.

O que penso é que este modelo de pedagogia em educação não formal que o Programa Curumim, e os outros Programas vem exercitando, é um exemplo apropriado e satisfatório tanto para os profissionais quanto para os participantes. Isso porque segundo os educadores, sua natureza é flexível. Os educadores e profissionais que passaram por ali e os que ainda continuam são parte constitutivas desse processo, então, estes muitos anos de funcionamento, possibilitou muitas avaliações, análises, trocas e experimentações o que dá características sólidas para o trabalho ali realizado. Cada pessoa que passa, seja educador ou educando, deixa sua marca, seus discursos, porque esse núcleo é definitivamente constituído por pessoas, com necessidades, desejos, com vontade de experimentar coisas novas.

Nos dias de hoje com as políticas governamentais atingindo diretamente a pesquisa científica nas Universidades, bem como questionamentos sobre a postura dos educadores, como se fosse possível aos educadores serem “neutros” em suas ações, precisamos sonhar e ousar mais em nosso fazer em educação.

Todo esse contexto atual nos faz questionar nossos papéis como educadores e principalmente como cidadãos. O que esse grupo de educadores enuncia aqui, primordialmente, é a possibilidade de um fazer em educação que nos faz, educadores e educandos, sujeitos ativos de nossas histórias.

O que esse educadores indicam é que essa liberdade de ir e vir, voltar, rodopiar, voar, colocar os pés no chão, mergulhar, seguir novos caminhos, tudo isso é o que dá sentido a essa prática, independente do meio em que acontece, seja na quadra, na piscina, na sala, em cima de uma árvore, através de quais linguagens, literatura, teatro, música, artes, dança, corpo, alma, o essencial ali é poder se expressar, é trocar, é seguir em frente, é parar, é voltar, é dar voltas, é estar em movimento. Esse movimento é o que alimenta educadores e educandos; a liberdade de se movimentar é o que permite o encontro, com o outro, consigo mesmo e facilita o estar inteiro no momento. É uma viagem que muitas vezes pode acontecer a pé, de bicicleta, de carro, de ônibus, avião, tapete mágico, balão, navio pirata, navio, espaçonave, submarino, o que importa é a experiência de percorrer o caminho.

Pensar em educação é sempre emocionante, eu como educadora e agora e vivendo o papel de pesquisadora acredito que essa é uma caminhada incrível. O grande movimento da educação é a descoberta, de uma letra, de uma palavra de um conceito, de um fazer, e acredito que isso é o que nos move: o processo de educar educando sendo educados. Isso não é uma novidade, Paulo Freire nos ensinou isso há mais de trinta anos. Mas para sermos esses educadores precisamos nos desconstruir, estar abertos e disponíveis para todo tipo de sentimentos que isso possa gerar, encantamento às vezes, dor, angústias e até sofrimento. Essa caminhada não é nada tranquila, é cheia de pedras no caminho, adversidades, obstáculos mas também existem as conquistas, as alegrias, o encantamento e o mais importante é não estar sozinho, as viagens são mais divertidas em grupo.

E é isso que eu espero com esta pesquisa, que você educador, assim como eu possa continuar nesta jornada dialogando, explorando, experimentando, sendo livre enfim para buscar os caminhos mais interessantes. Tanto para nós como profissionais, mas também como seres humanos, podendo assim ficar mais fortes e crescermos juntos.

Gostaria de terminar com uma fala do *Victor*: “*Mas acho que todo educador tem esse, esse bichinho, do sonhador, do herói, daquele que vai nadar contra a maré*”. Quero propor que pensemos nas possibilidades que o trabalho com educação abrange porque acredito que estar em movimento constante seja mais do que necessário é vital. Sigamos nadando.

11. Referências:

ABRAMOWICZ, A. **A Criança, a infância e a sociologia da infância**. In PARK, M.; FERNANDES, R. Programa Curumim, Memórias, cotidiano e representações. São Paulo. Edições Sesc, 2015.

ABRAMOVICH, F. **Quem Educa Quem?**. São Paulo. Summus editorial, 1985.

AFONSO, A. **Lugares da Educação**. In Park, M., Fernandes, R. e Simson, O. educação não formal cenários da educação. Campinas: editora da Unicamp, 2001.

ALVES, R. **A alegria de Ensinar**. São Paulo, Companhia Ars Poetica, 1994.

_____. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo, Companhia Ars Poetica, 1995.

ALMEIDA, M. **Uma ideia original: Sesc São Paulo 50 anos**. São Paulo, Companhia Lazuli Editora, 1997.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DO RIO DE JANEIRO. **Carta da Paz social**. São Paulo. Sesc Serviço Social do Comércio, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 1999.

_____. **Palavra Própria e Palavra Outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2016.

_____. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2017.

BRAIT, B. **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo, editora contexto, 2008.

_____. **Bakhtin e outros Conceitos Chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In Kishimoto, T. O brincar e suas teorias. São Paulo. Cengage learning, 1998.

CEREJA, W. **Significação e Tema**. In Brait, B. Bakhtin Conceitos-chave. São Paulo Editora contexto, 2008.

.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. CATELLS, M. **A Galáxia da Internet Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARNOY, M. **Como devemos estudar a educação de adultos?**. IN TORRES, C. A política da educação não formal na América Latina. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

COOBS, P. AHMED, M. **Attacking Rural Poverty: how nonformal education can help**. Baltimore and London. The Johns Hopkins University Press. 1974.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativa** Universidade Federal do Paraná Paraná, Educar em Revista, núm. 24, 2004.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir : relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI** . Brasília. Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2010.

DANTAS, E. **Brincar e Trabalhar**. In Kishimoto, T. O brincar e suas teorias. São Paulo. Cengage learning, 1998.

ESSINGER, S. **Batidão: uma historia do funk**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2005.

FERNANDES, R. **Programa Curumim, Memórias, cotidiano e representações**. São Paulo. Edições Sesc, 2015.

FIORIN. J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo. Editora Contexto. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1969.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal**. In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? [conference]; 2005 Oct 18-22; Sion, Switzerland . Available from:http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf.

_____. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, p. 10-32. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GARCIA, V. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese (doutorado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 2009.

_____. **Educação não formal : Um mosaico** in PARK, M.; FERNANDES, R . Programa Curumim, Memórias, cotidiano e representações. São Paulo. Edições Sesc, 2015.

GHANEM,E . **Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional**. in TRILLA, J. ; GHANEM, E. Educação formal e não formal.: pontos e contrapontos. São Paulo: Summums, 2008.

GOHN, M.**Educação não formal e cultura política. Impacto sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas Colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Não Fronteiras: Universos da educação não formal**. São Paulo. Itau Cultural, 2007.

_____. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos** . Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto. Portugal. II^a Série, Número 1, 2014.

IANNI, O.**A idéia do Brasil Moderno**. São Paulo. Editora Brasiliense. 1992.

JACOBI, P.; e BARBI, F. **Democracia e participação na gestão dos recursos hídricos no Brasil**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. 2 p. 237-244 jul./dez. 2007.

JOFILI, Z. **Piaget, vigtsky e Freire a construção do conhecimento na escola**. Pernambuco. Univeridade Catolica de Perambuco. Educação teorias e práticas. Ano 2, numero 2, dez 2002.

KRAMER, S. **Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin**. Curitiba. cadernos de pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004 .

LEMOS. H. **História Político-Econômica e Industrial do Brasil**. São Paulo: Brasiliiana, 1970.

LÉVY. P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA. P. **O Futuro da Internet: em Direção a uma Ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, A. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca**. Rio de Janeiro. Editora Bom Texto, 2011.

MARX. K. ENGELS. F. **A ideologia Alemã** :São Paulo. Editorial Grijlbo Ltda.1977.

MAY, T. **Pesquisa social: Questões métodos e processos**. São Paulo. Artmed Editora, 2004.

MIOTELLO.V. **Ideologia**. In BRAIT, B. Bakhtin Conceitos-chave. São Paulo, editora contexto, 2008.

NOGUEIRA, M. **O lúdico na época de Anchieta**. In KISHIMOTO, T. SANTOS, M. Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez. 2016.

OIENO, M.; FERREIRA, H. **Curumim: reflexões coletivas sobre um mesmo programa** ,in Programa Curumim, Memórias, cotidiano e representações. São Paulo. Edições Sesc, 2015.

PARK, M.; FERNANDES, R. **Programa Curumim, Memórias, cotidiano e representações**. São Paulo. Edições Sesc, 2015.

PAOLI, M. **Empresa e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil** .in Boaventura de Souza Santos, organizador. Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro. Civilizações Brasileiras , 2002.

PINTO, M. **A infância como construção social**. in PINTO, M. SARMENTO, M. Crianças contextos e identidades. Minho. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. 1997.

PONZIO. A. Procurando uma Palavra Outra. São Carlos: Pedro e João Editores,2010.

_____. **Introdução** In: Bakhtin.Palavra Própria e Palavra Outra. São Carlos: Pedro e João Editores,2011.

_____. **É o Diálogo que faz a História** In: Serodio.L; Simas.V; Prado.G;Proença.H;Filho.R;. Narrativas Corpos e Risos Anunciando uma Ciência Outra. São Carlos: Pedro e João Editores,2018.

ROSA, J. G. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTAGADA. S. **A Situação Social do Brasil nos anos 80**. IE Indicadores Econômicos. Rio Grande do Sul Loca, V 17, N. 4, 121-143. 1990.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: SESC, 1986.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Termo de Referência do Programa Sesc Curumim**. São Paulo: Sesc, 2010.

Silva,H.1945: **Porque depusera, Vargas**. Rio de Janeiro. Civilização Barsileira. 1976.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Catelo a Tancredo**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1988.

SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo.Papirus Editora. 1994.

STELLA, P. **Palavra** .In BRAIT, B. Bakhtin Conceitos-chave. São Paulo, editora contexto, 2008.

TRILLA, J. ; PUIG, J. **Pedagogia do ócio**. Porto Alegre: Artmed editora S.A, 2004.

TRILLA, J . **A educação não formal**. in TRILLA, J. ; GHANEM, E. Educação formal e não formal.: pontos e contrapontos. São Paulo: Summums, 2008.

TRILLA, J. ; GHANEM, E. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summums, 2008.

TORRES, C. **A política da educação não formal na América Latina**. São Paulo. Paz e Terra, 1990.

VIANNA, H. **O mundo Funk Carioca**. Rio de Janeiro. Zahar, 1988.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil uma historia que se repete**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

Sites:

SESCSP. Home page SESC. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br> .
Acesso em: setembro de 2016.

SESC. Home Page. Disponível em:
http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia/)

SESC. Curumim. Home Page. Disponível em
https://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/o-que-fazemos/85_CURUMIM

SESC. Espaço de brincar. Home Page. Disponível em
https://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/o-que-fazemos/86_ESPACO+DE+BRINCAR

SESC. Juventudes. Home Page. Disponível em
https://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/o-que-fazemos/88_JUVENTUDES

Escola da família. Home page. Disponível em:
<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>

Unicef. Home Page Unicef. Disponível em:
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm .

Mec. Home Page MEC. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superi_c_onst.pdf