

Sobre saberes e fazeres de educadores sociais

DINORA TEREZA ZUCCHETTI
Professora do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale/RS, Brasil.

JOZILDA BERENICE FOGAÇA LIMA
Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade. Professora da Universidade Feevale/RS. Brasil.

*Ao pretender conhecer o conhecer,
encontramo-nos nitidamente
com nosso próprio ser.*
Humberto Maturana

1. Introdução

Projetos socioeducativos que, historicamente, têm encontrado sustentação teórico-prático no campo das ações assistenciais e/ou assistencialistas parecem tender para uma mudança de base epistemológica. Há indícios para crer que, atualmente, vem ocorrendo uma aproximação entre os denominados projetos sociais e práticas de educação: programas do Governo Federal, entre eles, o 'Projovem', o 'Mais Educação', são exemplos de ações cujos pressupostos se embasam em práticas educativas complementares à educação escolar e que entrelaçam a formação/experiência de educadores e suas práticas sociais.

Esta inter-relação produz, no nosso entendimento, algumas questões fundamentais: projetos socioeducativos desenvolvem ações educativas, ou as crianças e adolescentes são simplesmente assistidos em suas necessidades básicas? As práticas desenvolvidas por educadores sociais são ações isentas de reflexão, resultando na ação pela ação? A prática pedagógica em ações socioeducativas se inspira no modo de socialização escolar e reproduz o modelo educacional hegemônico?

Estas perguntas nortearam a pesquisa de Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, intitulada 'Práticas Educativas no Âmbito da Educação não Escolar: um estudo sobre o fazer e o saber de educadores em um projeto socioeducativo', realizada com treze (13) informantes, todos educadores sociais de uma Organização Não Governamental – ONG, localizada na periferia de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Foram considerados educadores, para fins da investigação, todos os trabalhadores que realizavam atividades pedagógicas, artísticas e culturais, bem como os seus apoiadores, entre eles, a cozinheira, os funcionários do setor de limpeza e administrativo, por atuarem diretamente com as crianças e os adolescentes tidos, pela instituição, como sujeitos em situação de desvantagem social. Consideramos como intervenções pedagógicas as atividades realizadas com as crianças e os adolescentes na modalidade de oficinas, além de ações voltadas para as famílias e eventos comunitários organizados pela instituição.

Este artigo, ao apresentar os resultados da investigação realizada, pretende resgatar a dimensão socioeducativa de projetos sociais bem como os conhecimentos que dão suporte para as atividades que os educadores sociais desenvolvem, dando visibilidade às formas como narram as suas práticas e definem o espaço desde onde atuam.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/3 – 15/10/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

Para compreender a questão da formação e das práticas de educadores sociais é imprescindível situar um dos fenômenos políticos decisivos à maior evidência que projetos socioeducativos vêm tendo no Brasil, bem como a consolidação e a (nova) atuação destes profissionais. De práticas meramente assistenciais/assistencialistas realizadas por leigos, beneméritos por um lado, ou de ativistas, militantes, engajados na educação popular, por outro lado, vimos emergir a presença de educadores sociais como profissionais que passam a ocupar um lugar específico na formação de crianças e jovens, especialmente aqueles moradores de periferias urbanas.

A passagem da situação irregular¹, presente até muito recentemente na doutrina das políticas públicas da infância na América Latina e no Brasil, ao ceder diante da doutrina da proteção integral assente em tratados internacionais² é presentificada, no país, através do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90) que produziu a necessidade de transformações significativas nas instituições de amparo e proteção. Novas regras, novas redes, passam a sustentar programas e projetos como práticas educativas diversificadas, não obrigatórias, não lineares, que oferecem a determinadas comunidades e grupos geracionais um conjunto de ações que estimulam o diálogo entre o poder público governamental, o terceiro setor e os movimentos sociais. Este novo marco regulador também afirma a necessidade de equipamentos de proteção social sob o amparo de políticas públicas governamentais, além de inserir neste contexto de mudanças e novas atribuições, a figura de educadores sociais.

2. Um pouco sobre a pesquisa realizada

Alinhada ao pensamento de Paulo Freire, a pesquisa procurou romper com a ideia de “caminho certo”, buscando com a investigação articular dúvidas e incertezas e submetendo-as aos sujeitos da investigação. Então, partimos do conceito de que o sujeito da pesquisa não é mero objeto, mas é interlocutor na possibilidade de pensar sobre sua inserção na própria investigação. Esta concepção buscou romper com a ideia de que toda pesquisa exige neutralidade, adentrando ao que Armani (2004, p. 62) define como sendo uma das características da pesquisa qualitativa “[...] expressar variáveis ou dimensões que não podem ser expressas apenas com números”. Ou, como sugere Freire (1987, p.78), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Estas premissas ampararam tanto a elaboração do projeto como a aproximação com o campo empírico.

Para tanto, a definição por uma metodologia de pesquisa de tipo participativa foi decisiva para que se criassem as condições para estar no e com o grupo de educadores, o que permitiu às pesquisadoras participar em doze (12) reuniões pedagógicas não só como observadoras, mas como promotoras e mediadoras de discussões, fazendo do espaço de pesquisa também um lugar de densas reflexões.

O contato inicial com os educadores³ se deu numa reunião de rotina de trabalho da ONG. Nesse dia, tinham como tarefa definir o que é ser educador social. Um educador argumenta: “Foi difícil encontrar

¹ Situação irregular é um conceito baseado no Código de Menores, de 1979 que objetivava catalogar casos em que o ‘menor’ estivesse em situação irregular. Segundo o Código, são três as doutrinas que definem os parâmetros legais para o direito do ‘menor’: a doutrina do direito penal do menor, a doutrina da proteção integral e a doutrina da situação irregular.

² Há vários tratados internacionais no sentido da garantia da proteção especial à criança. A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924, a Declaração sobre os Direitos da Criança, de 1959, são exemplos. Dados disponíveis em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/crianca.htm>. Acesso em 16/09/2010

³ O grupo de educadores era formado por três homens e dez mulheres, com idade variando entre 19 e 42 anos. Destes, oito eram responsáveis pelas oficinas de teatro, informática, street dance, balê, percussão, conversação e arte, duas eram responsáveis pela

alguma coisa sobre o educador social. Não encontrei em lugar nenhum, só em Paulo Freire, mas de professor tem um monte. Será que temos que comparar?” De imediato, pensamos que o projeto de pesquisa a ser apresentado, na sequência, ao grupo e cujo objeto de investigação *eram os conhecimentos que regem as práticas educativas das pessoas que atuam no campo da educação não escolar*, produziria sentido aí.

Posteriormente a reunião de apresentação do projeto, fomos, aos poucos, nos inserindo no local do empírico e iniciando a coleta de dados. Passamos a ocupar um lugar naquele grupo, por lá circulamos com tanta liberdade que, por vezes, podíamos ser confundidas com os educadores. Estivemos em eventos, em brechós, para arrecadar renda, assistimos reuniões, observamos oficinas, enfim, experimentamos a ONG e suas práticas socioeducativas.

Nesta etapa da investigação o diário de campo foi companheiro de desabafos, organizador de impressões e dúvidas. Estruturado a partir das observações resultou em um documento cuja riqueza de informações comprovou que esse instrumento de registro de dados é uma valiosa ferramenta de incubação de ideias e pré-análises. Apostando nesta positividade, o registro dos relatos foi realizado sempre após as observações e nele, também constaram as reflexões das pesquisadoras que, por sua vez, balizavam novas observações, ao mesmo tempo em que imprimiram a direção às entrevistas individuais⁴, realizadas com todos os treze (13) educadores.

Posteriormente a realização das entrevistas, cuja sistematização nos permitiu chegar às categorias autonomia, criticidade, interdisciplinaridade, diálogo, amorosidade, realidade, considerando-se a sua recursividade, realizamos dois encontros grupais com os educadores sob a metodologia de grupo focal, com base em Dias (2008). Esta estratégia metodológica possuía como firme propósito validar os dados coletados, além de produzir uma síntese deles.

3. Os resultados da pesquisa

Esta sessão, dividida em três tópicos, apresenta reflexões acerca de projetos socioeducativos, de conhecimentos que regem as práticas educativas de educadores e, por último, evidencia o protagonismo destes trabalhadores.

3.1 O socioeducativo (conceituado) por seus protagonistas.

Quando falamos em educação, falamos de um universo muito maior do que o da escola. Falamos de outros sentidos para o aprender, de outras práticas educativas. Uma delas é caracterizada como educação não escolar, ou seja, uma prática que não sofre os rigores do conteúdo, os limites de tempo e de espaço, configurando-se, conforme Afonso (1989, p. 78) numa educação que:

higienização e pela merenda. O grupo contava ainda com uma coordenadora, uma secretária e uma responsável pelo trabalho junto às famílias. Quanto à escolarização, duas tinham ensino superior completo (uma delas possui Mestrado em Educação), uma possuía o nível médio e outra o fundamental, concluídos. Dentre os estudantes, oito estavam em processo de formação em nível superior e uma estava concluindo o ensino médio.

4 Sobre as entrevistas é importante reinterar que as observações e as anotações do diário de campo balizaram a formulação das quatro questões que orientaram as entrevistas dialogadas: 1) tempo de atuação em projetos socioeducativos; 2) conhecimentos acerca da comunidade em que atuam; 3) condução de prática cotidiana; 4) concepções sobre a ação pedagógica em espaços socioeducativos.

Embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Esta abertura própria dos socioeducativos relativamente à forma escolar, presente no conceito trazido por Afonso (op. Cit.) também permite que um dos educadores faça a seguinte ponderação: “[...] aberto não é largado” diz E. (37 anos, 2008), referindo-se a flexibilidade como um qualificativo à educação no campo social.

O que este educador sugere é que mesmo diante da imprevisibilidade da prática socioeducativa, isto não significa que ali não haja planejamento e, principalmente, intencionalidade. Sua expressão evidencia que existe, neste fazer, uma dimensão ética que também é expressa através do desejo pelas crianças e adolescentes, da sintonia com a diversidade e cultura local, conforme o que se observa noutras falas:

Os espaços de atendimento socioeducativos vão acontecendo no fazer fazendo. Aí, o espaço vai ficando, criando corpo. Um projeto social, um atendimento socioeducativo vai ser diferente em cada lugar. E esse é o nosso enfoque. Esse é o nosso material de trabalho, tu precisa saber: por que tem tanta gente vivendo na periferia? Por que as vilas têm aumentado tanto? Por que a vulnerabilidade social, quando deveria diminuir, só aumenta? (Educadora D, 28 anos, 2008)

.....

É que aqui, de certa forma, a gente faz o que eles têm interesse, o que eles estão com vontade. Daqui a pouco, tem dias que tu começa um trabalho que tu vê que não vai fluir, tu trocas, faz alguma outra coisa que vai interessar a eles [...] A gente sempre procura dar liberdade de expressão, senta, escuta, conversa, acho que essa é a grande diferença, mostra que existem outros caminhos, mas que depende de cada um escolher pra onde vai. (Educador C, 28 anos, 2008)

Outros educadores, ao conceituarem o socioeducativo, evocam a escola regular, o ensino formal, matriz primeira na concepção de educação institucionalizada. É interessante observar que, em geral, o fazem comparativamente (e não de forma complementar) no que resulta certa reprovação ao modelo de educação escolar predominante:

Aí, na escola, ele fugia da professora, ele não queria fazer as coisas, ele saía, ela tinha que abandonar todas as outras crianças e ir atrás dele. E aí ele começou vir aqui, teve uma transformação muito grande! Que ele não precisa ali estar regradinho, num espaço se comportando. Ele por si mesmo vem e se comporta. (Educador A, 40 anos, 2008)

Outro aspecto que aparece fortemente na concepção de socioeducativo está relacionado ao prazer que dizem sentir na prática direta com as crianças e adolescentes que estão vivenciando o projeto, bem como o prazer dos próprios educadores:

A gente chega e ocupa o espaço. De que maneira a gente ocupa o espaço? [...] com uma coisa de diversão, de lazer. Entendeu? Mostrando que a gente está dando prazer, sabe? Uma coisa bem sensorial, bem corporal mesmo. Isso mexe com qualquer espaço! (Educador F, 32 anos, 2008)

.....

É muito maior do que tu olhar por fora o prédio. O socioeducativo é um lugar acolhedor, é um lugar muito bom das crianças ficarem. E é isso, eu acho que o local ele é apropriado pra isso, pra fazer eles se sentirem bem. Eu

ficava imaginando: nossa lá dentro deve ser muito legal de ver o que acontece! Porque eu nunca tinha entrado aqui dentro pra ver. Não tinha entrado porque eu nunca me dispus a entrar. E eu ficava pensando, via as crianças saindo contentes, conversando e eu pensava: "ai, o que será que é tão bom lá? Aí, depois quando tu entras, é que tu começa a ver a grandeza de tudo! (Educadora A, 40 anos, 2008)

.....

Porque o socioeducativo mexe contigo, por dentro. É isso, eu entro e aí é cachaça! Tu vicias, tu vês essas crianças ali... Eu não larguei mais, eu não larguei. (Educador E, 37 anos, 2008)

As questões evidenciadas pelos educadores e trazidas nesta sessão na forma de excertos estão em perfeita consonância com as referências amplamente utilizadas, no meio acadêmico, para definir programas/projetos socioeducativos e/ou educação não escolar. Por exemplo, em relação aos socioeducativos, Carvalho e Azevedo (2004) definem com sendo as ações complementares a escola e que conjugam educação e proteção social; têm base em legislações afirmativas e estão voltadas especialmente para crianças, adolescentes e jovens. Por sua vez, Haddad (2009, p. 162) define como sendo educação não escolar

todas aquelas práticas educativas formais ou não formais desenvolvidas fora do contexto da escola e que estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento de necessidades de natureza econômica, sócio ambiental e cultural.

Isto nos permite evidenciar que sem que se ocupem, no seu cotidiano, em formular um conceito aceito pela comunidade científica, sobre o que seja o socioeducativo prevalece entre os educadores a compreensão de que esta modalidade de educação é uma ação prática de grande implicação pessoal. Igualmente, demonstram buscar constantemente compreender o seu fazer, datado e contextualizado, denotando o que podemos denominar de práxis educativa.

3.2 Conhecimentos de Educadores Sociais: formação humana e saberes da experiência.

"Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer", fato que, de acordo com Maturana e Varela (2007, p. 32) se aplica a todas às dimensões do viver. É este o sentido que os educadores atribuem ao movimento entre ação e experiência, presente nas suas práticas pedagógicas.

A gente olhando de fora, nossa, eu vejo tantas experiências, tanta coisas legais que esses educadores trazem. [Ele aprendem] na vivência. É na experiência que tu pega. Claro, é muito estudo, todos se dedicam ao estudo, sempre, não param. E isso também ajuda, mas a vivência, a experiência que eles têm nos lugares é fundamental. (Educador N, 26 anos, 2008)

Esta dimensão da experiência conta favoravelmente com o apoio do tempo de atuação profissional. Os educadores atuam profissionalmente em espaços socioeducativos há, em média, quatro anos e meio, período suficiente para produzir descrições e reflexões a partir das experiências vividas. Este tempo, ancorado nas experiências e amparado em estudos teóricos, também os legitimam como sujeitos que produzem conhecimento em educação não escolar onde as prescrições parecem não ter muito espaço. Exemplo disto é o exercício de reflexão e escrita da proposta pedagógica realizada pelos educadores, no ano de 2008, quando produziram um documento descritivo sobre as ações realizadas na ONG. Nele, sugerindo uma produção processual, os educadores, coletivamente, ao debaterem as coordenadas para a

elaboração de um projeto pedagógico reescrevem suas práticas retomando conceitos, ao mesmo tempo em que explicitam o processo permanente desse fazer, implicando-se no movimento de ação/reflexão:

E claro, tu começa a questionar. Surgem dúvidas, aí tu te dá conta que não sabe nada, né? Que tu tem que correr atrás, que tu tem que ler, que tu tem que te informar, tu tem que te capacitar. E aí a sensação de processo. (Educadora D, 28 anos, 2008)

Por outro lado, associando-se ao fator experiência, a formação destes educadores remete à trajetória pessoal que é influenciada por crenças e valores interpessoais. A inspiração nos familiares é destacada com um forte elemento motivador do fazer e da forma como intervêm, no âmbito social.

Começou com a minha irmã, ela ia na Casa Aberta e daí ela me contava o que acontecia e eu ficava assim desde pequena, encantada. Então, eu escuto desde pequena, desde que minha irmã trabalhava na Casa Aberta e me encantava o que ela falava, me encantava por tudo. (Educadora J, 19 anos, 2008)

....

Eu sempre me espelhei na minha mãe. Uma pessoa muito simpática, muito verdadeira. Ajudava todo mundo. A gente queria conversar com ela e nunca dava, sempre tinha um monte de mulher com ela. Elas faziam cobertas pra serem distribuídas no inverno para os pobres. E aí eu fui indo, né... (Educador A, 40 anos, 2008)

....

Sabe? O que eu aprendi foi através do meu interesse, através das coisas que eu gosto e um pouco através da minha mãe. Eu tinha a minha mãe que me incentivava muito. Então, é uma coisa que tu desenvolve ao longo da vida, não é assim de uma hora pra outra. (Educador N, 26 anos, 2008)

Assim, o conhecimento desses educadores está não somente pela via da formação acadêmica e em serviço, mas por experimentar, por provar um lugar, por estar (algumas vezes previamente) afetado pela criança e pelo adolescente e, também, pela situação social delas. Têm na experiência daquilo que é vivido por eles próprios e na realidade dos jovens, o que é próprio da ação educativa. Neste sentido, afirmamos que suas práticas pedagógicas não contam num currículo previamente definido, nem têm receitas ou manuais, mas são produzidas por meio daquilo que os afeta. Daí a pertinência do uso do conceito de experiência como sendo aquilo que nos toca (LARROSA, 2002), para definir a base da ação prática destes educadores. Tais práticas pedagógicas, em sua concretude, se oferecem como saberes pedagógicos que se dispõem pelo trabalho e o do uso de si (SCHWARTZ, 2000).

3.3 Afinal: o que fazemos aqui?

Tentar responder a esta questão produz, nos educadores, a necessidade de olharem-se comparativamente aos professores da escola. É interessante verificar como o modelo escolar é hegemônico, a ponto de se produz num parâmetro para que outra prática profissional possa ser pensada. Como vimos anteriormente, parece ser inevitável à comparação que os educadores fazem de si, com os professores.

O professor, não são todos, mas a maioria vai ali dá sua aula, mas não é envolvido com o aluno, porque ele tem uma turma grande, ele atende a todos e vai embora fazer as coisas, não é como a gente assim, que tu atende cada um do seu jeito. Eu aqui aprendi a conhecer cada um do seu jeitinho, e a lidar com cada um deles de uma forma diferente. (Educadora L, 24 anos, 2008)

.....

Acho que o professor é mais envolvido com a didática, com a escola, com o que ele tem que ensinar. Chegou ali, fez a parte dele, e eu já não ia gostar de trabalhar em escola, porque eu acabo me envolvendo. (Educadora H, 42 anos, 2008)

Como se pode observar, os educadores sociais se utilizam da sua representação do que é ser professor para definir o que compreendem como sendo a sua prática de educadores. Provavelmente, o fazem amparados numa concepção de que toda prática educativa está dada pelo ensinar, pela ação de prover conhecimentos e, neste sentido, não causa estranheza que, ao se narrarem, esses atores o façam comparativamente ao ser professor. Contudo, esta comparação parece ter um único objetivo: demarcar diferenças entre ser professor e ser educador.

Estas variantes entre afazeres profissionais ficam evidenciadas quando os educadores dizem constituir uma categoria profissional que está imbuída das causas sociais, que têm as suas atividades definidas pelo contexto, pelas demandas do cotidiano, desprendendo-se de uma das grandes marcas da forma escolar: o conhecimento centrado no conteúdo.

Como diz a Educadora H (42 anos, 2008): “aqui eu faço esse papel de educadora educativa.” Tal expressão tem significado: “educadora educativa” parecer expressar o desejo de produzir transformação social através do ato de educar. Isto amplia a ação educativa para uma ação socioeducativa, que não prescinde do apego, da convivência e da implicação.

Portanto, este trabalho requer uma relação de colaboração e envolvimento, anuncia o Educador F (32 anos, 2008):

Olha, eu me sinto muito no lugar de um catalisador, assim, sabe? De enxergar o momento coletivo, cada um fazendo uma coisa na sua especificidade. Então, um fazer juntos, tu fazendo isso e eu aquilo, vamos pegar juntos. Por isso, catalisador, de conseguir ver as tendências e, se está todo mundo querendo isso aqui, então vamos juntar e fazer junto isso aqui, né?

A aproximação com as crianças e os adolescentes e dos próprios colegas de trabalho, no sentido do envolvimento, é fala recorrente entre os educadores. A função dialógica e relacional referenciada ao saber e ao fazer do educador social significa estar *em e para* a criança e o adolescente permitindo que a corporeidade atravessasse as ações pedagógicas nos projetos socioeducativos; eis o que prevalece nas mais diversas falas dos pesquisados. Também tivemos a oportunidade de verificar que esta modalidade de intervenção demanda um incessante trabalho em equipe, por sintonia, pelo envolvimento com as questões sociais que ali estão postas pela presença do todos.

4. Algumas considerações finais

Os resultados da investigação apontam que os conhecimentos presentes na ação dos educadores sociais constituem uma circularidade instalada pelo “fazer fazendo”. Este se constitui pela junção dos saberes que são provenientes da experiência, da formação em serviço, por saberes pessoais que vêm da matriz familiar e seus processos de sociabilidade, pelos conhecimentos já sistematizados e seus saberes advindos da formação escolar, nos diferentes níveis. A integração destes saberes resulta fazeres que, por sua vez, produzem a ação socioeducativa.

Igualmente, os projetos socioeducativos ao buscarem romper com a formalidade própria do modelo escolar de educação e seus modos de socialização não rompem com os atos de intencionalidade

educativa; intencionalidade que está presente desde o planejamento, a produção e o registro do trabalho dos educadores.

Entretanto, os educadores sentem-se desvalorizados em relação aos saberes que possuem. Isso porque, apesar de seus saberes ocuparem uma posição estratégica para o bem viver em coletividade, eles percebem que vivem numa sociedade que confere baixo *status* aos saberes experienciais, que são tidos como frágeis porque advindos do ser que é, mas que não tem reconhecimento. Apostam, também, na hipótese da pouca valorização profissional por se tratar de uma profissão pouco reconhecida, tanto academicamente quanto pelo mercado de trabalho (que muitas vezes produz-se mais pelo trabalho precário).

Referem ainda à experiência de quem faz, de quem cuida, de quem atua, de quem escreve e inscreve uma profissão em emergência, mas que está sempre, segundo os próprios educadores, comparativamente à profissão de professor cuja prática educativa não se identificam, se opõem até, com base em um imaginário que não necessariamente confere à realidade. A oposição entre educador social e professores, entre educação escolar e não escolar serve somente para denunciar a falta de uma compreensão mais alargada de educação. Ao mesmo tempo, pensar sobre e tentar sistematizar as práticas do educador social implica, também, demonstrar que as metodologias utilizadas por eles são marcadas pelas singularidades da ação. Não podem estar amarradas, nem dizer de um lugar fixo, mas são balizadoras por um *que fazer que*, (FREIRE, 1987), que está dado como atitude pedagógica de busca por uma direção, agindo no sentido de produzir algo. Neste sentido reitera-se o educador social como um ser móvel, flexível, articulador de ações de cidadania, onde a prática de dialogar com as comunidades em que estão inseridos potencializam ações de desenvolvimento local. Para tanto, creem contribuir para o desenvolvimento de habilidades, à organização e um refinamento crítico na compreensão do mundo, por parte das crianças e dos adolescentes. Isto pressupõe a importância da implicação e da formação crítica dos próprios educadores, questões fundamentais para que as suas práticas educativas se voltem para a valorização de elementos culturais existentes nas comunidades.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. (1989) "Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática"? In: ESTEVES, Antonio Joaquim e
- ARMANI, Domingos. (2004) *Como Elaborar Projetos?* Guia Prático para a Elaboração e Gestão de Projetos Sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm [Acesso em: 23/10/2010]
- CARVALHO, Maria do Carmo; AZEVEDO, Maria Júlia. (2004) *Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas*. Inédito.
- DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Disponível em: <http://gustavogamorim.google.com/grupofocal.pdf> [Acesso em: 22 ago. 2008]
- FREIRE, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HADDAD, Sérgio (2009) "Homenagem". *Revista Brasileira de Educação*, v.14(41): 370. Maio/agosto.
- LARROSA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan. Abril/2002. Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf [Acesso em: 21/09/2010]

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A Árvore do Conhecimento: as bases epistemológicas da compreensão humana*. 6ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho e o uso de si. *Pró-posições*. Vol. 1. Nº 5 (32), julho 2000.