

ENTRE O DIÁLOGO E A CONVIVÊNCIA NAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM UMA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA EM SÃO GONÇALO – RJ

Júlia Abreu Machadoⁱ
Thiago da Silva Lyraⁱⁱ
Arthur Vianna Ferreiraⁱⁱⁱ

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o conceito de dialogicidade (FREIRE, 1967, 1987, 2016) presente nos autores da Pedagogia Social que despontam desde Paulo Freire até alguns autores da contemporaneidade como Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) e, de maneira especial, Jares (2008) com a sua Pedagogia da Convivência para a ação educativa em espaços não escolares que destaca o diálogo como elemento necessário a toda prática educativa que esteja voltada à transformação e emancipação dos sujeitos que atendem. Analisamos recortes extraídos de uma pesquisa vinculada ao “Projeto Fora da Sala de Aula” da FFP/UERJ, realizada em uma instituição filantrópica, buscando reafirmar a importância de se pensar o trabalho docente fora do ambiente escolar e suas especificidades.

Palavras-chave: dialogicidade, práticas socioeducativas, educação não escolar.

BETWEEN DIALOGUE AND COEXISTENCE IN SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES IN A PHILANTHROPIC INSTITUTION IN SÃO GONÇALO - RJ

Abstract: This work aims to reflect on the concept of dialogicity (FREIRE, 1967, 1987, 2016) present in the authors of Social Pedagogy that emerge from Paulo Freire to some contemporaries such as Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) and, especially, Jares (2008) with his Pedagogy of Coexistence for educational action in non-school spaces that emphasizes dialogue as a necessary element in any educational practice that is focused on the transformation and emancipation of the subjects they attend. We analyzed clippings extracted from a research linked to the "Out of Classroom Project" of the FFP/UERJ, held in a philanthropic institution, seeking to reaffirm the importance of thinking about teaching work outside the school environment and its specificities.

Key words: dialogicity, socio-educational practices, non-school education.

Introdução

Apesar dos recentes avanços no que se refere à ampliação do conceito de docência em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Pedagogia de



15 de maio de 2006 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, ainda há muito a ser discutido para que se chegue a uma maior valorização e reconhecimento de profissões que exigem ferramentas pedagógicas fora do ambiente escolar. E, se falta reconhecimento dessas profissões, falta também o entendimento do espaço não escolar como espaço intencional, organizado e que não deve caminhar em separado da educação escolar, mas paralelo a ela, buscando articular os saberes e fundamentos da Educação de modo a atender as demandas específicas trazidas tanto pelo grupo de educandos quanto pelos sujeitos individualmente.

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre o conceito de dialogicidade (FREIRE, 1967, 1987, 2016) como princípio norteador para as práticas educativas em espaços não-escolares. Articulado às dimensões de convivência e resolução de conflitos por meios-não violentos propostas por Jares (2002, 2005, 2008), o diálogo se mostra condição necessária para uma educação participativa, significativa e voltada à transformação social dos sujeitos. Segundo Freire (1987, p.79)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples idéias a serem consumidas pelos permutantes.

A ideia do diálogo como encontro necessário para uma prática educativa mais humanizada nos ajuda a pensar novas organizações didáticas para o ambiente não-escolar em que ganhem relevância o exercício da democracia, dos valores fundamentais à vida e o reconhecimento da humanidade que nos é comum.

Traremos, então, alguns recortes extraídos de uma pesquisa vinculada ao “Projeto Fora da Sala de aula” da FFP/UERJ, na qual foi possível observar práticas educativas desenvolvidas em uma oficina de esportes de uma instituição confessional localizada no município de São Gonçalo. O período de observação deu-se entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2017, no qual realizamos registros escritos envolvendo práticas e discursos.

A referida oficina de esportes, campo de nossa pesquisa, apesar de ser desenvolvida por uma instituição confessional, se apresenta como espaço de ação social gratuita voltada ao ensino de modalidades esportivas tais como a capoeira, o Jiu-jitsu e o Muay Thai. Aberta ao público em geral, o espaço recebe pessoas de diferentes religiões, faixas etárias e contextos sociais, econômicos e culturais.

Ferreira (2018) destaca a necessidade de se pensar a educação não-escolar em suas possibilidades de produção de sentidos e significados para os grupos sociais envolvidos no processo socioeducacional, o que implica considerar as especificidades desses sujeitos bem como a importância das relações que ali se estabelecem.

Nesse sentido, a educação, tanto no ambiente escolar como não-escolar, se mostra como um espaço essencial de relações entre educadores, educandos e a cultura. Entendendo que só através da

mediação social nos relacionamos com a cultura, destacamos a necessidade de se pensar a educação não-escolar como espaço potencial de socialização dos sujeitos em que aprender com o outro dá sentido às ações pedagógicas. Segundo Caliman (2011, p.254)

O que distingue uma instituição socioeducativa de uma instituição formal não é a sua não formalidade, mas sim a presença da dimensão social e educativa em significativas proporções [...]. Diríamos que a instituição escolar prima pelo foco nos processos de aprendizagem, enquanto, nas instituições socioeducativas, os processos privilegiados são aqueles que ressaltam a relação entre educador e educando, dentro de uma comunidade educativa e finalizada à mudança na qualidade de vida da pessoa e da coletividade.

Uma relação entre educador e educando voltada à melhoria da qualidade de vida e à emancipação dos indivíduos se faz possível quando o ambiente educativo funciona como lugar de encontro de experiências e de conhecimentos. Para Freire (1987, p.81), “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Lugar, portanto, de reconhecimento da humanidade que nos é comum.

A relevância de pesquisas como essa, realizadas em espaços educativos não-escolares, está em ampliar a concepção de docência comumente associada às práticas educativas formais, buscando entender que cada espaço educativo bem como os sujeitos nele envolvidos têm suas demandas particulares.

Pensando em práticas fora da sala de aula: um desafio didático que envolve dialogicidade e convivência

O Projeto no qual essa pesquisa se insere busca reafirmar a importância de se pensar uma didática própria a ser construída nesses espaços junto aos educandos, considerando seus conhecimentos prévios, seus interesses, expectativas e histórias de vida. Segundo Severo (2015), ao ampliar os espaços e tempos de formação, a educação não escolar se associa à ideia de aprendizagem por toda a vida e, sendo assim, exige contextualização das práticas educativas e dinamicidade nas possibilidades de ensinar, aprender, criar.

Na referida oficina de esporte, observamos tentativas, ainda que frustradas, dos sujeitos educativos de tentarem assumir um maior poder de decisão e participação nas práticas. Por vezes, demonstravam não querer cumprir determinada ordem e, em outras, se distraíam das enunciações do educador e iniciavam um diálogo entre eles, expressando que ali lhes interessava viver outras relações para além da relação educador-educando. Se não eram convidados a participar verbalmente com suas opiniões, faziam isso por meio de outras linguagens demonstrando satisfação e insatisfação com olhares e expressões corporais diversas.

Tudo isso funciona como um feedback da prática do educador e nos leva a questionar o modo como temos respondido aos sujeitos educativos que carregam consigo suas histórias, anseios e expectativas. Nas práticas observadas, vimos que esses sujeitos buscavam a convivência, ainda que esta não fosse organizada e valorizada pelo educador. Entendemos, porém, que os conteúdos só adquirem sentido em seu uso social, plural e histórico.

Ferreira (2018) destaca Paulo Freire como um dos principais teóricos estudados pela Pedagogia Social. Embora este nunca tenha se designado um pedagogo social, suas reflexões corroboram para o que o campo teórico da Pedagogia Social propõe: atender às demandas das camadas populares tão frequentemente ignoradas tanto pelo sistema educativo escolar quanto em seus direitos de exercer a cidadania. Demandas que só podem ser atendidas quando o educador se dispõe a conhecer e escutar os educandos. Segundo Freire (2016, p. 117)

Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

A Pedagogia da Convivência de Jares solicita essa escuta tanto entre educando e educador como dos educandos entre si, pretendendo uma ação educativa mais democrática, que envolva a participação ativa dos sujeitos em seu processo de aprendizado, na capacidade de tomada de decisão e na resolução de conflitos por meios não-violentos. Nesse sentido, para Jares (2008), a organização dos espaços socioeducativos deveria se orientar para a construção de um espaço de vivência da democracia a partir dos seguintes elementos: respeito, diálogo, solidariedade, não violência, laicismo, dinâmica da cultura, ternura, perdão, diversidade e bem-estar.

Segundo Ferreira (2018, p.41) esses elementos “devem ser trabalhados entre os educadores sociais não como conceitos, mas como uma opção de ‘ser-estar’ no campo socioeducativo”. Para isso, se torna necessário que tanto educador como educandos vivenciem e acreditem nesses conceitos, pois não há como ensiná-los apenas por meio do discurso. A experiência de convivência e de troca de sentidos *com e entre* os sujeitos educativos é fundamental ao se entender que é no encontro com o outro que aprendemos, nos desenvolvemos e caminhamos para o exercício da cidadania.

Conforme desenvolvido pela Pedagogia da Convivência, esses elementos são parte da postura de um educador que se propõe a trabalhar com um grupo social. O exercício da vivência desses conceitos parte do educador desde a sua aproximação com os grupos socialmente vulneráveis, atravessa as relações construídas entre esses indivíduos e permanece tanto na organização das atividades como no desenvolvimento das mesmas. (Ibidem, p.42)

Para que os sujeitos educativos sejam considerados desde a organização das atividades, é preciso que o educador se aproxime desses sujeitos, comunicando-se com eles de maneira dialógica, sabendo que o diálogo “não impoe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 1987, p. 166). Com o entendimento de que a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada a partir das demandas que os educandos trazem, o educador não deixará de ter objetivos e intencionalidades, mas terá clareza de que suas ações, se voltadas para princípios democráticos, solidários e de exercício da cidadania, podem caminhar para o desenvolvimento de relações políticas, econômicas e sociais mais saudáveis.

Ao procurarmos alguns desses elementos propostos por Jares na referida oficina de esportes, encontramos vestígios de alguns deles: solidariedade e ternura.

Em um momento do treino, ocorreu um choque de cabeças entre duas crianças no qual uma caiu por cima da outra. Uma delas se levantou rapidamente dizendo que não foi nada, enquanto a outra parecia sentir muita dor, querendo chorar. Ao ver isso, o educador se aproximou da criança machucada, fez carinho em sua cabeça e disse a ela que fosse jogar água no lugar da contusão e que, logo, a dor iria passar. Pouco tempo depois, a criança retorna ao treino. (Diário de campo, 21/11/18)

Apesar disso, esses elementos encontrados pareciam enfraquecidos porque faltava àquele ambiente o diálogo fundado no *amor, humildade e fé nos homens* (FREIRE, 1987). No trabalho pedagógico desenvolvido pela oficina, observamos que a maioria das práticas estavam orientadas para o trabalho com os conteúdos sem articulação com as demandas que saltam das relações sociais, das trocas afetivas e comunicativas dos sujeitos. Momentos de maior proximidade com as crianças, como o do registro supracitado, se constituíam em momentos pontuais e passageiros, tal como a dor que a criança sentiu e logo passou.

Ao longo de nosso período de observação, vimos que, ainda que relações afetivas estivessem se estabelecendo ali, estas eram atravessadas por concepções do educador que pensava ajudar os educandos de fora para dentro e que parecia enxergá-los como receptores passivos de conhecimentos, instruções e conselhos.

Princípio presente em toda a obra de Freire (1967, 1987, 2016), a ideia de politicidade do ato educativo também se apresenta na Pedagogia da Convivência de Jares (2008) que se pauta no reconhecimento de que todo ato educativo é político, carregado de intenções e valores e que, sendo assim, a organização dos espaços educativos escolares e não-escolares pode favorecer ou dificultar o exercício da cidadania e a emancipação dos sujeitos educativos. Em busca de relações mais saudáveis e não-discriminatórias entre os seres humanos, a Pedagogia da Convivência assume o seu caráter político e opta por valores contrários aos que o sistema capitalista dominante tenta nos impor: individualismo, consumismo, competição, dentre outros.

Jares (2008) propõe uma educação para a solidariedade, para a não-violência e para a dignidade. Uma educação capaz de sensibilizar os estudantes na defesa dos princípios democráticos e dos direitos reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ainda tão desrespeitados. A partir da vivência da democracia nos pequenos espaços educativos, os estudantes seriam capazes de questionar e analisar contextos maiores e a se entenderem como parte deles, capazes de transformá-los. Segundo Freire (2016, p.74)

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu *estar no contexto* vá virando *estar com* ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo.

A Pedagogia da Convivência pretende um processo educacional dialógico, participativo, que não oculte os conflitos, mas que busque resolvê-los por meios não violentos, partindo dos direitos fundamentais do ser humano. Tais princípios resultariam numa cultura da paz e favoreceriam relações mais saudáveis entre os seres humanos tendo, por consequência, repercussões políticas e sociais, entendendo, conforme Freire (1967, 1987, 2016), que o mundo está em constante mudança e que nós somos sujeitos da história.

Dessa forma, por nos constituirmos enquanto seres humanos nas relações que estabelecemos com o outro, destacamos o diálogo como princípio fundamental para qualquer prática educativa, dentro e fora da sala de aula. Paulo Freire, em suas experiências com alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, mostrou que uma educação para a transformação social deveria pautar-se, primordialmente, no diálogo e no reconhecimento da cultura dos educandos como sendo legítima. Esse diálogo começava em um processo de escuta que aproximava educador e educando, permitindo o conhecimento de sua realidade e de seu universo vocabular e se seguia durante os Círculos de Cultura, no qual os educandos podiam debater e questionar, ouvir e serem ouvidos, aproximando-se dos ideais de democracia e, portanto, de sua libertação, com uma melhor compreensão dos problemas sociais e de suas realidades para, então, serem capazes de transformá-la. Para Freire (1987, p.81)

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar ao homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem que responder.

Dessa forma, reconhecemos que estamos permanentemente em processo de desenvolvimento, de criação e recriação. Isso nos faz considerar o diálogo como elemento indispensável para a humanização das práticas educativas que reconhece os sujeitos como seres sociais capazes de se constituírem como tais a partir das trocas simbólicas realizadas com os outros do seu convívio. Segundo Freire (1987, p.85), “a

educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”. A liberdade de expressão e o direito à palavra, compartilhado por educador e educando, ganham destaque nessa concepção de educação que se pretende libertária à medida que os sujeitos passam a questionar sua realidade e os problemas sociais que a perpassam e se reconhecem como agentes de sua história.

Para Freire (1987), a humildade, a fé nos homens em seu potencial criador e transformador e o amor como compromisso com a libertação dos homens são elementos fundantes do diálogo sem o qual a educação seria apenas um instrumento prescritivo a serviço da opressão dos sujeitos. Assim, o autor faz uma crítica à concepção “bancária” da educação, na qual prevalece a ideia de depósito/transmissão de conteúdos, buscando reproduzir o mundo tal como ele se apresenta sem que os sujeitos se percebam em seu potencial criador e transformador. Isto é, sem que os sujeitos alcancem uma compreensão crítica da realidade.

A dialogicidade como princípio de uma educação emancipadora nos aponta para a necessidade de se considerar que o sujeito no ambiente educativo carrega consigo suas experiências vividas fora dele, seus conhecimentos prévios e o contexto social no qual está inserido. A investigação desses elementos se faz necessária a todo e qualquer processo educativo.

Segundo Freire (1987, p.101)

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

Deste modo, o educador deve ser um investigador dos modos de vida dos educandos, de suas falas, de suas demandas que, senão ouvidas, não poderão ser trabalhadas junto a eles. Tudo isso pode ser usado para uma autorreflexão da prática docente, abrindo novas possibilidades de ação e olhares sobre as formas de ação pedagógica juntos aos educandos.

A oficina de esporte pesquisada atende a crianças e adultos simultaneamente, de diferentes religiões e contextos sociais. Apesar da heterogeneidade dos grupos, as práticas observadas apontam para um ensino padronizado, que desconsidera as especificidades dos sujeitos e que, à medida que ensina as modalidades esportivas, pratica uma doutrinação religiosa.

[...] antes do treino, é obrigatória uma roda de oração entre eles. Algumas crianças não parecem confortáveis com essa situação e ficam alheias olhando ao redor, enquanto outras, que seguem a religião, se mantêm de olhos fechados concentradas em sua oração. (Diário de campo, 21/11/17)

Diante desta prática de caráter obrigatório, cabe pensar: Os sujeitos educativos desta oficina de esportes têm tido espaço para questionar, dialogar e serem vistos em sua integralidade? Moura (2011), em

conformidade com alguns teóricos alemães, aponta como caminho para uma educação emancipadora a capacidade do educando de saber “transformar a ajuda em ajuda-a-si-mesmo”. Com isto, o autor afirma que o papel do educador social é o de ajudar na construção da autonomia dos sujeitos. Assim, o cuidado e a ajuda, seja afetiva ou material, constituem-se como elementos potenciais em provocar reflexões dos sujeitos sobre si próprios e suas formas de atuar no mundo. Nesse sentido, o cuidado vindo de fora para dentro passa a fazer o caminho inverso, num processo de “empoderamento” dos sujeitos em que estes passam a sonhar com o futuro e com um projeto de vida (CALIMAN, 2011).

Voltando à análise do registro supracitado, é possível perceber, ao invés de uma autonomia, uma acomodação por parte de alguns sujeitos que, apesar de desconfortáveis com o momento, não se põem a questioná-lo. Para Freire (1967, p.74)

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. [...] Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele.

Práticas antidialógicas como essa acabam por excluir aqueles para os quais tais práticas não fazem sentido, pois não consideram suas realidades, suas opiniões e escolhas. Desta maneira, constrói-se uma relação autoritária entre educador e educando, como se o primeiro fosse o detentor do conhecimento a ser transmitido ao segundo.

Durante a pesquisa, foi possível perceber um caráter assistencial e doutrinário na referida oficina, que corrobora para uma visão passiva dos sujeitos diante de si próprios, dos problemas sociais, da vida. Freire (1967) aponta que o assistencialismo afasta o homem de sua capacidade de decidir e de sentir-se sujeito responsável. Tal responsabilidade só se incorporaria ao homem vivencialmente. Sendo assim, para que os sujeitos se percebam como agentes históricos, é necessário que vivam experiências em que possam participar ativamente, desenvolvendo sua criatividade, curiosidade e criticidade da consciência.

A grande demanda por atividades oferecidas por esses espaços socioeducativos denuncia o fracasso do Estado na garantia de direitos básicos, como saúde, alimentação e educação dignas. A oficina de esportes em questão, de cunho educativo, se constitui num espaço alternativo de ensino-aprendizagem que difere do espaço escolar em sua organização, mas que se mantém próximo a ele em seu papel político.

Toda instituição social é um espaço político pois, permeada de relações, culturas e valores, transmite modelos de comportamento e ideias políticas sobre a sociedade, sua organização, suas finalidades (CHARLOT, 2013). Através dessa transmissão, a classe dominante consegue impor sua ideologia e mascarar a desigualdade, reduzindo a participação dos sujeitos nos grupos sociais e atribuindo o fracasso no processo educativo aos problemas individuais. Sob este viés, está a pedagogia tradicional,

que faz do processo de aprendizagem um processo solitário e dependente de uma figura única considerada a detentora do conhecimento – o educador.

O educador estava mais rígido neste dia e punia todos os erros cometidos com flexões. Antes de começar o aquecimento, enquanto o educador falava, duas crianças falavam junto com ele. Isso pareceu o irritar e ele as puniu mandando que fizessem 20 flexões. Ao ver que vários outros grupos de crianças também estavam conversando, ele logo mandou que todos os educandos fizessem as 20 flexões. (Diário de campo, 05/12/17)

A concepção tradicional de aprendizagem ainda atravessa muitas das instituições educacionais escolares e não-escolares. O trecho supracitado aponta para algumas características dessa concepção. Nesta, os sujeitos são disciplinados e silenciados e seus erros são reprimidos. O diálogo com o educador, com os colegas e com o conteúdo a ser aprendido não importam, já que aprender, sob este ponto de vista, é reproduzir e copiar até que se consiga apresentar o comportamento esperado.

Uma educação marcada pelo autoritarismo e restrição da liberdade e criatividade constitui-se num desrespeito à autonomia. Destacando o respeito à autonomia como um dever ético que parte da consciência de sermos inacabados, Freire (2016, p.34) afirma que:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

Entendendo que “só somos porque estamos sendo”, educador e educando têm de se reconhecer como sujeitos em constante processo de aprendizado, seres de decisão e responsabilidade, produtores de cultura, que não apenas estão *no mundo*, mas *com* o mundo, atuando sobre ele. Deste modo, a educação estaria a serviço da conscientização e libertação dos sujeitos.

De volta ao espaço da pesquisa, observamos nas oficinas de capoeira uma tentativa de dissociar o esporte de seus elementos culturais. As músicas, que acompanham e determinam o ritmo dos movimentos na capoeira, eram modificadas em seu conteúdo. Ora essas músicas assumiam um caráter genérico, distante de qualquer tema social e histórico, ora assumiam temas religiosos.

Nossa visão de mundo está condicionada às heranças culturais que recebemos. Por isso, temos modos diversos de ver e agir sobre o mundo que acompanham padrões de comportamento, expectativas e lógicas próprias de nossa cultura. Essa herança cultural nos acompanha quando percebemos indivíduos de culturas diferentes e isso, com frequência, nos leva ao estranhamento com tudo o que diverge dos padrões de valores e moral de nossa cultura. Assim, temos uma tendência de considerar nossa cultura superior às outras – o etnocentrismo (LARAIA, 2001).

A mudança nas letras das canções de capoeira nos aponta para esse aspecto da cultura de um grupo como condicionante de sua visão de mundo, capaz de provocar respostas negativas no contato com

outras culturas tanto no que se refere a uma negação da legitimidade destas quanto no que se refere a uma tentativa de adequação, como foi o caso em questão. Essa modificação nas letras das músicas, adaptando-as a temas religiosos, pode ter sido uma tentativa de evitar conflitos.

De acordo com Jares (2002), os conflitos costumam ser vistos como algo negativo, a ser evitado, porém, os conflitos são processos naturais e necessários, fazendo parte de nossa formação e constituindo as relações sociais. Para o autor, os conflitos sempre vão existir e é preciso saber lidar com eles. Ao invés de ignorar os conflitos, é preciso mediá-los e trabalha-los com os sujeitos educativos, de modo que estes sejam capazes de resolvê-los por meios não-violentos. Evitar o diálogo entre diferentes culturas contribui para o aumento de preconceitos e para a intolerância em diversos níveis.

O treino termina com uma nova roda de oração e com o educador perguntando a eles sobre os boletins de cada um. Ainda, o educador pergunta se eles têm se comportado com seus pais e diz que vai colocar de castigo quem estiver mal na escola ou respondendo aos pais. Nesse momento, duas crianças conversam sem prestar atenção no que o educador fala e logo são punidas com 20 flexões. O educador explica que faz essas perguntas porque se preocupa com o futuro deles e diz que o homem é o provedor da casa [...] (Diário de campo, 21/11/18)

O trecho acima nos mostra um outro conflito, um conflito de interesses, dessa vez na oficina de Jiu-jitsu. Mais uma vez, uma lógica punitiva do erro é evidenciada, dessa vez ainda mais forte, já que considera os erros cometidos até mesmo em outros espaços educativos: escola e família. Parece haver um conflito entre os interesses do educador, que busca aconselhar e doutrinar como forma de ajuda-los e os interesses de alguns jovens, que buscam naquele espaço o aprendizado do esporte e a socialização que aquele espaço lhes proporciona. Para Jares (2002), o conflito precisa ser visto em seu potencial positivo, desafiador, capaz de desenvolver maior criatividade nos sujeitos. No entanto, em algumas das práticas observadas, foi possível perceber uma repressão para o conflito, para aquilo que ia contra a ordem e disciplina que o educador buscava impor.

É importante ressaltar que, apesar de termos observado relações marcadas pela hierarquia e disciplinarização entre educador e educando, foi possível perceber que o educador tinha grande dedicação ao seu trabalho e acreditava que a prática do esporte poderia transformar realidades.

O educador parece acreditar que seu trabalho faz bem a todos os seus educandos e a ele mesmo. Hoje, ele me contou uma história de um rapaz que treinou com eles, mas que resolveu sair pra se envolver com o tráfico e faleceu. O educador disse que, talvez se ele tivesse continuado com os treinos, aquilo não teria acontecido. (Diário de campo, 27/11/18)

Assim, o educador acreditava que as suas práticas caminhavam para uma possível transformação dos sujeitos e, para chegar a esse fim, utilizava os meios que ele considerava adequados. Além do ensino do esporte, o educador dedicava boa parte do tempo à imposições, punições e doutrinação. Para isso, fazia bastante uso de um discurso pronto direcionado aos educandos para que se reconhecessem mais

como sujeito de deveres que de direitos. Como deveres, tinham que seguir às normas do educador naquele espaço, ter boas na escola, bom comportamento com os pais e prover o sustento de casa. Para Jares (2005), não se ensina a partir do discurso, mas da vivência. Vivência que precisa ser compartilhada, perpassada por conflitos em que direitos e deveres se misturam e conduzem a um reconhecimento de que o direito de um indivíduo é concomitante ao direito do outro. Vivência voltada para a garantia dos direitos humanos, sendo a vida o primeiro e mais fundamental deles. De acordo com Jares (2005, p.95)

Mas a vida é tão suficientemente frágil que exige para sua sobrevivência medidas de proteção e cuidado. E isso somente é possível a partir do cuidado mútuo. A partir dessas duas considerações é que deveríamos construir nosso modelo educativo, no qual meninos e meninas, sem nenhum tipo de discriminação, aprendessem a valorizar positivamente as ações e o tempo dedicado ao cuidado. Também deveriam questionar todas aquelas ações que envolvem destruição, morte, etc., ou que signifiquem um aumento desnecessário da fragilidade.

A construção desse modelo educativo proposto pelo autor necessita do diálogo como condição substancial para o entendimento dos sujeitos em sua integralidade, para o reconhecimento de nossa humanidade comum e para a vivência dos direitos humanos. Nesse sentido, cada espaço educativo, escolar ou não-escolar, deve funcionar como espaço de convivência com as diferenças em que, partindo do respeito mútuo, os sujeitos não busquem anular as diferenças, que continuarão a existir, mas sim aprender com elas.

Assim, mais que tolerar as diferenças, os sujeitos educativos buscariam, através do diálogo, da escuta e da troca, assimilar elementos e qualidades de outro grupo, o que envolveria mudanças de comportamento e também na forma de pensar e sentir diferentes culturas, sendo capaz de identificar aspectos positivos nelas, num caminho contrário ao etnocentrismo.

Conclusões

Se por um lado, a educação em espaços não-escolares demanda fluidez no que se refere ao reconhecimento de formas, tempos e espaços distintos de aprendizagem, por outro exige organização e intencionalidade. A educação é um ato político (FREIRE, 1967, 1987, 2016; JARES, 2008; CHARLOT, 2013) e a forma como se organiza o trabalho pedagógico diz sobre o modo como concebemos os sujeitos e suas possibilidades de atuação no mundo.

As práticas observadas no campo de nossa pesquisa, um espaço educativo não escolar, evidenciaram a falta de participação ativa dos educandos nas ações pedagógicas e a predominância de atitudes impositivas do educador que, desconsiderando os contextos sociais e culturais vividos por eles, acreditava ajuda-los com uma visão de transmissão de conteúdos a serem memorizados e reproduzidos

pelos educandos, sem que estes pudessem questioná-los e serem participantes desde o planejamento das atividades.

Essas práticas, ao invés de contribuírem para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e para o exercício da democracia, favorecem a alienação, a acomodação dos sujeitos a realidades nas quais não percebem possibilidade de luta e de mudança. Ainda, favorecem a manutenção de uma sociedade desigual na qual poucos têm o poder da palavra e na qual a cultura valorizada e considerada legítima é decidida por esse pequeno grupo.

Tudo isso aponta a necessidade de pensar a educação em espaços socioeducativos partindo de práticas dialógicas que considerem as especificidades do campo não-escolar e de seus sujeitos para uma educação mais significativa e voltada à emancipação e transformação social. Quanto maior essa dialogicidade, maior a percepção que os sujeitos terão de si próprios como transformadores do mundo e de si próprios, sendo capazes de refletir criticamente sobre a realidade e pensar juntos sobre condições e possibilidades de mudança.

A Pedagogia proposta por Jares (2008) tem no diálogo um elemento essencial para a convivência e a resolução de conflitos por meios não-violentos. Para Freire (1967, 1987, 2016), o diálogo é condição necessária para que o homem perceba seu potencial criador e chegue a uma consciência crítica. Os pensamentos dos dois autores convergem ao valorizarem a educação como processo relacional e de humanização dos sujeitos.

As reflexões trazidas neste trabalho confirmam a necessidade de se (re)pensar o lugar da docência na educação não-escolar, suas especificidades e suas formas de organização que, se pautadas no diálogo, aproximam-se da vida e do cotidiano dos educandos, dando sentido às práticas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006.

_____. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jun. 2014.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito**. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza. *Pedagogia Social – contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão&Arte, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH. Brasília: UNESCO, 1998. Acessado em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. em 12 de março de 2018 às 14h 30min.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial**. In: _____ (org.). *Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social*. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOURA, Rogério. **Pedagogia Social: o conceito, o lego alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI**. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza. *Pedagogia Social – contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão&Arte, 2011.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

Notas:

ⁱ Graduanda em Pedagogia - UERJ/FFP. Bolsista de Monitoria – CETREINA – SR1 – UERJ. Faculdade de formação de professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ⁱⁱ Graduando em Letras/Inglês - UERJ/FFP. Bolsista de PIBIC – 2016/2018 – SR2 – UERJ. . Faculdade de formação de professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor adjunto do departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/ FFP. Coordenador- Pesquisador do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas “Fora da Sala de Aula” – UERJ/FFP.