

# LINHAS, MENSAGENS E CONVERSAS: A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

*Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFSCar)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

*André Luiz Martins Kastein Filho (UFSCar)\*\**

*Edla Cristina Rodrigues Caldas (UFSCar)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2770-9346>

*Gustavo Aranha Portela (UFSCar)\*\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2329-9389>

*“Para empinar papagaio (pipa ou pandorga),  
só mesmo quem fareja horizontes”.*

## RESUMO

Pesquisar práticas sociais em diferentes espaços é nosso ponto de partida: acontecem processos educativos em nossas vivências, não mais ou menos válidas, apenas diferentes do que as vividas em escolas ou quaisquer outras instituições de educação escolar. As pessoas vão se formando em todas as experiências de que participam ao longo da vida. Este artigo é resultado de estudos por nós realizados em espaços não escolares que acolhem crianças, jovens e adultos: um programa de socioeducação, um projeto ligado ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e uma unidade feminina de privação de liberdade. Os dados foram coletados em inserções e vivências com os colaboradores de pesquisa e organizados em diários de campo. A análise dos dados nos permitiu compreender que os processos educativos acontecem ao longo da vida nas práticas sociais em que participamos - a educação é um fenômeno que promove a escrita e a leitura da vida e da realidade das crianças, jovens e adultos estejam eles onde estiverem.

**Palavras-chave:** Educação em espaço de privação de liberdade. Processos educativos em práticas sociais. Educação dialógica.

---

\* Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: [eleonofre@ufscar.br](mailto:eleonofre@ufscar.br)

\*\* Mestrando em Educação pelo PPGE/UFSCar e graduando em comunicação social pela Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP. E-mail: [kastein@gmail.com](mailto:kastein@gmail.com).

\*\*\* Doutoranda em educação pelo PPGE/UFSCar, mestre em educação pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM e professora da UFAM. E-mail: [edlacristina@gmail.com](mailto:edlacristina@gmail.com).

\*\*\*\* Mestrando em educação pelo PPGE/UFSCar e graduado em história e publicidade e propaganda - Universidade Barão de Mauá - Jardim Paulista, professor de história da Escola Metropolitana. E-mail: [aranhagustavo@gmail.com](mailto:aranhagustavo@gmail.com).

## ABSTRACT

### LINES, MESSAGES AND CONVERSATIONS: NON-SCHOOL EDUCATION WITH CHILDREN, YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Researching social practices in different spaces is our starting point: educational processes take place in our experiences, no more or less valid, just different than those experienced in schools or any other school education institutions. People are being trained in all the experiences they participate in throughout life. This article is the result of studies carried out by us in non-school spaces that welcome children, young people and adults: a socio-educational program, a project linked to the service of coexistence and strengthening of bonds and a female unit of deprivation of liberty. The data were collected in insertions and experiences with the research collaborators and organized in field diaries. The analysis of the data allowed us to understand that the educational processes happen throughout life in the social practices in which we participate - education is a phenomenon that promotes the writing and reading of the life and reality of children, youth and adults wherever they are .

**Keywords:** Education in a space of deprivation of liberty. Educational processes in social practices. Dialogic education.

## RESUMEN

### LÍNEAS, MENSAJES Y CONVERSACIONES: EDUCACIÓN NO ESCOLAR CON NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS

La investigación de las prácticas sociales en diferentes espacios es nuestro punto de partida: los procesos educativos tienen lugar en nuestras experiencias, no más o menos válidas, simplemente diferentes a las experimentadas en las escuelas o en cualquier otra institución educativa escolar. Las personas reciben capacitación en todas las experiencias en las que participan a lo largo de la vida. Este artículo es el resultado de estudios realizados por nosotros en espacios no escolares que acogen a niños, jóvenes y adultos: un programa socioeducativo, un proyecto vinculado al servicio de convivencia y fortalecimiento de lazos y una unidad femenina de privación de libertad. Los datos se recopilaron en inserciones y experiencias con los colaboradores de la investigación y se organizaron en diarios de campo. El análisis de los datos nos permitió comprender que los procesos educativos ocurren a lo largo de la vida en las prácticas sociales en las que participamos: la educación es un fenómeno que promueve la escritura y la lectura de la vida y la realidad de los niños, jóvenes y adultos dondequiera que se encuentren.

**Palabras clave:** La educación en un espacio de privación de libertad. Procesos educativos en prácticas sociales. Educación dialógica.

## INTRODUÇÃO

O artigo que se apresenta é resultado de estudos realizados por pesquisadores do Núcleo de Investigação e práticas educativas em espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar, vinculado a dois grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, a saber, Educação de Jovens e Adultos em restrição e privação de liberdade e Práticas Sociais e Processos Educativos.

Esses grupos de pesquisa partem do entendimento de educação como formação humana e investigam como as pessoas se educam nas mais diversas práticas sociais das quais participam. Compreendemos que essas práticas são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para difundir as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade para garantir a sobrevivência, e é delas que decorrem os processos educativos.

O educar e educar-se estão, dessa maneira, intimamente associados ao partilhar das vivências em grupos, nos quais os conhecimentos/saberes são produzidos a partir das práticas sociais, pois têm o “propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar e viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al., 2014, p.33).

As pessoas vão, assim, sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida, e o reconhecimento da existência de processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos rompe com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam.

Estamos, desta forma, anunciando a intenção das nossas reflexões neste artigo

– dialogar com práticas sociais não escolares que educam crianças, jovens e adultos. Nossa proposta é apresentar os espaços de pesquisa em que estamos inseridos, caracterizar as atividades que ali estão presentes, descrevê-las de maneira reflexiva e apresentar os processos educativos vivenciados. Na segunda parte, analisamos nossa compreensão de educação não escolar e as aprendizagens relacionadas às experiências de pesquisar com crianças, jovens e adultos. Trata-se, pois, de apresentar nosso exercício como grupo que busca potencializar o sentido do fazer pesquisa *com* o outro, em práticas por vezes opressivas, por vezes humanizadoras.

## CENÁRIOS E PERSONAGENS: CONSTRUINDO ALGUMAS REFLEXÕES

As práticas sociais anunciadas nestes apontamentos ocorrem em espaços não escolares que acolhem crianças, jovens e adultos: um programa de socioeducação, um projeto ligado ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e uma unidade feminina de privação de liberdade. Esses espaços localizam-se em instituições do interior do estado de São Paulo/Brasil e não serão identificados, garantindo-se, também, o sigilo dos nomes dos participantes.

Um dos espaços de pesquisa foi um Programa de Medidas Socioeducativas do interior do estado de São Paulo que atende adolescentes que cometeram atos infracionais. Vale esclarecer que o Art. 103 do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, define ato infracional como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Adolescentes a partir de 12 anos de idade já são considerados responsáveis pelas condutas descritas como infracionais e devem cumprir medidas socioeducativas. Volpi (1999, p.

20) explica: “As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza coercitiva, uma vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos no sentido da proteção integral e oportunização, e do acesso à formação e informação”. Sendo assim, pode-se dizer que o aspecto educativo é fundante da característica socioeducativa.

O trabalho de campo, por decisão da instituição, foi realizado junto à equipe responsável pela condução das atividades, com oito adolescentes que cumpriam medida de Prestação de Serviço à Comunidade – PSC. Participaram das atividades, além dos jovens, uma orientadora de Medida, com formação em Psicologia (aqui chamada de F.), e outra, licenciada em Artes (aqui como S.), responsável por propor a confecção de materiais de cunho artísticos e artesanais, bem como de ensinar técnicas e desenvolver as atividades.

Tais atividades foram desenvolvidas nas dependências do Programa. A prática social da qual participamos foi a confecção de jogos da velha para doação a um abrigo de idosos da cidade. Os adolescentes realizaram a primeira visita há alguns meses e o grupo pretendia voltar para fazer uma espécie de sarau com jogos, música e poesia junto aos idosos.

A atividade iniciou com a costura de fuxicos, estes seriam utilizados como peças dos jogos da velha. No primeiro dia de inserção para a coleta dos dados, a proposta da orientadora de Medida era fazer um “modelo” para mostrar aos adolescentes. Logo nos dispusemos a ajudar e essa foi a postura adotada ao longo deste estudo. Os materiais disponíveis eram linhas de costura, fitas de cetim, pedaços de tecidos cortados em círculo, pedaços de tecido camurça cortados em forma quadrada, pincéis, tintas para tecidos e agulhas.

A presença de um “modelo” não nos pareceu necessário. Talvez acreditar na criatividade e nas perspectivas dos jovens fosse a melhor maneira de confeccionar os jogos. A nosso ver, os adolescentes podem ser protagonistas do processo educativo do qual fazem parte; contar com o exercício da criatividade deles poderia tornar a atividade mais interessante.

Antes de começar a costura, os adolescentes, as orientadoras e eu pintamos pequenos pedaços de tecidos que se transformariam nas peças. As cores das peças do jogo eram fortes para que se destacassem da base. Ao todo pintamos 40 peças. Consideramos muito relevante a proposta de produzir algo para o outro. A confecção dos jogos levou os adolescentes a pensarem nas características dos idosos, nas limitações e possibilidades que eles possuem.

Durante esse processo, os diálogos foram profícuos e intensos. Desde o primeiro momento até o final da atividade do dia, as conversas desenrolavam-se sem restrições. Os adolescentes pareciam saber que ali podiam falar de suas histórias, contar seus universos e, ao mesmo tempo, saber de nossas experiências e ter outras informações de saberes diferentes.

A costura não era tarefa fácil para os jovens, sobretudo para os rapazes. C., jovem de 14 anos, estava concentrado e observador e, enquanto ouvia explicações sobre como fazer a tarefa, fazia expressão de que aquilo seria desafiador. Os jovens sabiam que precisavam cumprir a atividade. Apesar de difícil, é perceptível que eles aprendiam com rapidez. Enquanto nossas mãos movimentavam-se, costurando e traçando caminhos nos tecidos, temas eram trazidos à mesa por meio dos diálogos iniciados, quase sempre, pelos próprios jovens. A experiência com a escola, com as drogas, com a vio-

lência, com a polícia e com as famílias passavam palavras, tecidos, tintas e linhas a todo momento.

A escolarização dos adolescentes era preocupação constante das orientadoras do Programa - “sucesso” e “fracasso escolar” foram discutidos pelos próprios jovens, como vemos em um dos diálogos; parece haver tensões no universo escolar vividas por eles. C. revela que foi “expulso” da escola:

Destravamos o extintor da escola. Fomo pra diretoria e a diretora disse que ia fazer B.O., mas daí ela não fez não. Só que veio uma outra professora, mentindo e dizendo que meu colega tinha ameaçado ela. Daí o meu colega ficou com raiva e ameaçou de verdade. Disse que ia pegar e ia matar. Aí eu fui expulso. (Trecho do Diário de Campo - 02 de maio de 2018).

No entanto, nem tudo é dificuldade na vida dos jovens. O sucesso também faz parte da vida deles. J., rapaz de 16 anos, contou-nos, orgulhoso, ter obtido bom desempenho escolar no ano anterior: - Minhas notas são boas, dona! - E apontou para F.: - Pode perguntar pra ela. - F. concordou, mas ressaltou que havia visto os boletins do ano passado (Diário de Campo - 02 de maio de 2018).

As conversas tinham teor educativo. O diálogo pode oferecer momentos de reflexão do pensar sobre a prática cotidiana. Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Onofre (2013<sup>a</sup>, p.95):

Em nosso entender, a abordagem dialógica de educação proposta por Freire - que anuncia o diálogo entre iguais (educador e educando), em um processo em que ambos são aprendizes e protagonistas de mesma situação - garante aos indivíduos que reconheçam sua historicidade e, dessa forma, se percebam como sujeito histórico

Essas experiências positivas, no entanto, nem sempre produzem perspectivas de um futuro promissor para os jovens. Apesar de

se mostrar estudioso, J. não se vê em curso superior ou em um bom emprego, não projeta coisas positivas na vida; projeta sua entrada em um presídio por conta de suas experiências com a polícia. “Quando o polícia quer pegar, ele não quer saber se o cara mudou de vida ou não. Ele pega mesmo! Minha cidade me espera, aí, ó!” - Prenunciou J. (Diário de Campo - 02 de maio de 2018).

As condições sociais e materiais de nossa sociedade produzem um diálogo de desesperança. Há pouca coisa para a escola fazer diante do descaso e abandono sofridos pelas crianças e adolescentes no Brasil e no mundo. Cientes disso, os adolescentes projetam um futuro desanimador, não somente para eles como para outros de sua idade. A fala de J. pode indicar que muitos de seus colegas também já estão praticando atos infracionais. Convém lembrar, no entanto: “É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança.” (FREIRE, 1992, p. 81).

Uma distorção da esperança era o que, aparentemente, vivia B.: jovem de quase 18 anos, mãe de um menino de 1 ano e meio. Ela sorria dos diálogos, mas se mantinha calada. Apenas costurava e produzia os fuxicos, fazia isso rapidamente. Concentrada, parecia querer terminar o quanto antes. Apesar do ambiente agradável e propício às práticas sociais dialógicas, o caráter punitivo estava presente no significado das atividades.

Os diálogos correm por outros caminhos e reconstróem pensamentos e ideias de si e de outros. A religiosidade era interesse constante dos rapazes e de B. Entre linhas e reflexões, surgem perguntas sobre religiosidades. J. brincava com as linhas e fitas, aparentava estar entediado, vez por outra vagava o olhar, parecendo reflexivo. Até que perguntou:

- O que é candomblé? É espiritismo? ” S. e F (orientadoras) ficaram em silêncio e me olharam. Senti que podia responder. - Faz parte do espiritismo. É uma religião de matriz africana. - Cê é evangélica, dona? - R. perguntou-me. Diante de minha resposta positiva, o jovem persistiu: - Mas então cê não é contra essa religião, né? Pelo jeito que cê tá falando, cê não é contra. Porque tem uns evangélicos que são contra e falam coisas, cê não é? - Todos me olhavam. “Não sou contra nenhuma religião. Se eu pratico uma religião, não posso ser contra a religião de ninguém”. S. admirou-se da conversa: - Nunca tinha pensado assim: se pratico uma religião, não posso ser contra as outras. - Balancei a cabeça em sinal de acordo (Diário de Campo – 30 de maio de 2018).

A troca de saberes esteve evidente. Aprendíamos juntos. O ouvir o outro. A não desvalorização de culturas e práticas sociais religiosas diferentes das nossas. Percebemos juntos o poder educativo dos processos dialógicos. Aprendemos porque estávamos uns com os outros partilhando do saber de experiência feito. No dizer de Freire (1992, p. 14), “o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. Isso implica o respeito ao “saber de experiência feito [...]”. Isso nos indica a importância de aprender com cientistas e também com o operário, com a dona de casa, com jovens, com aqueles com os quais também queremos falar.

Os processos educativos também estavam na organização do espaço e na intencionalidade de educar, bem como de fazer com que os jovens se sintam parte de planejamentos e da criação de ações. Há aprendizagem de uma postura educativa diferente: A de que nas simples ações, há muito o que ensinar e aprender. Isso se evidencia a todo instante, sobretudo, no esforço para concluir a tarefa. Após esforços, muitos mo-

vimentos de mãos e muitas palavras ditas e ouvidas, lá estavam o que os adolescentes e B., os orientadores e eu produzimos ao longo de mais de um mês: jogos da velha para doar a um abrigo de idosos.

A seguir, nossa atenção se volta para outro espaço não escolar que educa crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, contexto por nós pesquisado, conveniado com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social em uma cidade de médio porte, na Proteção Social Básica pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O projeto está vinculado a uma comunidade religiosa e localizado ao lado de uma paróquia. Os participantes frequentam as atividades de artes, esportes, informática e recreação de segunda a sexta-feira, no período do contraturno escolar.

A “Mensagem do Viver” é uma prática social com duração de aproximadamente uma hora, que ocorre todos os dias no projeto, com o objetivo de acolher as crianças e os adolescentes, preferencialmente, em situação de vulnerabilidade social para debater temas relacionados à moral, convivência, ética e cidadania. A atividade já teve caráter religioso e hoje consiste num momento onde um dos educadores, responsável durante o período, seleciona um vídeo ou outro material para apresentação e posterior bate-papo entre crianças e adolescentes.

Adotamos, na coleta de dados, como procedimentos metodológicos, o diálogo, a observação e uma atividade em grupo junto aos adolescentes. Procuramos assumir, como sugerem Oliveira e Sousa (2014, p. 39), “o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram nessa prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher”

Foi possível identificar que a prática social da reunião do grupo para educar para a convivência, neste caso, chamada de Mensagem do Viver, gera processos educativos relacionados à visão e sentido da vida e do mundo e aos valores que devem estar presentes em um convívio harmonioso e humanizado. Esta interpretação relaciona-se com o conceito de educação trazido por Silva (2010, p. 181), quando se refere a

Construir a própria vida, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências.

Em contrapartida, no contexto da Mensagem do Viver, pode-se distinguir os processos educativos entre as intenções da instituição e dos educadores e os processos desencadeados pelas crianças e adolescentes, a partir da resistência às imposições e à falta de sentido em algumas práticas propostas.

Durante o período de coleta de dados, a Mensagem do Viver quase sempre extrapolou o horário previsto para o término. Estava planejada em quatro momentos: a espera pela chegada de toda turma, enquanto são reproduzidos clipes musicais; o chamado “pedir para”; a exposição de um vídeo proposto pelo educador responsável pela organização da atividade e, finalmente, a roda de conversa sobre o tema proposto. O momento “de pedir para” pode ser melhor compreendido no trecho que segue:

Após minha apresentação J. chamou a atenção de todos e disse que o momento estava aberto para quem quisesse falar alguma coisa. As crianças começaram a levantar as mãos e, precedidos pelo que me recordo, do termo “eu queria pedir para”, uma a uma as crianças e adolescentes foram falando a partir da mediação e organização de J., que em alguns momentos interrompia a atividade

para pedir silêncio. Nas falas das crianças apareciam pedidos para familiares enfermos (por exemplo: “eu queria pedir para meu pai que está passando por uma cirurgia”), para as pessoas presentes, amigos e conhecidos (Diário de campo - 24 de abril de 2018).

No período da coleta de dados, destacamos os depoimentos dos adolescentes com idades entre 15 e 16 anos e que participam do projeto desde os 6 anos, sinalizando as transformações que a Mensagem do Viver teve no decorrer dos tempos. Uma adolescente compartilhou que a Prefeitura Municipal cogitou cessar o repasse de verbas para o desenvolvimento do projeto, pelo fato das atividades pertencerem exclusivamente a uma doutrina religiosa e a maioria das crianças e adolescentes praticarem outras religiões. Outra adolescente reiterou a fala da colega, dizendo que o projeto precisa considerar a diversidade religiosa das pessoas.

Atualmente, a equipe é orientada a atuar na perspectiva da diversidade religiosa. Todavia como separar a subjetividade do educador católico da prática para a diversidade? Como transformar a intersubjetividade compartilhada no âmbito do projeto? Hoje, o uniforme das crianças e adolescentes ainda mantém a frase “Tudo posso naquele que me fortalece”, mas o discurso dos educadores promove a diversidade religiosa e de crença.

A igualdade de gêneros exposta na entrada do espaço considera apenas o masculino e o feminino, porém, nos diálogos aparece o respeito por alunos e alunas homossexuais. Madalena Freire (1997) afirma que não fomos criados para olhar o mundo e nós mesmos e a observação é a melhor forma de aprendermos a ter um olhar sensível e pensante. Nesse sentido, nós, educadores, frente ao desafio de aprendermos a nos re-

conhecer em nossas práticas, identificando elementos que constituem nossa identidade, trabalhando a partir dessa consciência e procurando romper com o modelo autoritário no qual fomos educados, precisamos de atenção, “atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo”. (WEFFORT, 1997, p.1).

Vale ressaltar, no depoimento dos adolescentes, a valorização das vivências no projeto enquanto prática social. Em relação ao período ali vivido desde a infância, uma das adolescentes assim se manifesta: “Claro, quando era criança eu achava que a Mensagem do Viver era para brincar e, hoje, percebo que tem significados” (Diário de campo – 29 de maio de 2018).

A adolescente destaca aprendizagens nas diferentes práticas sociais que participa: “Na escola parece que a vida é isso e pronto, e aqui no projeto a gente pode olhar a vida por outros aspectos.” E continua: “Lá, na escola, eu aprendo coisas que irei utilizar para trabalhar no futuro e aqui eu aprendo coisas que levarei para o resto da minha vida.” (Diário de campo – 29 de maio de 2018).

Neste contexto, os processos educativos da Mensagem do Viver tratam de respeito, mas o respeito na concepção do educador. Fala-se de saber ouvir, mas durante a prática social, ouvir apenas o que é permitido, saber falar, mas falar apenas quando lhe é autorizado. Quando proposto o aprendizado sobre responsabilização, deixou-se reforçar a promoção de formas violentas de se relacionar, como ficou relatado em um diário de campo:

O vídeo transmitido era uma história da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, onde Cebolinha, tendo recebido de sua mãe a tarefa de cuidar de sua irmã mais nova, transferiu a responsabilidade para Mônica, que

brincava de casinha e cuidava de uma boneca, convencendo-a de que a brincadeira ficaria muito mais divertida com uma criança de verdade para cuidar. A história se desenrola e entre choros e sumiços da criança, Mônica e Magali conseguem levá-la até a mãe de Cebolinha, que o castiga pelo que fez. Apesar do vídeo abordar o tema da transferência de responsabilidade, naturalizava nas relações entre as personagens, atitudes relacionadas ao *bullying* e atitudes violentas, por exemplo, na relação típica entre Cebolinha e Mônica, no menino que ofende a amiga chamando-a de dentuça e em seguida apanha com o coelho de pelúcia” (Diário de campo – 22 de maio de 2018).

Importante destacar que, em diálogos junto ao coordenador do projeto, ficaram evidentes as intenções da prática do educar *com* e não educar *para*, da valorização do diálogo como forma de planejar as práticas sociais, construir as relações e os processos educativos, porém, foi possível vivenciar no cotidiano a manifestação por parte de um dos educadores: “Pronto, infelizmente a gente precisa perder a paciência com vocês. A L. [educadora] não consegue executar a atividade enquanto vocês falam, se batem e se xingam. Vocês precisam se colocar aqui no nosso lugar, nós somos educadores e vocês não.” (Diário de campo – 22 de maio de 2018).

Consideramos que o não compartilhamento na construção das práticas sociais entre educadores e educandos, o educar *para* e não educar *com*, possa resultar em efeitos inversos em relação ao que pretendemos promover enquanto processos educativos, considerando o protagonismo e a autonomia. A atividade Mensagem do Viver pode sugerir temas que sejam do interesse das crianças e adolescentes, porém, acontecendo de acordo com as regras e limitações indicadas pelos educadores, ela favorece

reações e comportamentos no sentido de repelir o indesejado, repelir o que não faz sentido. Repelir no próprio sentido da palavra, expulsar, impelir para longe, não deixar que se aproxime, rejeitar com aspereza.

Em outro momento da coleta de dados, a responsabilidade pela atividade foi assumida por outra educadora, fator interessante considerando as diferentes propostas e dinâmicas que poderiam aparecer no grupo. Neste dia, presenciamos os momentos de maior desafio em relação à adesão das crianças e adolescentes às práticas propostas:

Ao final da atividade, com a cabeça rodeada de ideias e sentimentos do que havíamos passado, pensamos em como os educadores poderiam estar exaustos e desmotivados. Na complexidade que trabalhamos, diariamente, e em decorrência disso, na importância de conciliarmos a prática com a teoria, no sentido de nos instrumentalizarmos, compartilharmos e aprendermos com outras experiências. Precisamos valorizar os momentos de cuidado da equipe com a própria equipe, do entendimento e acolhimento do outro. Ao final da atividade o olhar de L era vazio e sem esperança (Diário de campo - 22 de maio de 2018).

Acreditamos ser de grande contribuição ao debate entre educadores, que por vezes podem, inclusive, divergir quanto às propostas pedagógicas, refletir sobre a afirmação: “[...] ainda que minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava”. (FREIRE, 1992. p.8). A ecologia dos saberes aplicada aos contextos de educação não escolar atua emergencialmente no sentido de humanizar e, considerando a interculturalidade, contribui para nos enriquecermos mutuamente, reconhecendo conforme afir-

ma Santos (2009), que a intersubjetividade é tão importante quanto complexa.

Para finalizar esta seção, trazemos para estes apontamentos, uma terceira prática social que evidencia o conceito de educação por nós adotado e que nos leva a inferir que os processos educativos ocorrem em diferentes espaços. Trata-se de um programa voltado para a educação de mulheres em privação de liberdade, que envolve formação profissional através de cursos profissionalizantes e formação cultural e programas de incentivo à cultura. As atividades são desenvolvidas por mulheres que estão privadas de liberdade, em unidades prisionais no estado de São Paulo.

O estudo por nós realizado procura responder: como as monitoras da unidade prisional preparam as aulas do programa? Quais materiais utilizam? Em busca de respostas a essas questões, inserimo-nos em uma unidade prisional feminina, nos momentos em que as monitoras se reuniam para planejar as aulas dos módulos de formação profissional. Nossa intenção foi a de participar e entender como elas constroem essas aulas, quais recursos pedagógicos buscam e onde, quais estratégias utilizam. Nosso desafio central foi: como podemos contribuir com elas no exercício dessa prática social?

Com as autorizações confirmadas pela unidade, realizamos uma reunião com as monitoras e explicamos nossa proposta de estudo e se elas nos cederiam autorização para acompanhá-las. O parecer foi positivo. Utilizando do instrumento da elaboração de diários de campo, organizamos as anotações sobre a prática social de preparo das aulas, buscando identificar os processos educativos que ali acontecem. O primeiro encontro da coleta de dados aconteceu em um espaço da unidade prisional que se chama sala de eventos e, os demais, nas salas de aula.

De maneira breve, descrevemos alguns espaços do interior da unidade prisional feminina, por nós pesquisada, por se constituir como espaço pouco conhecido e mesmo invisibilizado nos estudos acadêmicos. O pátio é dividido por um portão de grades e de lá temos uma visão geral da unidade.

[...] vejo algumas mulheres andando em pares, outras conversando com outras que estão dentro das celas. Vejo algumas toalhas e roupas penduradas nas grades das celas, existem alguns colchonetes, mas ninguém está deitado neles, o Sol está muito forte e esse pátio é sem cobertura, a não ser uma tela de proteção (Diário de Campo - 24 de abril de 2018).

As paredes da sala de aula estão cheias de cartazes com frases incentivando a leitura, o estudo e com o nome do Leia Mulheres, um grupo de mulheres que ajudam na mediação dos clubes de leitura que acontecem naquele espaço. No fundo da sala, existe um banheiro, uma mesa e um ventilador de parede no alto. O teto é alto e a ventilação se dá pela porta da grade e por três grades que ficam próximas ao teto da sala, elas estão cobertas por alguns panos para tapar o sol (Diário de Campo - 24 de abril de 2018).

A partir do segundo encontro na unidade prisional (etapa de coleta de dados), fomos conduzidos à sala de leitura que fica no mesmo corredor das salas de aula:

A sala de leitura é mais ou menos do tamanho da sala de aula, menor que a sala de eventos. Nela existem duas prateleiras com livros no meio da sala, à esquerda da entrada. Na parede da esquerda existe uma prateleira, no fundo da sala existem duas prateleiras que tomam a parede toda. O mesmo acontece na parede em frente à entrada da sala. Prateleiras tomam conta de tudo (Diário de Campo - 09 de maio de 2018).

As interações com as monitoras no preparo das aulas indicaram processos educativos entre elas mesmas, o que foi partilha-

do conosco também. Nesses encontros de coleta de dados, foi possível perceber, com clareza, o entendimento de experiência a que se refere Larrosa Bondía (2012, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

No primeiro encontro que ocorreu na sala de leitura, foi possível notar que duas das três monitoras que atuam no programa, por serem menos experientes, estavam ansiosas, porém a mais experiente se propôs a ajudar, como sinalizamos no diário de campo:

Não precisa ter medo, eu vou ajudar vocês toda hora. Só aproveita que vou embora no fim do ano. [...] tenho tudo anotado no meu caderno, tudo as aulas montadas, a antiga monitora deixou o dela também (Diário de Campo - 09 de maio de 2018).

Esse trecho nos leva a refletir sobre como vai se organizando esse acúmulo de conhecimento com os pares, pois, além da própria experiência, as monitoras utilizam um material elaborado por outra monitora que deixou suas anotações. Pode-se identificar, nesses encontros das monitoras, o que Onofre (2017, 2013b, 2012) sinaliza em estudos sobre formação de professores que atuam em espaços de privação de liberdade – a relevância do apoio dos mais experientes com os iniciantes, uma vez que compartilham conhecimentos, estranhamentos, angústias e problemas.

Em outro momento, uma das monitoras apresentou um material montado por ela e que trata sobre organizar metas de vida, conhecer suas habilidades e competências e a importância de sonhar. O material é finalizado com frases de Shakespeare, Dalai Lama e outros autores.

Quando perguntamos qual foi a fonte para que ela montasse esse material, ela respondeu: “[...] eu gosto muito de ler e minha mãe manda carta pra mim toda semana, como ela e meu pai são leitores famintos, ela sempre manda essas frases. Eu gosto muito. Fui professora da rede estadual de ensino 20 anos, né.” (Diário de Campo - 09 de maio de 2018). Aqui podemos notar que, em espaços de privação de liberdade, a participação da família pode ser positiva e que diálogos e cartas contribuem para a elevação da autoestima, estabelecimento de vínculos com a família e até para a construção de materiais pedagógicos.

Em diálogo com as monitoras, combinamos que eu levaria, em outro dia, letras de músicas que tivessem relação com o tema de meio ambiente e sustentabilidade, tema que iriam utilizar com suas alunas. Foi marcante a disponibilidade delas para o trabalho que fizeram algo diferente. As monitoras trabalharam com letras das músicas: “Planeta Azul”, de Chitãozinho e Xororó; “O Sal da Terra”, de Beto Guedes; e “Águas de março”, de Elis Regina. Mesmo não sendo possível utilizar o áudio das músicas devido à falta de acesso a aparelhos reprodutores de som, as letras foram lidas pelo grupo e os temas das músicas foram discutidos. Foi bastante positiva a forma como avaliaram o desenvolvimento da atividade com as letras das músicas:

Monitora S:

[...]. Olha, eu usei a música do Chitãozinho e Xororó.

[...] eu não sei como é essa música, aí perguntei para as minhas alunas e elas também não. Então o que eu fiz? Peguei a letra mesmo e fui lendo com elas e perguntava quais palavras tinham a ver com o meio ambiente e sustentabilidade e fui escrevendo na lousa conforme elas iam falan-

do. Aí depois expliquei quais os materiais que são recicláveis e o que podemos fazer com eles (Diário de Campo - 23 de maio de 2018).

E a Monitora B:

[...] eu usei a música da Elis Regina, como as minhas alunas são senhorinhas, elas adoraram cantar, sabiam a letra e tudo. Aí como tem umas palavras difíceis, perguntava para elas o que significava, elas diziam que não sabiam. Então, peguei um dicionário e fomos procurando nele os significados dessas palavras. Foi bem legal. Apreendi bastante coisa que não sabia e elas também. Dicionários são legais! (Diário de Campo - 23 de maio de 2018).

Nessas situações pedagógicas, as monitoras buscaram outras maneiras de trabalhar com o material, ou seja, elas se apropriaram do material e utilizaram da melhor forma possível, pois convivem com as demais mulheres que estão em privação de liberdade. Valla (1996, p. 179) ajuda-nos a pensar sobre esses saberes da vivência ao afirmar que os “saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir de suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional”.

Apresentamos a seguir, um trecho do Diário de Campo em que uma das monitoras explica uma atividade realizada, aproveitando sua facilidade em lidar com trabalhos manuais e os materiais disponíveis na sala de leitura da unidade prisional. Assim se expressa:

[...] Nossa, consegui, demorou duas aulas, mas foi muito legal. Fizemos as flores, depois que terminamos pedi para que elas me dissessem qual sentimento elas tiveram ao fazer. Então, fui escrevendo na lousa também. Amor, bonito, orgulho, dificuldade, mas depois superação, pois conseguiu fazer a flor, carinho. Um monte; teve uma que

falou que queria botar fogo, pois a cola que a gente usou não colava. Aí falei para ela guardar essa palavra para depois. Depois, pedi para elas destruírem a flor que fizeram, rasgar, amassar. Elas falaram que não iam fazer porque estavam com dó, porque tinham carinho pelo que fizeram. Eu insisti e elas foram amassando e rasgando as flores. Feito isso, perguntei quais os sentimentos que elas tiveram ao destruir a flor. Ódio, tristeza, culpa, vontade de chorar. No fim, falei para elas que a natureza cria as coisas às vezes a partir de uma pequena semente, leva muito tempo, utiliza muitos nutrientes para fazer crescer e o homem vai lá e destrói tudo rapidamente, mas às vezes essas pessoas que fazem isso estão sendo pagas e precisam sobreviver e talvez elas também fiquem tristes por terem que fazer isso. Às vezes isso acontece com a gente, né? Às vezes a vida nos leva para caminhos ruins, mas podemos plantar uma semente nova e fazer outra vida (Diário de Campo- 04 de junho de 2018).

Esta passagem exemplifica como as monitoras, mesmo em um ambiente de privação de liberdade, sem qualquer recurso informatizado e com acesso restrito à informação externa, adaptam-se e produzem conhecimentos e saberes com sentido concreto. Saberes e conhecimentos frutos de pesquisa e diálogo com o outro, levando em conta os saberes e vivências das estudantes em privação de liberdade. Essas práticas podem se relacionar aos escritos de Paulo Freire a respeito do “saber de experiência feito”, diálogo e rigorosidade de estudo naquilo em que se propõe a ensinar, e humildade em saber que não se sabe tudo e que se busca saber. A forma de vivenciar e compartilhar conhecimentos na prática social de preparo das aulas se revela como fonte de processos educativos relevantes no processo de educação libertadora das mulheres em privação de liberdade.

## OUTRAS MIRADAS ... DESVELANDO TERRITÓRIOS QUE EDUCAM

Pesquisar práticas sociais em espaços diversos nos leva de volta ao nosso ponto de partida: acontecem processos educativos em nossas vivências, não mais ou menos válidas, apenas diferentes do que as vividas em escolas ou quaisquer outras instituições de educação escolar.

As experiências com adolescentes no Programa de Medidas Socioeducativas no interior do estado de São Paulo mostram desafios e possibilidades. Um dos mais proeminentes é o de colaborar, significativamente, com a construção de outras oportunidades a esses jovens estigmatizados como infratores. A educação, em sua perspectiva humanizadora, voltada para formação à cidadania, está presente num Estado de direito que se diz democrático.

No entanto, não deixamos de reconhecer que as condições sociais e materiais de nossa sociedade produzem, por vezes, uma educação desesperançosa. Há pouca coisa para as instituições escolares ou não escolares promoverem diante do descaso e abandono sofridos pelas crianças, adolescentes e adultos no Brasil, especialmente, para as classes menos favorecidas da sociedade. Ainda assim, os processos educativos nos diálogos, na organização das atividades e na maneira de cuidar dos adolescentes como sujeitos com direitos, podem trazer possibilidades de mudança em suas vidas.

Ao compartilharmos as práticas sociais junto às crianças e adolescentes, conforme retratado na Mensagem do Viver, é preciso estar atento que fomos educados, como apontam Santos (2009) e Quijano (2009), sob a ótica colonial e capitalista universal, que institui a linha que separa conheci-

tos válidos e não válidos e prioriza o capital em detrimento das relações e valores humanos. Compartilhamos práticas sociais com pessoas colocadas à margem da sociedade, privadas de direitos e cujas existências e saberes passam pela anulação ontológica e gnosiológica, ou seja, do ser e do saber. Nesse sentido, resgatamos a fala de Freire:

O impossível para mim é a falta de consciência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por “n” razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (FREIRE, 1992, p.34).

Na perspectiva a que estamos a nos formar, defendemos a relevância do nosso esforço diário no sentido de nos percebermos como agentes passíveis de reproduzir padrões hegemônicos de comportamento de nosso passado colonial, relacionado ao conceito de modernidade eurocêntrica ao qual estamos submetidos.

Outro apontamento reflexivo, no sentido de contribuir para a construção de práticas sociais dialógicas em espaços escolares e não escolares, é trazer a problematização do tempo, da realidade concreta, falar do hoje, do aqui e agora, em lugar de um futuro abstrato, centrado em nossa própria história, é trazer para o centro das discussões as brincadeiras, intrigas e conversas que tendemos a censurar, e reconhecê-las como campos férteis para se desenvolver processos educativos.

Ao acompanharmos os momentos de construção e produção de saberes junto às mulheres em privação de liberdade foi possível notar que elas colocam em prática algo que talvez tenha se perdido na educação es-

colar, elas falam da práxis para a liberdade. É o sujeito histórico que não só faz, mas é história, buscando essa forma histórica que se constitui e reconstitui como pessoa. É nessa busca que se tem a educação libertadora, como Fiori alerta:

A educação é esforço permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é, substancialmente comunhão social. Esse reencontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade (FIORI, 1971, p.83).

Nesse sentido, o responsável pela mudança do mundo são as próprias mulheres que se encontram, momentaneamente, em privação de sua liberdade, mas que se percebem como agentes dessa mudança, levando em conta a historicidade delas próprias e de suas alunas.

Analisando a prática social de preparar aulas dentro de uma unidade prisional, podemos destacar que a dinâmica dessa construção leva em conta historicidades, interpretação de materiais didáticos, traz à tona as culturas, saberes e experiências de vida das monitoras e das alunas, a criação ou recriação de um novo mundo.

Os jovens em cumprimento de medida de prestação de serviços à comunidade anunciam em suas práticas de acolhimento às pessoas idosas: “Linha clara, para começar o dia” é a possibilidade de uma prática social em que processos educativos comprometidos com a transformação do mundo são inerentes. Os diálogos entre linhas e agulhas podem reconstruir vias, apontar novos caminhos, reconstruir vias obstruídas por histórias de exclusão e injustiças sociais? Acreditamos que sim. No entanto, faz-se necessário o reconhecimento de cada

criança, jovem e adulto como sujeitos de sua história em que “tecendo hora a hora” podem costurar uma via para uma nova trajetória trilhar.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M. de A.; SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R. (Orgs). **De preto a afrodescendente** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, João Wanderley (Orgs). **Seminário Internacional de Educação**. Campinas: UNICAMP, p. 20-28, n. 19, Jan/Abr., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (disponível online).

\_\_\_\_\_. Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2007, p.9 -13.

FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**, v. II. *Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1971, p. 83-95.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação** (UFMG), v.

26, p. 169-181, 2017.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o significado da educação -escolarização para jovens em conflito com a lei. In: JULIÃO, Elionaldo F. e VERGÍLIO, Soraya S. **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013a, p. 86-107.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores para os espaços de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v.7, p. 137-158, 2013b.

\_\_\_\_\_. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores...um que de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, p. 205-219, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-117.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p.23-71.

VALLA, Victor Vincent. A Crise de Interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. 21(2). p. 177-190. jul./dez., 1996.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WEFFORT, Madalena Freire (et. al.) Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena Freire (et. al.) **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p.1.

*Recebido em: 07/05/2020  
Aprovado em: 15/06/2020*