

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NA PEDAGOGIA  
SOCIAL: RELATO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO**

**Antonio Pereira**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, [antonyopereira@yahoo.com.br](mailto:antonyopereira@yahoo.com.br)

**RESUMO.** Este texto busca, sucintamente, revisitar teórica e metodologicamente, o campo da pedagogia social, do currículo, da formação de professor e da pesquisa-formação no contexto dos educadores sociais participantes de um curso extensionista de formação continuada. Tal curso objetivava aliar a formação, pesquisa e reflexão crítica das atividades de trabalho desse profissional, para tanto, aplicou-se dispositivo de pesquisa não convencional, teorizando sobre o mesmo, explicitando seu significado em pesquisa-formação a partir de Ardoino, Foucault, Josso e outros. Os resultados demonstraram, em linhas gerais, que os educadores sociais conseguiram realizar alguns momentos de reflexão sobre a sua trajetória de vida profissional, pessoal e formativa, relacionando-as ao curso de pesquisa-formação continuada, porém essa reflexão não é no contexto de uma base epistemológica de pedagogia social mais elaborado, em parte, porque os conteúdos/conhecimentos dessa pedagogia não estão, cognitivamente, alicerçados a ponto de servir como referencial da reflexão da própria prática desse profissional.

**Palavras-chave:** Pedagogia Social. Educador Social. Currículo. Pesquisa-Formação. Dispositivo de pesquisa.

**CURRICULUM AND TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS IN SOCIAL  
PEDAGOGY: REPORT OF A RESEARCH-EDUCATION**

**ABSTRACT.** This text seeks to briefly revisit theoretically and methodologically, the field of social pedagogy, curriculum, teacher training and research training in the context of social educators participating in a continuing education course extension. This course aimed to combine training, research and critical reflection of the activities of this professional, therefore, applied research device unconventional theorizing about it, explaining its significance in research-training from Ardoino, Foucault, Josso and others. The results showed, in general, the educators were able to perform a few moments to reflect on your life path, personal training, serving as a survey course, continuing education, but this reflection is not in the context of a epistemological basis of social pedagogy more elaborate, in part, because the content / knowledge of this pedagogy are not cognitively grounded enough to serve as a reference reflection of the practice of a trader.

**Keyword:** Social pedagogy. Social Educator. Curriculum. Search Training. Device research.

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia Social é uma ciência que estuda a prática educativa no contexto da situação de vulnerabilidade social de pessoas e grupos. O campo dessa pedagogia é o da educação social onde coexistem diversas ações educativas de enfrentamento de tipos também diversos de exclusão e marginalização. Nesse sentido, a Pedagogia Social se define pela teorização e a educação social pela prática educativa concreta. Diversas práticas coexistem nesse campo, por exemplo: a educação de rua, educação comunitária, educação hospitalar, educação carcerária, animação cultural, educação para a terceira idade, educação para a promoção da saúde e dignidade de pessoas profissionais do sexo, dentre outras.

Para o exercício dessa educação social, há uma necessidade imperiosa de formar os agentes dessa ação que vão implementá-la no campo social; esse agente, chamado de educador social, é o intelectual orgânico por excelência dessa educação, pois sua formação deve se dar no embate concreto da prática educativa social e na dinâmica da formação que desenvolve tanto suas competências cognitivas para o trabalho socioeducativo como aquelas relacionadas às atitudes éticas, políticas e ideológicas suficientemente críticas, que lhe permitam ser um agente de mudança social. Destarte, a formação do educador social é necessária como forma de qualificar sua ação política, educativa e social.

Nesse viés é que foi pensado o *Curso de Formação de Educadores Sociocomunitário na Pedagogia Social*, promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E, no bojo desse curso, foi planejada uma pesquisa-formação no intuito de qualificar melhor o processo formativo dos educadores na participação

ativa da investigação e, ao mesmo tempo, de avaliar tal processo, não esquecendo que a centralidade desse modelo de pesquisa está em permitir que os sujeitos reflitam sobre as suas práticas a partir das narrativas de suas vidas pessoais, sociais e profissionais.

Os objetivos dessa pesquisa-formação foram: concretizar uma formação continuada em pedagogia social para educadores sociais a partir de um curso de extensão universitária; compreender e avaliar o processo formativo do curso a partir das percepções dos educadores sociais, como formandos-participantes, permitindo, ao mesmo tempo, que eles reflitam sobre a própria prática profissional na direção das narrativas de vida pessoal, social e profissional, bem como, permitir também a reflexão da própria prática do formador-investigador. As questões de partida foram: Como essa formação é percebida pelos educadores e em que medida os conhecimentos e as reflexões pedagógicas qualificaram suas práticas e ampliaram sua reflexão crítica em torno da relação educação, sociedade e pedagogia social? E por ser uma pesquisa-formação centrada na ideia de educador que reflete a sua prática, a partir da aquisição de conteúdos do campo da educação social e da atuação profissional, é que essas questões foram abertas, sujeitas a modificações, pois no percurso elas foram reelaboradas, refletindo as intenções formativas.

O quadro conceitual abrange as teorizações sobre Pedagogia Social, currículo, pesquisa-formação e dispositivo de investigação como forma de trazer tais temas para as reflexões sobre a formação do(a) educador(a) social. Os resultados buscam descrever o currículo, as práticas formativas e as percepções dos educadores,

monitores e investigador a partir dos diversos dispositivos utilizados na recolha dos dados.

## QUADRO CONCEITUAL

Há uma necessidade imperiosa de se discutir o currículo, a formação e a pesquisa-formação no contexto da pedagogia social que busca defender uma formação crítica de educadores sociais. Nesse sentido, vamos fazer aqui uma transposição desses conhecimentos para compreender a formação continuada de educadores sociais que o curso de extensão investigado propõe.

### Pedagogia e o educador social

A pedagogia social é uma prática educativa voltada para indivíduos e grupos excluídos socialmente, buscando a sua ressocialização para construção de um tipo de cidadania sedimentada nas garantias de direitos, como o de alimentação, moradia digna, emprego e renda, escolarização geral, dentre outros. Essa pedagogia está na linha de frente no enfrentamento da pobreza, da marginalização e exclusão de pessoas na sociedade contemporânea, por isso seu conceito dá conta dessa e de outras dimensões sempre aliadas à ideia de trabalho social e de educação para a promoção social.

Estando presente em todos os âmbitos onde existem pessoas com necessidades educativas sociais, a palavra *social* assume rigor epistemológico e prático porque denuncia as contradições vividas na sociedade atual capitalista e, ao mesmo tempo, anuncia possibilidades de superação dessas contradições sociais, e que são históricas, pela via da educação.

Nesse sentido, essa pedagogia se define, segundo Caliman (2009, p. 53), por “uma ciência prática, social e educativa não

formal, que justifica e compreende, em termos mais amplos, a tarefa da socialização”, sendo, no campo mais restrito, uma prática educativa que busca a “prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização [...]”. Este autor considera que a finalidade da pedagogia social é a educabilidade dos indivíduos excluídos socialmente. Loureiro e Casteleiro (2009, p. 89) também consideram que a pedagogia social é para socializar indivíduos “em situação de conflito ou de necessidade”, contribuindo de maneira decisiva “para integração social [desse] indivíduo estimulando a [sua] capacidade crítica, para que consiga melhorar e transformar o meio social em que vive”.

Otto (2009, p. 37) afirma que a finalidade da pedagogia social é a de “promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade”. É uma pedagogia do e para o coletivo, de maneira que este supere as condições materiais inapropriadas. É um modelo de educação inclusiva para pessoas com necessidades sociais e que precisam urgente de se integrar ao mundo em que vivem. Para Pereira (2011, p. 49), a pedagogia social busca a “reconstrução de uma cidadania possível, mesmo no sistema capitalista, embora fosse necessário defender uma cidadania fora desse sistema”, já que ele gera a exclusão social de pessoas e grupos, determinando a marginalização de pessoas e indivíduos de geração em geração, como é o caso de meninos de rua que têm seus pais, avós e tantos outros parentes vivendo historicamente nas mesmas condições.

A pedagogia social, segundo Machado (2009), é uma pedagogia alemã, sua história remonta aos anos de 1844

quando Karl Mager utilizou o termo no sentido de educação para a juventude alemã, mas coube a Diesterweg a sua conceituação; é com Natorp que ela vem a ser sistematizada como educação para a comunidade, a partir de 1898, e sob os horrores da guerra foi associada por Nohl como pedagogia da prevenção social. Nos dias atuais, a pedagogia assumiu uma concepção mais crítica desde 1968 com o educador Mollenhauer, que funda a pedagogia social crítica de matriz dialética.

De uma pedagogia idealista de Natorp a uma pedagogia crítica, houve avanços na sistematização da pedagogia social em todo o mundo, a ponto de hoje chegar aos países latinos com uma vasta diversificação de campo de aplicação e de teorização, incluindo pensamentos pedagógicos diversos, como é o caso do Brasil que tem adotado os aportes de Paulo Freire para pensar as práticas educativas sociais. E o profissional dessas práticas é o educador social que trabalha em diversas frentes, com grupos com problemas também diversos, a exemplo dos/as meninos/as de rua, moradores de rua, organizações não governamentais, asilos, orfanatos, dentre outros.

Esse profissional, geralmente, tem formação superior, embora a exigência para atuar na área seja o ensino médio, tem uma média qualificação, participa de cursos diversos na instituição em que trabalha ou fora dela, mas ainda não existe uma política de formação para esse profissional, que tanto necessita de refletir sobre a sua prática e os conteúdos cognitivamente construídos. E se não há essa política pública, logo o currículo também não é uma estratégia pensada, um currículo especial para a formação qualitativa do educador social, que seja para além da simples informação e aquisição de habilidades para o fazer

prático, mas um currículo para a obtenção de conhecimentos científicos e culturais do campo de atuação e de outros. Toda formação necessita previamente pensar na construção de um currículo da área de conhecimento do futuro profissional e com o educador social não pode ser diferente, já que ele lida com pessoas em situação de risco social permanente.

### **Currículo e suas definições**

Nesse sentido, concebemos o currículo como um meio de socialização de conhecimento por meio da escola e de outras agências de educação não escolar objetiva formar um tipo de homem ideal/real para uma sociedade vinculada a uma formação social historicamente determinada. Significa dizer que o currículo, como uma política de conhecimento, de cultura e de saberes é comprometido ideológica, política e economicamente com a formação social que o constituiu e o legitima. Ele assume a centralidade dos processos de internalização de conhecimentos, pois em todo o processo de aprendizagem existe um currículo explícito/implícito, com claros objetivos de adaptação ou de transformação social, formando um tipo de homem para um tipo de sociedade.

Não é à toa que, por definição, o currículo é a seleção de conhecimento científico, cultural e tácito de formação social dos indivíduos. E, como afirma Apple (2001, p. 59), essa seleção não é neutra, traz subjacente ideologias e relações de poder bastante fortes que determinam o tipo de socialização que deve acontecer e para quê. Nesse caso, o currículo, conforme esse autor será “sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Isso



implica também em lutas no interior da formatação dos currículos porque os grupos tendem a se conflitar para garantir seus interesses de classe. Assim, é que Apple (2001, p. 59) continua afirmando que o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

O currículo é um dos artefatos humanos que forjam a identidade de um povo por ser uma política cultural de uma nação, lugar de referências. Como bem salienta Burnham (1993, p. 4-6), currículo é um “processo social, que se realiza no espaço concreto da escola, com o papel de dar aqueles sujeitos que aí interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo”. Para essa autora, o currículo é lugar de familiarização, construção de (i)materialidades e, acima de tudo, é condição humana de “construção de sujeitos autônomos”. Percebemos que o currículo está diretamente ligado à noção de cultura/culturas porque é reprodução/produção de conhecimentos culturais, que deve se dar na alteridade e diversidade em negociação permanente, como ressalta Macedo (2006, p. 105), porque currículo é uma “prática cultural que envolve, ela mesma a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência [...], é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença”.

Mas quando falamos em cultura, negociação, diferença no currículo devemos ter clareza, como afirma Macedo (2006, p. 105), de que “não é possível contemplar as culturas” e nem tampouco “selecioná-las para que façam parte do currículo”; na realidade, este nada mais é do que um “espaço-tempo de interação entre culturas”. Aqui, temos a ideia central dos currículos na contemporaneidade que é o

reconhecimento da multiculturalidade negociada, no sentido de incorporar elementos de diversas culturas na cultura local do aluno, de maneira que este venha a valorizar a sua cultura e a cultura do outro, essa é uma relação de autonomia individual e coletiva que deve ser impetrada no currículo.

Um currículo crítico opera na educação e na formação de professores uma concepção crítica de sociedade, de homem e de cultura. Para tanto, o trabalho pedagógico formativo precisa ser baseado na práxis como possibilidade de transformação do real. Nessa perspectiva é que a formação de professores, pedagogos e educadores sociais deve ser pensada a partir de um currículo contra-hegemônico, como afirmam Giroux e McLaren (2001, p. 133), que deve ser “[...] um movimento da luta coletiva.” contra as injustiças sociais, as relações de dominação impostas pela escola, pelos meios de comunicação e outras agências de reprodução social. Essa contra-hegemonia é necessário quando se pensa na formação do educador social, porque ele trabalha com indivíduos e grupos de pessoas excluídas socialmente e que, portanto, necessitam de artefatos culturais e educativos capazes de operar a transformação na vida dessas pessoas, historicamente, marginalizadas.

Mas, Giroux e McLaren (2001, p. 133) também reconhecem que, subjacente a uma proposta curricular revolucionária, é necessário delinear uma epistemologia de formação crítica capaz de nortear a prática formativa nesse viés, pois resolveria “[...] muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica.”. É o

currículo que concretiza as concepções e teorias de formação de professor e de todo e qualquer educador, nele estão implícitas as ideologias, as relações sociais e profissionais que se deseja nos profissionais da educação e de outros campos.

### **Teorias de formação de professor e seus reflexos na formação de educador social**

Nesse sentido, defender uma atitude multicultural, contra hegemônica, radical e crítica de formação de professor e para o educador social é uma necessidade imperiosa e que deve iniciar pela compreensão crítica das teorias subjacentes à formação desse profissional de maneira a evidenciar os objetivos, as contradições e possibilidades formativas de cada teoria, para, em um processo decisório de formação, adotar aquela que mais se aproxima da identidade e atuação do educador social.

As teorias de formação de professor estão situadas em três concepções epistemológicas: racionalidade técnica (paradigma tradicional), prática reflexiva (paradigma do professor reflexivo) e práxis (professor como intelectual).

A concepção tradicional de formação de professores tem como epistemologia subjacente o Positivismo comtiano, que exigia uma formação técnica e conteudista da ciência e sua aplicabilidade rígida. O uso racional de técnica e métodos de ensino para transmitir a ciência, bem como o domínio dessa ciência era a base de formação. Sobre a atuação desse profissional nesse paradigma, Schön (2000, p. 15) diz que “os professores são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Contreras (2002) afirma que o professor é ensinado para diagnosticar o problema de

sua prática e não para solucionar, já que aos gestores da educação caberia dar a solução para o problema educativo que surgia na prática pedagógica diária. Contreras (2002, p. 105) afirma, veementemente, que “o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível [...]”.

O professor aprende, pedagogicamente, a aplicar a ciência na sala de aula, mas essa formação recebida na escola e na universidade de formação docente também é legitimada pelo próprio histórico de vida escolar desse profissional, já que presenciava seus professores lecionando nessa mesma racionalidade técnica; de uma forma ou de outra, esse cotidiano contribuiu para que o professor criasse uma representação pautada no depósito de conhecimento.

O paradigma de formação do professor reflexivo de base pragmática tem em Schön seu representante maior, que advogou que o conhecimento do professor se dá na prática e reflexão dessa prática, é uma formação imbricada na aquisição de um saber na ação-reflexão. Para este autor, são três os momentos de reflexão: a) refletir sobre a ação da prática educativa é quando o professor pensa a sua prática em seus aspectos epistemológicos e pedagógicos em busca das finalidades educativas, da melhor maneira de ensinar e aprender; b) refletir na ação é pensar a prática que está sendo executada, os problemas que surgem no decorrer dessa prática e que precisam de soluções pedagógicas imediatas; c) a reflexão da reflexão é refletir sobre as soluções adotadas e ao mesmo tempo encontrar novas possibilidades de intervenção do seu processo educativo; esse refletir contribui para qualificar a sua prática.

Esse paradigma traz a ideia de que é na ação que o professor reflete sua prática educativa, encontra subsídios de melhoria diante dos problemas do cotidiano social e pedagógico. Essa concepção compreende que ele deve refletir acerca de sua ação e ressignificá-la. À medida que vai refletindo, vai também investigando em busca de respostas e de saberes e superações. A reflexão é sobre a ação pedagógica e a cada nova reflexão chega-se a soluções mais condizentes com o problema surgido. Esse entendimento foi alvo de críticas por parte de educadores como Pimenta (2002); segundo ele, a ideia de professor reflexivo traz em seu bojo o individualismo na resolução de problemas do cotidiano da escola sem a necessária participação do coletivo da escola, isso implica no desmonte da formação participativa do professor, esvaziando de conteúdo crítico as suas atitudes pedagógicas.

O paradigma tradicional e a reflexividade de formação de professores vêm sendo substituídos em nível da teorização, pois, na prática, ainda não se verifica pelo paradigma da epistemologia da práxis de matriz dialética, que se centra na formação para a transformação das condições materiais da sociedade como um todo e, em particular, da escola. A categoria práxis é o elemento que permite uma formação fincada na relação teoria e realidade, sociedade e escola, educação e trabalho. Não minimiza a importância dos conhecimentos científicos e pedagógicos nem tampouco aqueles da realidade cotidiana. A reflexão não é um elemento à parte que chega para qualificar a prática do professor, mas ela é o elemento central na ontologia da formação do professor, mesmo porque a práxis não está dissociada de reflexão crítica da realidade material analisada, intelectualizada.

A diferença desse paradigma para os demais é que acrescenta a crítica aos postulados formativos, que se dá no movimento da teoria e prática pedagógica. Por exemplo, Freire (1996, p. 44) diz que não é possível desarticular teoria, prática e reflexão crítica da formação permanente do professor, afirma ainda que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Contreras (2002), comungando com o pensamento freireano e analisando o paradigma do professor reflexivo, diz que a prática deve ser problematizada evidenciando o caráter político dessa concepção. Na epistemologia da práxis formativa, esse caráter é *sine qua non* no processo de formação de professor, ele está presente naturalmente pela própria condição da práxis, e problematizar em Freire (1987, p. 68) é mediatizar o objeto cognoscível ao sujeito cognoscente, evidenciando as contradições em busca de sua superação.

A formação pela práxis defende a unicidade teoria e prática, o que significa, segundo Noronha (2010, p. 21), que articula permanentemente saber e fazer, o “[...] conhecimento no plano sócio histórico imprimindo historicidade às experiências, a ação crítica prática que implica em uma epistemologia do trabalho docente”. Noronha (2010, p. 22) acredita que a formação pela práxis traz subjacente a ideia de professor dirigente, intelectual, orgânico, numa concepção gramsciana, permitindo que o professor avance “na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação das relações sociais”.

O professor como um intelectual é a defesa, também de Giroux (1997), que se dá pela práxis capaz de levá-lo a problematizar as relações entre educação, sociedade e conhecimento científico e pedagógico com claro objetivo de

emancipação dos sujeitos do conhecimento. O professor como intelectual orgânico é aquele que, em um processo coletivo e no seu coletivo, trabalha para mudar radicalmente as condições sociais opressoras. A práxis como categoria concreta de formação significa que se quer formar um profissional da educação que consiga, com sua prática, atender ao princípio da transformação, como bem sinaliza Vásquez (1997, p.158-9) ao afirmar: “educar é transformar a humanidade” como missão primordial dessa profissão, aí está o centro da profissionalidade docente nessa concepção formativa.

A formação do educador social também se centra nessas concepções. Por exemplo, no paradigma tradicional, a formação enfatizava o conteúdo e a sua aplicação na ação concreta ressocializadora. O educador social era aquele que executava tarefas predeterminadas pela instituição (governamental ou não governamental) que o empregava, reproduzia a prática educativa elaborada pelos técnicos pedagógicos ou transferida de uma instituição a outra, que, por se basear nos pressupostos freireanos, não deveria ser motivo de questionamento. Geralmente, os técnicos pedagógicos acompanhavam in loco esse educador no sentido de observar se ele estava ou não aplicando determinada tecnologia educacional, pois a formação teórica tinha uma correspondência prática imediata; por exemplo, na educação de rua isso era muito presente nos anos de 1980-90.

Esse paradigma está, aos poucos, sendo superado, ora pela concepção reflexiva, ora pela práxis. Acreditamos ser interessante pensar em um hibridismo dessas concepções (reflexiva e práxis) nas diversas modalidades de educação social,

enriquecendo o campo a partir das experiências de formação. No contexto desse hibridismo, por que não formar os educadores sociais a partir da reflexão da prática educativa concreta, imbricada em uma teoria de conhecimento? Temos a clareza que uma ação refletida e teorizada modifica e qualifica o educador social. Por que não formar a partir de um projeto emancipador concreto, construído com e no grupo oprimido? Uma formação que inicia com a teorização da prática, que extrai elementos de transformação do real concreto, partindo, primordialmente, da situação vivida dos oprimidos, convocando-os a participar de um projeto de promoção social.

Essa formação híbrida tem a teoria e a prática como o início e o fim da formação e da atuação do educador social, qualificando a reflexão da sua prática educativa, pois a práxis seria o princípio articulador da reflexão que forma. Precisamos pensar nessa possibilidade, seja para formar o educador no nível médio na graduação ou mesmo nos cursos de qualificação de educador social.

Por qualificação profissional, compreendemos aquele processo pedagógico de acessar conhecimentos e saberes de uma determinada área profissional para trabalhadores em serviço, aqueles que já possuem um saber científico, atitudinal, tácito de sua profissão, mas que precisam, continuamente, estar em formação para ampliar suas capacidades e competências cognitivas e sociais devido às demandas que surgem e ele precisa dar conta das novas possibilidades de atuação. Esse processo é também conhecido nos meios educacionais como formação continuada, que Candau (1996, p. 150), conceitua não como um processo formativo de acumular conhecimentos via palestras,



seminários, dentre outros, mas sim como “[...] um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.”

Nessa categoria, estão os diversos cursos de extensão propostos pelas ONGs, faculdades e universidades nos quais, geralmente, a carga horária não é mais do que 160 horas semestralmente. As exigências mínimas são a escolarização de ensino fundamental e estar atuando como educador social ou ser sensível à causa da educação social; os currículos são abertos, modulares e a prática educativa parte da reflexão teórica e prática, como foi o caso do *Curso de Formação de Educadores Sociais na Pedagogia Social*, que utilizou o grupo que estava sendo qualificado para compreender a formação a partir da própria visão destes, sendo, portanto, uma pesquisa de avaliação do curso a partir da formação.

Essa modalidade de pesquisa é conhecida como pesquisa-formação da qual, no ato formativo, os sujeitos também participam ativamente da produção dos dados que serão recolhidos. Resguardando todas as críticas em relação ao paradigma de professor reflexivo, principalmente em relação à matriz teórica que comunga o pragmatismo que defende a utilidade das coisas de maneira consensual, muitas vezes desprovida da crítica e da explicitação das contradições, reconhecemos que a pesquisa-formação pode pender para esse lado, mas também pode assumir a criticidade e a práxis na formação. É essa possibilidade que buscamos assumir na pesquisa a ser aqui apresentada.

### **A relação entre pesquisa-ação e pesquisa-formação**

A pesquisa-formação é um tipo de pesquisa-ação que acontece no processo de

formação profissional, em particular, dos profissionais da docência, a fim de qualificar a formação e a atividade de trabalho docente, refletindo sobre essas ações, solucionando problemáticas inerentes da prática pedagógica. Para Thiollent (2005, p. 16), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”, resultando em uma transformação coletiva, significa dizer que o problema é o objeto de estudo e de conscientização crítica do grupo.

Thiollent (2005) chama a atenção, ainda, para o fato de que só se pode falar em pesquisa-ação quando os pesquisadores e o grupo estão engajados, assumem compromissos, estão implicados no problema. Por isso essa pesquisa não é burocrática e acadêmica no sentido de elaboração de relatórios e arquivamento destes, mas uma pesquisa socialmente comprometida com a sociedade.

Franco (2005, p. 498), ao analisar a pesquisa-ação, diz que existe uma pedagogia dessa pesquisa que procura formar, pedagogicamente, os atores porque é uma modelo de pesquisa que se baseia em um intenso “processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores”. Para Barbier (1985, p. 156), a pesquisa-ação é “uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos [...], com o fim de melhorar esta práxis”; mas para que esta aconteça, segundo esse autor, os sujeitos (pesquisador e grupo) não podem ser aloprados, ou formais, ou preguiçosos porque não darão conta da dinamicidade teórica, metodológica e cotidiana desse tipo de pesquisa.

Na formação de professor, essa modalidade ficou conhecida como pesquisa-formação e essas tanto podem ser o pesquisar a formação em curso universitário, de extensão, aperfeiçoamento, dentre outros, com o objetivo de avaliar as práticas pedagógicas e conhecimentos vinculados nos cursos e os objetivos destes na formação, como também a pesquisa que o professor realiza na sua própria dinâmica pedagógica, em sala de aula, investigando as suas itinerâncias didáticas, conteúdos, recursos, relações afetivas, aprendizagens, dentre outros elementos capazes de fazer com que ele reflita sobre a sua prática na busca por mudança. Em ambas as possibilidades efetivamente o professor tem papel decisivo na elaboração, andamento e resultado da pesquisa, podendo ter ou não a contribuição do pesquisador universitário.

Para Josso (2002), a pesquisa-formação trabalha com a dialética conscientização e experiência, buscando conhecimentos próprios e apropriados na formação de professores, utilizando dispositivos que venham a desvelar suas identidades. Josso (2007, p. 421) ainda afirma que é um modelo de pesquisa que “[...] contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual”. É uma pesquisa, que segundo Durand, Saury e Veyrunes (2005, p. 3), surge da ideia de professor-reflexivo de matriz pragmática, como forma de resgatar a reflexão da prática pedagógica realizada pelo professor na sua sala de aula, configurando-se como uma reação contrária ao modelo tradicional de educação que defendia a reprodução de conhecimentos e práticas. A pesquisa-

formação se difere desta porque visa “[...] dinamizar a reflexão e gerar formulas inovadoras em matéria de ensino e de formação”.

Outra ideia que está no centro da pesquisa-formação é a de que o professor-pesquisador, segundo Elliott (1998), surgiu na Inglaterra no campo do currículo a partir de Stenhouse, que defendia que os professores investigassem suas práticas a partir da sua própria sala de aula, tornando-a um verdadeiro laboratório pedagógico capaz de operar mudanças qualitativas no ensino-aprendizagem. Para Elliott (1998), os participantes dessa proposta na Inglaterra adotaram o modelo da pesquisa-ação na prática docente como possibilidade dessa mudança estrutural no fazer pedagógico do professor. Não há dúvida, portanto, de que a pesquisa-formação está no contexto dessa investigação como uma ação concreta de investigar a própria formação, com grande probabilidade de modificar o seu percurso. Formandos e formadores têm a chance de intervir no processo qualificatório, mudando a trajetória a partir das necessidades sociais concretas, dos anseios históricos dos formandos, da intervenção pedagógica do grupo.

Segundo Durand, Saury e Veyrunes (2005, 57), o papel do pesquisador no modelo de pesquisa-formação é de compreender e interpretar “as atividades dos atores, dando crédito ao seu ponto de vista”. A interpretação dos dados se faz pela “reconstrução plausível de um movimento de pensamento”. Nesse sentido, os procedimentos de recolha de dados se dá a posteriori, como salientam esses autores: “o método necessita abster-se de determinar uma significação a priori, para reconstruir paulatinamente um sentido a posteriori”, mas não significa totalmente desprovido de procedimentos e dispositivos, como as

historias orais, narrativas, autobiografias, representações sociais, dentre outras.

A pesquisa-formação, quando aplicada para avaliar o processo formativo de um curso e o formador é, ao mesmo tempo, o investigador, este deve planejar todo o processo pedagógico e investigativo; tal planejamento é sempre inacabado, com o objetivo de poder inserir as decisões dos formandos/participantes no diálogo constante, para que eles também possam ver seus interesses sendo considerados na dinâmica investigativa. Os formandos-formadores participam intensamente da produção e da recolha das informações no contexto (in)formativo intenso, sendo que na interpretação dos dados todas as ideias, pensamentos, representações, cotidianidades são escutadas, contextualizadas e validadas não apenas pelo discurso da ciência, mas também pelo discurso das experiências tácitas dos participantes, que se transformam em atores/autores da sua formação.

Essa dinâmica formativa é demonstrada em vários estudos, em menor ou maior escala; como, por exemplo, em Pimenta (2005), Santos (2005), Pereira (2013), e Portela et al. (2013), que evidenciam a pesquisa na prática educativa do professor.

Pimenta (2005) realizou duas pesquisas-formação, que ela alcunhou de pesquisa-ação crítico-colaborativa, com professores de escolas públicas do Estado de São Paulo. A primeira investigação fez uma análise da contribuição da didática nas atividades docentes dos professores egressos das licenciaturas. Os procedimentos metodológicos foram desde a entrevista semi-estruturada, observação, questionários, passando por dispositivos como gravação em vídeo das atividades docentes. A segunda pesquisa buscou

compreender as mudanças operadas na teoria e prática pedagógica dos professores a partir do processo de intervenção, e uma das atividades formativas foi a leitura e análise de textos, que serviram de referência para a produção intelectual do grupo e posterior divulgação nos meios educacionais.

Santos (2005) em sua pesquisa de doutoramento sobre a educação online como um espaço de cibercultura realizou uma pesquisa-formação com docentes a partir da criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que, na coletividade virtual, construíram o projeto pedagógico, baseados em hipertextos resultante em aprendizagens multirreferenciadas. O principal dispositivo da pesquisa foi o AVA, que se mostrou um espaço de produção de saberes no contexto de uma formação crítica.

Pereira (2013, p. 1) realizou uma análise dos livros didáticos de português e matemática na tentativa de compreender o tipo de conhecimento vinculado e obteve, como um dos resultados, a ausência de conteúdos contextualizados e críticos em ambas as disciplinas. Desses resultados, o autor partiu para a efetivação de pesquisa-formação com os professores dessas escolas com o objetivo de “aprofundar e compreender os significados” que eles davam a tais categorias, fazendo-os refletir sobre a sua própria prática e com isso promovendo-lhes a aprendizagem. Utilizou como dispositivos procedimentais a leitura e produção de textos e a discussão, envolvendo questões relacionadas às categorias, bem com análises de livros e produção sobre a pesquisa da qual participavam.

Portela et al. (2013) realizou uma pesquisa-formação com professores de música da educação infantil e fundamental,

que participavam de um curso de extensão universitária, com o objetivo de compreender como se dá o processo de musicalidade entre os participantes a partir das categorias dialogicidade e dialeticidade. O curso se baseou na abordagem autobiográfica dos professores como principal dispositivo da pesquisa e o planejamento dessa ação se baseou na explicitação do conceito e conteúdo sobre a música/musicalidade, construção pelo diálogo das intenções do grupo, construção e distribuição das narrativas do grupo e entre o grupo e por fim retorno dessas narrativas com outras implicações para os sujeito originários da narrativa.

Observemos que estas pesquisas-formação utilizaram dispositivos diversos para recolher dados, compreender o problema, o objeto, desbravar a realidade em busca de respostas, tais dispositivos foram desde a gravação de aulas, leitura e produção de textos, construção de um AVA, análise de livro didático até o levantamento da autobiografia dos participantes como forma de desvelar o campo pedagógico e possibilitar a formação centrada na experiência e reflexão crítica da atividade docente.

### **O significado de dispositivos em uma pesquisa-formação**

Nesse sentido, observamos que a pesquisa-formação é mais aberta a novos métodos e técnicas de investigação, adotando dispositivos de recolha de dados nos contextos dos métodos da história oral, narrativas de vida, representações, análises cognitivas, dentre outras. Agregam várias possibilidades, como o portfólio pedagógico, diários de campos, ficha-inscrição, cartas pedagógicas, redação temática, questionários clínicos etc.

O dispositivo de pesquisa é um

artefato, um instrumento capaz de captar singularidades-pluralidades, objetividades-subjetividades de uma realidade em processo investigativo. É mesmo uma invenção instrumental do pesquisador a partir do objeto de estudo que se mostra insuscetível pelos usuais métodos e técnicas de pesquisa. A ideia de dispositivo herdamos de Ardoino (2003, p. 80) quando diz se tratar de “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais” para compor as estratégias que desvelarão o objeto. Isso se configura como um processo de autorização que o pesquisador se permite para produzir novos conhecimentos, ele decide o caminhar da sua pesquisa, esse caminhar que vai estabelecer necessidades de formular instrumentos de escuta etnográfica dos seus atores.

Ardoino (2003, p. 66), afirma que “[...] seu emprego é importante, ao mesmo tempo, em relação à *secura* das abordagens positivistas, que excluem toda consideração da subjetividade, mas também em relação aos métodos clínicos, que tendem em reação, a privilegiar as implicações sob o risco de enganos”. Os dispositivos se centram nas narrativas dos atores/autores na busca de elementos sociais, políticos, humanos, familiares, educativos capazes de trazer compreensão sobre o objeto em estudo. Nesse sentido, Macedo (2010, p. 186) afirma que um dispositivo é resultante das “relações nas suas dinâmicas e poderes de concepção e de decisão, que acabam por conceber, propor, institucionalizar e implementar dispositivos e artefatos formativos”, portanto o dispositivo é uma criação que objetiva olhar o objeto de estudo sensivelmente.

Em Foucault (1982, p. 244), entretanto, o conceito de dispositivo difere, relativamente, das articulações aqui postas. Ele analisa no contexto da teoria da



sociedade disciplinar, enquanto aqui trazemos numa relação criativa do método e técnica de investigação, mas é interessante entender as suas formulações para uma reflexão maior de outros possíveis significados que este conceito pode vir a adquirir para a pesquisa-formação, já que este autor também considera que um “enunciado científico” e uma “proposição filosófica” são dispositivos. E de fato o são no âmbito da ciência e da filosofia e se considerarmos que a busca e a conceituação por novos métodos e técnicas de investigação sejam enunciados e proposições científica-filosófica, logo o conceito de dispositivo em Foucault pode ser pensado para a noção aqui posta, talvez com ressalvas.

Nesse sentido, em Foucault (1982, p. 244) o dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Vejamos que o dispositivo implanta uma relação de poder e tratam-se de várias possibilidades, como: um discurso, um tipo de formação, uma rede, uma instituição que tem como elementos o “dito e o não-dito”, a formação da objetivação e subjetivação, sendo mesmo um lugar de produção de saberes e sujeitos. Em Foucault, os discursos são dispositivos que formam os objetos e os legitimam socialmente, pois é em torno deles que as ações sociais são construídas e se intercambiam. Logo podemos pensar que o conceito de

dispositivo em pesquisa-formação não é uma mera questão técnica, mas a condição de formar *na e pela* pesquisa, de pesquisar na formação, sendo, portanto, um discurso científico-metodológico com fins pedagógico-formativo.

São esclarecedoras as argumentações de Josso (2007) quando dizem que um dispositivo deve possibilitar aos participantes a reflexão sobre o próprio projeto de formação no contexto de suas histórias de vida para que possam assumir esse projeto, dando sentido a sua qualificação no questionamento constante de suas experiências de vida e profissão. Enfim, um dispositivo de investigação nada mais é do que uma forma diferenciada de registrar fragmentos de vivências, representações, imaginários, histórias e cotidianos interrelacionados e contextualizados socialmente, possibilitando a tomada de consciência crítica e a mudança concreta por parte dos seus usuários quando no contexto da pesquisa-formação.

### CAMINHO METODOLÓGICO

Para empreender uma pesquisa-ação, Thiollent (1997; 2005) considera necessário definir princípios metodológicos claros a fim de construir a ação transformadora desde a definição dos sujeitos, os objetivos, objeto de estudo, procedimentos, contextos etc. Nessa mesma linha e mais aberta, a pesquisa-formação também busca seguir esses e outros comportamentos investigativos para que o rigor necessário não fuja das mãos dos atores, mas sempre a coerência científica é dada pelo processo de formação.

Nesta pesquisa-formação de educadores sociais em curso de extensão universitária delineamos como: a) Objeto da pesquisa-formação: o Curso de Extensão

Universitária – *Formação de educadores sociais na Pedagogia Social*; b) Atores-autores da pesquisa-formação: o professor-formador, os monitores e os educadores sociais (educadores sociais de ONG, de comunidades diversas, líderes comunitários, conselheiros tutelares que participaram do curso de extensão); c) Objetivos da pesquisa-formação: compreender, analisar e avaliar o processo de formação do curso de extensão para ressignificar a própria prática, bem como os sentidos epistemológicos e metodológicos do curso na prática profissional dos educadores sociais e as percepções desse sentido entre aqueles sensíveis à educação social; d) Processos metodológicos: utilizamos dispositivos de pesquisa, como: *ficha-questionários de inscrição*, diário de itinerância (BARBIER, 2002), ao qual demos o nome de *diário de formação temática* e a *carta pedagógica*.

### Os dispositivos da pesquisa-formação

Observemos que a concepção de dispositivo por nós adotada está na relação de uma técnica de investigação, no contexto de uma narrativa pedagógica, em que os participantes escrevem suas impressões sobre a dinâmica formativa do curso, colocam questões referentes às suas atividades de trabalho, refletem sobre elas, as teorias e suas experiências e vão ressignificando sua trajetória profissional, muito próximo das ideias defendidas por Josso (2007, p.415) ao afirmar que uma população adulta jovem quando se inscreve em um curso de formação espera adquirir “[...] novas competências sociais e profissionais.”

A *ficha-questionário de inscrição* foi um instrumento entregue na inscrição dos interessados no curso, constando duas partes: a primeira relacionada a dados pessoais dos inscritos, como nome,

escolaridade, profissão, local de trabalho; a segunda composta por três questões: qual o seu interesse no curso? O que é ser educador social? O que é a pedagogia social? Aplicamos esse dispositivo de pesquisa antes do início do curso para saber as representações dos conhecimentos sobre educação social que eles tinham para assim qualificar melhor o planejamento do curso. Esse dispositivo compreendia três categorias: a) *motivação do educador para se qualificar*; b) *ser educador social*; c) *percepção conceitual da educação social*.

O *diário de formação temática* compreendeu uma escrita diária, relacionada ao tema da aula. No final desta, distribuíamos aos cursistas papel com o tema escrito e pedíamos que eles fizessem uma reflexão a partir das seguintes questões: a) o que aprendi, b) como aprendi hoje, c) a dificuldade que tive com o conteúdo de hoje, d) como o professor ensinou hoje, e) como participei da aula hoje. O objetivo era oportunizar a reflexão em relação à aula, aos conteúdos, à metodologia, avaliando a aprendizagem dos cursistas. As categorias a priori desse dispositivo foram: a) *percepção do conteúdo abordado*; b) *forma metodológica de abordagem do conteúdo*; c) *competência teórica e técnica do professor*.

A *carta pedagógica* foi um instrumento utilizado no final do curso em que solicitávamos dos participantes que escrevessem uma carta para um amigo e contassem sobre o curso, sobre suas experiências de vida profissional e a relação com a formação no curso, bem como os aspectos pedagógicos, afetivos, representacionais, dentre outros. Esse dispositivo deveria ser entregue quinze dias após o término das aulas e a categoria de análise era a *experiência de formação e profissão*, por se tratar de uma narrativa de

si. A organização e análise dos conteúdos desses dispositivos e a da proposta curricular do curso se deram a partir da técnica de conteúdo em Bardin (1977). E como é uma pesquisa qualitativa utilizamos falas dos participantes, identificando-os pelas iniciais da palavra Educador Social (ED) seguidas das iniciais dos seus nomes.

### O lócus da pesquisa-formação

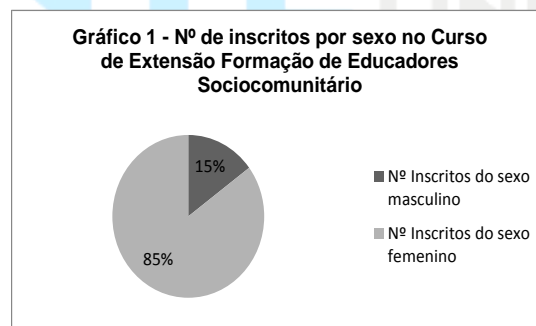
A pesquisa-formação foi realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação – Campus XV, situado no Município de Valença, Bahia, microrregião do Baixo Sul Baiano, também conhecido como Costa do Dendê pela extração do azeite de dendê, principal produto da economia local. A Universidade se organiza por multicampia, no total de 24 campi e 29 departamentos, existindo em todas as regiões da Bahia, sendo que a administração central está localizada na capital baiana. O curso de extensão em formação continuada abrange os 11 municípios da Costa do Dendê, já que a Universidade tem uma forte influência de formação do quadro profissional no que diz respeito à formação de pedagogos e graduados em Direito, além de manter nessa microrregião projetos extensionistas e de pesquisa com grande impacto formativo.

Nessa região, a inserção de educadores sociais é uma realidade devido às condições de pobreza extrema que criam um quadro de vulnerabilidade de crianças, adolescentes e pessoas adultas, conseqüentemente, vem aumentando a ação do poder público via política de educação, de cultura, de emprego e renda, de enfrentamento das drogas, da prostituição infantil, dentre outras. Isso demanda uma formação continuada desses profissionais que, muitas vezes, assumem esse campo profissional sem mesmo saber do tipo de

atividade de trabalho a executar, já que muitos que são recrutados pelas organizações não-governamentais e prefeituras sem a devida qualificação na área, mesmo porque eles se tornam educadores no processo de seleção e recrutamento.

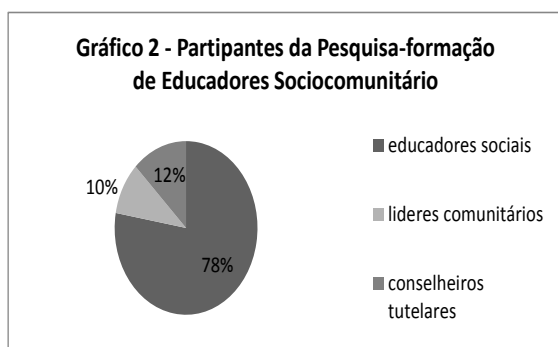
### Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram educadores sociais que atuam em organizações não governamentais, governamentais e em comunidades. Foram inscritos no *Curso de Extensão Formação de Educadores Sociocomunitário* 81 oficialmente e mais 20 como ouvintes, uma vez que o curso fora aprovado nas instâncias administrativas da Universidade com 80 cursistas. Dos 81 cursistas, conforme Gráfico 1 abaixo, 15% eram do sexo masculino e 85% do sexo feminino. Do total de inscritos, oficialmente, 13 eram estudantes do curso de Pedagogia da Universidade e de faculdades da região, que não entraram como participantes da pesquisa, pois eles não atuavam como educadores sociais ou comunitários.

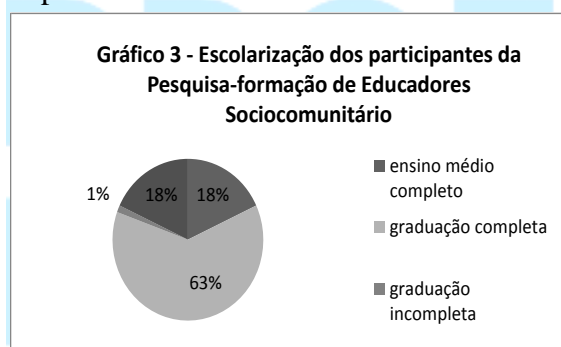


Do total de inscritos, 72 participaram da pesquisa-formação. Conforme demonstra o Gráfico 2 abaixo, 78% (56) educadores sociais que atuam em ONG, em comunidades diversas e no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETE) pertencente ao Sistema Único de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

(MDS), 10% (07) líderes comunitários de bairros e cooperativas e 12% (09) conselheiros tutelares da região do Baixo Sul Baiano.



Em relação à escolarização dos participantes da pesquisa, como mostra o Gráfico 3 abaixo, 18% têm ensino médio completo, 63% graduação completa, 1% graduação incompleta e 18% com pós-graduação nível de especialização em Pedagogia Social e Didática do Ensino Superior.



Vale ressaltar que dos 56 educadores sociais, 39 possuem graduação na área de ciências humanas e sociais, em particular curso de Pedagogia. Dos sete líderes comunitários cinco possuem graduação completa, enquanto dos nove conselheiros tutelares apenas um possui graduação completa. Esses dados mostram uma oscilação entre média e alta qualificação dos educadores sociais, líderes comunitários e conselheiro tutelares, bem como uma certa contradição, pois onde se esperava que houvesse uma maior qualificação (entre os conselheiros) encontramos menor e naqueles que

esperávamos menor qualificação encontramos maior (líderes comunitários).

De alguma forma, é importante salientar que ao falar em baixa, média e alta qualificação, estamos tomando por referência a classificação usualmente utilizada nos estudos da relação trabalho e educação e por órgãos de pesquisa econômica como o Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) que consideram, segundo Cury e Leme (2011, p. 201), de “baixa qualificação os trabalhadores com até 8 anos de estudo; de média qualificação aqueles com 12 anos de estudo; e de alta qualificação aqueles com mais de 12 anos de estudo”.

## OS RESULTADOS

### Descrevendo o currículo do curso de extensão

O currículo do curso foi pensado em forma modular, temático em que cada módulo reflete um grupo de conhecimento que vai sendo aprofundado epistemologicamente. Totalizam quatro módulos conforme Quadro 1 abaixo. A concepção desse currículo é interdisciplinar a partir da discussão de temas/conteúdos que se interligam na práxis como fio condutor da formação de educadores sociais, a fim de viabilizar a necessária transformação de mentalidades destes para que possam transformar suas práticas educativas sociais. Cada módulo tem uma carga horária de 20 horas, perfazendo o total de 80 horas.

MÓDULOS	CONTEUDO TEMÁTICO	CH
I - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL	Conceito de educação, pedagogia geral e educação-pedagogia social; o conceito antropológico de homem e sociedade; a relação entre educação, sociedade e trabalho no capitalismo; o capitalismo e a exclusão social; aspectos históricos da pedagogia social e	20



	sua relação com a exclusão social	
II - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL	A filosofia da práxis no contexto do materialismo histórico-dialético; o conceito de totalidade, possibilidade, contradição e práxis; a filosofia da práxis e a pedagogia social; o conceito de práxis pedagógica na pedagogia social;	20
III - FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL	A psicologia da aprendizagem em Vygotsky e sua relação com a práxis da pedagogia social; o conceito de mediação pedagógica e sua relação com a pedagogia social; a pedagogia de Paulo Freire e sua relação com a pedagogia social; o conceito de diálogo pedagógico e sua relação com a pedagogia social.	20
IV – O EDUCADOR E A PRÁXIS NA PEDAGOGIA SOCIAL	A práxis da pedagogia social de rua: conceito, história, sujeitos e prática educativa; a práxis da pedagogia social comunitária: conceito, história, sujeitos e prática educativa; o educador social e o educador comunitário: função e atuação sociopedagógica.	20

**Quadro 1** – Currículo do Curso Formação de Educadores Sociocomunitários na Pedagogia Social.

**Fonte:** Projeto do Curso de Extensão Universitária - UNEB/SIP, 2010.

Os objetivos gerais do curso foram: qualificar pessoas de comunidades carentes na Pedagogia Social, preparando-as para atuar como educadores sociais, bem como conselheiros tutelares e educadores sociais que já atuassem na área de maneira a melhorar sua prática educativa e social. Os objetivos específicos foram: estudar e analisar as bases históricas, antropológicas, sociológicas, epistemológicas e psicopedagógicas da educação-pedagogia social no contexto da filosofia da práxis, tomando por referência de pedagogia social a pedagogia de rua e a educação comunitária. (PROJETO..., 2010)

A metodologia do curso é baseada na aula expositiva dialogada a partir da leitura dos textos contidos nos módulos, dos debates a partir de temas previamente

trabalhados pelos alunos, análises de filmes que contextualizam a relação educação, sociedade e exclusão social, visita aos espaços de educação social ( rua e comunidades de bairro). Quanto ao processo avaliativo, toda a parte escrita, como cartas pedagógicas, diário de formação, e toda a produção textual foram elementos de avaliação.

### **Análise do dispositivo *Ficha questionário de inscrição***

Do dispositivo de pesquisa Ficha Questionário, surgem três categorias: motivação do educador para se qualificar, ser educador social, percepção conceitual da educação social, que vamos aqui analisar. Na categoria *motivação do educador para se qualificar*, encontramos cinco subcategorias: a) melhorar a atuação profissional como educador social no espaço em que exerce suas atividades, b) ampliar os conhecimentos em relação à Pedagogia Social e ao papel do educador, c) adquirir novos conhecimentos do campo da Pedagogia Social, d) desenvolver a habilidade crítica a partir dos conteúdos da relação educação, sociedade e Pedagogia Social, e) ressignificar os conhecimentos existentes, possibilitando mudança na ação educativa concreta. O depoimento de um dos educadores expressa bem tal motivação quando diz: “com esse curso quero adquirir conhecimento mais profundo em relação à Pedagogia Social para poder atuar melhor como educador na ONG onde trabalho”. (ES. RGS)

Essas subcategorias demonstram, ainda, que o centro da motivação é também a reflexão crítica de prática educativa que o educador acredita que vai oportunizar, é a ação-reflexão-ação defendida pelo paradigma da reflexividade da formação de professor defendida por Schön (2000). Um

dos educadores sinaliza para essa questão afirmando:

O objetivo de querer fazer esse curso é para ampliar os meus conhecimentos da educação social, pois fiz especialização em pedagogia social pela Faculdade Vasco da Gama que aconteceu aqui em Valença, e esse curso de extensão da UNEB vai me ajudar na reflexão da minha prática de educadora na comunidade onde trabalho, buscando conscientizá-la da ação a ser tomada. Os conhecimentos desse curso vão nos ajudar na decisão política que vamos tomar, por ser uma decisão política isso aqui no município é muito sério. É preciso ajudar a população carente para que possa reivindicar seus direitos. (ED.EAP)

Nos depoimentos, está expressa uma preocupação com a aplicabilidade dos conhecimentos que serão aprofundados ou novos que serão incorporados, como se fosse possível uma aplicação imediata de tais conteúdos, evidenciando, dessa forma, um imediatismo técnico dos educadores na solução de problemas que não serão resolvidos em um curso com carga horária tão curta como esse. Uma educadora afirma que pretende “aplicar aos adolescentes do PETI os conhecimentos e atividades que aprenderão no curso” (ED.TSA).

Em relação à categoria *ser educador social*, encontramos alguns atributos cognitivos e sociais apontados pelos cursistas segundo os quais todos os indivíduos que pretendam ser ou que são educadores sociais devem adquirir, como: ser comprometido com a educação/educandos sociais; ser responsável na prática educativa social; ser crítico, entendendo que a situação opressora dos indivíduos e grupos é determinada pelo modo de produção da existência no capitalismo; ser líder e

construir liderança comunitária em uma perspectiva crítica da sociedade e da comunidade em que está inserido; respeitar a diversidade cultural, sexual e étnica, socializador de (in)formações, conhecimento e saberes que tragam mudança de vida para os educandos e a comunidade; autonomizar as relações sociais da comunidade e dos educandos; desenvolver atividades sociais e recreativas em uma perspectiva crítica, oportunizando aos educandos ou à comunidade refletir sobre o seu cotidiano; mesmo na diversão, buscar alternativa de sobrevivência e dos problemas da comunidade. A título de demonstração desses atributos, apresentamos os depoimentos de dois cursistas:

o educador social é aquele que se envolve com os sujeitos e está atento às suas necessidades e procura meios para ajudá-los, conscientizando-os dos seus direitos na sociedade.(ED.EDS)

É um agente de transformação social capaz de orientar e direcionar melhor pessoas carentes das comunidades que vivem em situação muito difícil, onde falta tudo desde o saneamento básico a falta de energia elétrica, não tem atendimento médico no posto de saúde, não tem acesso a vacinas, as escolas são precárias, na maior parte das escolas rurais daqui as salas são multisseriadas o que muitas vezes termina que as crianças não aprendem [...]. (ED.LMI)

Ainda nessa categoria, os depoimentos demonstram que todos os cursistas consideram que ser educador social é ser um profissional que trabalha na articulação entre a educação escolar e educação não escolar. Há uma clareza que se trata de um profissional da educação não formal, não sendo apresentada, nos depoimentos, a associação entre ser

educador social do campo da educação social. Também está expresso nos depoimentos que se trata de uma profissão de educar e dar assistência social a crianças e adolescentes que estão fora da escola e que vivem na marginalidade. Dessa forma, fica evidente que a atuação do educador social se reduz apenas à área da infância e adolescência com algumas preocupações comunitárias, mesmo assim, restrita ao bairro, não sendo percebida na amplitude que a profissão exige.

Diferentemente, percebemos que em relação à categoria *percepção conceitual da educação social*, encontramos nos depoimentos uma multidimensionalidade conceitual, como a expressa por um dos educadores quando diz que “é uma prática educativa, um caminho dentro da educação geral que trata de questões sociais que abrangem meninos de rua, ONGs, centros comunitários, etc. com a finalidade de dá um apoio social e educativo capacitado” (ED.FSB). Nos depoimentos, encontramos várias concepções de educação social, como: educação para o bem social, educação para a cidadania, para a comunidade pobre, educação do sujeito marginal, educação para a juventude, educação das causas sociais, dos projetos sociais, pedagogia da intenção, da socialização da vida, pedagogia da reciprocidade indivíduo comunidade, dos movimentos sociais, da cultura popular.

Os dados mostram uma diferenciação entre os conceitos de educação social dos educadores com graduação e educadores com pós-graduação, em particular, aqueles que fizeram Especialização em Pedagogia Social. No primeiro grupo, não aparece a relação entre educação social e seu campo epistemológico, como, por exemplo, considerar que a pedagogia social é a teorização da educação social, que esta é o

campo educativo, não diferenciando educação da pedagogia social; já no segundo grupo, os conceitos são mais bem elaborados associados a educação e a Pedagogia Social, respectivamente, como prática e teoria pedagógica. Dois depoimentos dão conta dessa dimensão, vejamos:

A Pedagogia Social é uma ciência da educação que estuda as ações de socialização dos indivíduos considerados marginais, buscando possibilidades para o desenvolvimento educacional, potencializando atividades educativas sociais que consigam tirar da exclusão esses indivíduos, levando-os a refletirem e desejarem melhores condições de vida. (ES.KRB)

É uma ciência pedagógica de caráter teórico-prático que se refere à socialização dos sujeitos marginalizados que precisam de inserção social de forma digna, preparando-os a superar sua situação de risco social, se aplicando a todo tipo de vida excluída socialmente. (ES.ASS)

Vale notar que aparece nessas conceituações uma certa ideia de que a educação-pedagogia social é a salvadora, redentora, solucionadora das questões de exclusão daqueles indivíduos e grupos de pessoas que vivem em situação opressora. É como se essa educação-pedagogia e a própria atuação do educador social fossem capazes de resolver questões sociais crônicas, quando sabemos que não basta uma pedagogia crítica e radical para que opressões históricas sejam resolvidas, pois isso, em parte, é da alçada de uma luta social maior de substituição de um modelo de produção da existência. É preciso ter essa clareza, mas isso não quer dizer que não se aposte em uma pedagogia da

conscientização, como fez Paulo Freire, para que sejam formados aqueles que gestarão o processo de transformação social.

### **Análise do dispositivo *Diário de formação temática***

O diário de formação sugestionou três categorias que refletem ações pedagógicas no âmbito do curso, são elas: percepção do conteúdo abordado, forma metodológica de abordagem dos conteúdos e competência teórica e técnica do professor. Em relação à categoria *percepção do conteúdo abordado*, encontramos cinco conteúdos mais validados pelos educadores, são eles: materialismo histórico dialético que ocupa a primeira posição; o conceito de educação, pedagogia e pedagogia social; história da pedagogia social e seus aspectos antropológicos; os sujeitos da pedagogia social: a criança, os adolescentes e grupos marginalizados; educação comunitária e seus pressupostos. Na escrita abaixo, percebemos a centralidade do materialismo dialético:

Do ponto de vista do conhecimento, temos muito que discutir até formar uma consciência crítica para sermos interventores na construção de histórias devidas. Creio que temos muito a aprender e espero contribuir nesse processo de desafio, pois eu pensava que conhecia a pedagogia, mas vejo que não, pois existe toda uma dimensão de conhecimento e prática atuante que eu não sabia direito e que os conteúdos trabalhados no curso me fizeram repensar meus conceitos na pedagogia geral e na pedagogia social [...]. O materialismo histórico e dialético foi o mais difícil e importante que me faz pensar no porque as crianças e adolescentes pobres são abandonadas, marginalizadas [...]. Hoje entendo que para ser educador social é necessário conhecer a realidade da sociedade

para que ele possa transmitir, atuar junto às camadas pobres da sociedade. (ED.IEA)

Na categoria *forma metodológica de abordagem dos conteúdos*, a aula expositiva é tida pelos educadores como central para a sua aprendizagem, principalmente quando intercalada com a apresentação de filmes, músicas, relatos de experiências, leitura prévia de textos, documentários. A aula expositiva dialógica desestabiliza o que está posto cognitivamente, de maneira que o novo conhecimento seja aprendido, vejamos o que diz um dos educadores:

Creio que a aula não se limitou a cumprir sua missão tradicional de transmitir informações sobre o objeto de estudo. Fomos além às reflexões, o que ampliou e desenrolou nossa compreensão. O diálogo, ou melhor, a intermediação do professor tornou a aula prazerosa, espontânea. Esse tipo de aula em que o professor questiona, pergunta, deixa no “ar” um questionamento, como se ficasse suspenso, sem dar resposta, lê um parágrafo de um texto, não explica logo, intercala com um filme que tem tudo a ver com a interrogação, embora às vezes a gente ache que não, como foi o caso do filme Quanto vale ou é por quilo?, volta a perguntar, nos obriga a refletir e depois de analisar bastante, respondemos com certa segurança [...]. As respostas não são dadas para a gente, nós é que construímos na dinâmica da aula, vejo que essa ação deixa a gente desconcertado, às vezes irritado, mas conseguimos aprender e a ter uma opinião mais segura em relação ao conhecimento e nos servirá, com certeza, para aplicar com os nossos meninos e meninas da comunidade [...]. (ED.ZSS)

Na categoria *competência teórica e técnica do professor*, encontramos nos



depoimentos alguns atributos positivos em relação à prática educativa do professor, principalmente aquele relacionado à competência em relação à prática pedagógica do professor, como expressa o depoimento abaixo:

O professor é bastante extrovertido e seguro do assunto [...] acima de tudo permite que os alunos participem da aula opinando, considerando as nossas intervenções e quando falamos algo que não está muito certo, ele devolve para a gente com uma questão, um problema que nos faz refletir, penso que essa prática de perguntar, de lançar sempre uma questão nos ajuda a refletir sobre o conteúdo e a nossa prática com os adolescentes.

Em relação à *competência teórica do professor*, os educadores o consideram preparado e focado nos conteúdos da pedagogia social e de outros conhecimentos que permeiam o campo da educação social, como expressa uma educadora:

O domínio do professor me fez refletir sobre questões do nosso cotidiano que nos traz experiências, ele tem domínio bem o conteúdo que está sendo ministrado, às vezes fico perdida com tantas informações, com as muitas discussões que ocorrem em sala de aula onde todo mundo quer falar, opinar [...], penso que talvez fosse mais proveitoso que os nossos colegas ouvissem mais, pois tem momento que atrapalha a aula, o andamento da proposta do curso, tem dia que a programação não é cumprida. (ED.GA)

Mas também encontramos educadores que não estavam satisfeitos com a prática do professor principalmente a de problematizar tudo, lançando questões em todas as aulas. Outros educadores falaram que algumas aulas foram cansativas, repetitivas e muitos conteúdos não foram

bem explicados pelo professor. Dois depoimentos expressam bem ambas opiniões:

Penso que o professor deveria mudar sua didática, pergunta muito e dá poucas respostas, pois eu não consigo entender algumas de suas falas, as palavras escritas no quadro de giz também não ajudam muito, pois o quadro do auditório fica de forma que quando o sol incide a gente não vê direito.

A aula de hoje achei confusa, não entendi a diferença entre educação não-formal e educação social, ora o professor parece que disse ser a mesma coisa, depois ele informa que educação não-formal é educação social, mas sempre aprendi que tudo o que não é formal só poderia ser não-formal e hoje ele fala outra coisa [...]

### **Análise do dispositivo *Carta pedagógica***

Nas cartas pedagógicas, partimos para os discursos não apresentados em outros dispositivos, com uma grande categoria intitulada de *experiência de formação e profissão*, sem a preocupação de subcategorizá-la, por se tratar da narrativa de vida profissional e de formação, buscando compreender sensivelmente o lugar dos participantes no mundo educativo. Tais narrativas nos ajudaram também a entender o valor social e pedagógico do curso, as implicações do mesmo na mudança concreta do fazer educativo de cada um, bem como a base da reflexão, ou seja, o referencial reflexivo da formação em cada participante, pois este relaciona-se com a construção da identidade pessoal e profissional. Trabalhar essas narrativas, segundo Josso (2007, p. 415) é desvelar a identidade dos participantes, pois elas são “expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das

histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”.

Nesse sentido, aqui vamos trazer alguns fragmentos de narrativas de maneira também a ilustrar como se deu a escrita do dispositivo carta pedagógica.

No primeiro fragmento abaixo, observamos que a educadora fala de suas dificuldades como professora em ter que madrugar para chegar à escola com poucos recursos financeiros e pedagógicos. Por sinal, essas dificuldades quase a fizeram desistir da docência e como educadora social também não via grandes transformações; afirma que o curso a fez cair em si, que não tinha uma prática condizente, porém pensava que a mesma era de excelência; e que a leitura e produção de texto a partir da pedagogia de Paulo Freire a deixavam revoltada porque passava a compreender o descaso dos governantes com a educação.

[...] todos os dias acordo muito cedo para enfrentar a vida e que não é fácil, são muitos os perigos que passo na estrada quando pego para o trabalho, às vezes quebra, ficamos na rodagem horas e horas sem vim outro, chego atrasada na escola e quando chego me deparo com muitos problemas da escola, principalmente a falta de merenda escolar para aqueles alunos que são carentes de tudo, mas ali estou para trabalhar e lidar com tantos problemas [...], o curso me ajudou a refletir sobre a situação da escola e comecei a entender o meu desânimo com a escola, com a minha profissão, a pena que sinto dos alunos muito pobres [...]. Quando lia os textos de Paulo Freire sobre os oprimidos ficava tão revoltada e pensava no descaso do prefeito aqui do município, com a educação [...]. Realmente, amiga não é mais a mesma depois

deste curso tinha dias que saía de lá com tanta informação, com tanto desejo de mudanças que sentia a vontade de voltar atrás, mudar o que já havia feito, ou seja, as práticas, as metodologias, os caminhos que percorri como professora de uma escola municipal e também como educadora social do PET, pensava que estava abafando com a minha prática, na verdade, não passava de teorias que não geraram mudanças de práticas e hábitos nos meninos. (ES/VS)

Na narrativa seguinte, a educadora conta a sua história de vida ainda quando estudante da mesma escola onde hoje desenvolve um trabalho e fala das dificuldades do seu processo formativo, das deficiências do curso de pedagogia, da pobreza do lugar, do desejo de sair desse ambiente e lança um olhar sensível para aquelas crianças da sua escola.

O curso me ajudou a compreender melhor a realidade das crianças que vivem fora do ambiente escolar, pois na nossa atuação com elas, no meio rural, estamos envolvidos com muitos problemas, desafios e alguns deles limitam a nossa vontade de realizar as mudanças na vida delas, principalmente que aqui no meio rural não temos nada [...], mas não podemos nos ater ao tentar transformar a realidade dos nossos educandos [...]. Colega, através do curso, percebi a necessidade que temos de fundamentar nossa prática ao estabelecer analogia teórica e prática na tentativa de desenvolver novas habilidades de compreensão crítica, principalmente quando o ambiente é o espaço rural [...], antes pensava sair do espaço rural, passei a minha vida inteira morando na roça, estudei na mesma escola onde hoje desenvolvo o trabalho social pela prefeitura [...], foi muito difícil minha vida aqui, mas consegui concluir o curso de pedagogia [...], hoje vejo que

faltou muita coisa, muita teoria, muita prática voltada para as crianças pobres [...], voltei para a mesma escola porque queria fazer uma educação diferente, mas é muito desanimador ver a pobreza nesse lugar [...]. (ES/SS)

Na narrativa abaixo, a educadora fala dos desafios dessa profissão, sua resignação na profissão se deve a sua fé em Deus, nas experiências de sua prática e no apoio dos colegas o curso possibilitou refletir sobre a sua prática a ponto de sentir vergonha da mesma mediante análise crítica dos textos e debates trabalhados na pesquisa-formação.

[...] como você sabe não é fácil ser uma educadora social nos dias de hoje, os desafios são muitos, mas venho procurando enfrentar todos, apoiando principalmente em Deus, segundo nas experiências adquiridas durante este percurso, seja com as colegas, na faculdade e no próprio ambiente de trabalho com os meninos/as e seus familiares [...]. Participei de um curso que me ajudou a pensar na educação desses meninos ouvi muitas coisas, muitas teorias, muita pedagogia, repensei a prática da instituição e vejo que tem muita coisa errada que não vai levar esses meninos a lugar nenhum, eles vão continuar na pobreza, pois essas brincadeira, atividades de pinturas, as oficinas são apenas para o momento que eles estão ai e depois? Ficava até com vergonha quando o professor pedia para a gente expressar nossas experiências e fazer a ponte com o que nós tínhamos estudado no curso [...] uma coisas eu sei que o que eu faço e todos os outros educadores ainda não é o que os meninos precisam para ter as suas vidas transformadas [...] quando a gente lê Paulo Freire mais de perto, ai que vemos que as nossas atividades não tem nada de educativa, ou algo parecido. (ES/ES)

Dois observações fazemos no contexto das narrativas postas nas cartas: a

primeira é que nelas são recontes narrativas de si, resilientes, superadoras das dificuldades formativas e profissionais dadas pelo contexto de pobreza advindo, e era justamente isso que os fazia operar processos de empoderamento daquele coletivo (alunos, meninos e meninas) em situação de vulnerabilidade social; pois, no passado, era esse professor/ essa professora e educador social que ali se encontrava e tinha conseguido superar, com um esforço descomunal, suas condições de pobreza extrema. Essa reflexão, possibilitada pela carta pedagógica, nos indicou avanços reflexivos importantes, tomada de consciência a partir das teorias e práticas trabalhadas, refletidas no curso e que foram referenciais na reflexão, não sendo uma reflexão pela reflexão, mas tendo como ponto de partida as teorias, em particular, a mais visitada pelos participantes foi a de Paulo Freire, nos indicando que talvez devamos investir mais nos pressupostos desse educador.

A segunda é que essas narrativas individuais de vida profissional e formativa, mesclada com a vida pessoal, fazem parte de uma única história, de uma dialética e que só para efeito de análise da ciência é que se fragmenta em narrativas particularizadas. Além disso, elas se legitimam no conjunto das outras narrativas, principalmente quando se trata de um grupo que vivenciamos mesmos dilemas de vida profissional, o que significa dizer que as narrativas são produtos das condições (i)materiais do homem que vive uma história.

Não podemos deixar de falar que nas cartas foram recorrentes as questões pedagógicas em torno do curso. As narrativas foram implacáveis, por exemplo, sobre os recursos audiovisuais, em particular, os filmes, foram bem escolhidos,

referenciais para a compreensão do conteúdo do curso, como *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim; *Quanto vale ou é por quilo?*, de Sérgio Bianchi; *5x Favela agora por nós mesmos*, de Renata Magalhães e Carlos Diegues, dentre outros, porém não foram bem explorados/analísados pelos formandos e formador, perdendo, muitas vezes, a relação pedagógica com a aula, um dos depoimentos explicita bem esse discurso:

[...] todos os filmes foram bem selecionados, sendo o que mais gostei foi Quem matou Pixote que nos mostrou como era a situação dos meninos naquela época e que hoje a gente vê isso mesmo aqui no município, muitas crianças e adolescentes sendo mortos pela polícia pelo tráfico de drogas [...]. Não sei se é porque gosto muito de filme, mas faltou uma reflexão maior por parte do professor nos filmes que ele passou aqui no curso, não soube explorar bem o conteúdo dos filmes e o conteúdo do curso [...], no próximo curso gostaria que os filmes pudessem ser o elo de ligação das nossas reflexões com os conteúdos [...]. (ES.CCA)

Sobre a prática pedagógica do curso, as narrativas dão conta de que faltou a união entre teoria e prática concernente à visitação pedagógica a uma comunidade, ONG etc., que possibilitasse o conhecimento dessas realidades. Um dos educadores expressa essa questão: “[...] esperava o momento de fazer uma pesquisa de campo, visitando uma comunidade, uma ONG e poder estar compartilhando com os colegas e o professor o problema social da comunidade” (ES. ONS). Quanto à relação/participação dos monitores, os discursos dão conta de que faltou entrosamento com a proposta do curso, não se verificando uma participação mais

efetiva em relação à pesquisa e formação, como diz um dos educadores: “[...] havia monitores que pareciam um pouco desconectados com a proposta do curso, visto que chegavam sempre atrasados e diversas vezes desorganizados em relação ao material de apoio, como frequência, entrega de módulo, providenciar água, café, copo etc”. (ES.JBM)

## CONCLUSÃO

As análises dos três dispositivos utilizados nessa pesquisa-formação dão conta de especificidades avaliativas do curso de extensão, mostrando acertos, equívocos e contradições teórica e metodológica no que tange à organização do curso, a prática pedagógica do professor, os conteúdos trabalhados a partir do olhar dos educadores sociais. Também se pretendeu que os educadores refletissem sobre sua atividade de trabalho, o curso, em particular, como este estava contribuindo para que eles adquirissem novos conhecimentos e competências.

O dispositivo *ficha de inscrição* demonstrou que os educadores buscavam na qualificação a aquisição de conhecimentos no campo da educação social e desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas as atividades de trabalho social. Essa busca se deu pela visão positiva deles em relação à profissão de educador social, sempre relacionada a ressocialização de crianças em situação de vulnerabilidade social. Aqui percebemos uma limitação em pensar essa profissão de maneira mais ampla, para todos aqueles que se encontram em situação marginal.

O dispositivo *diário de formação temática* demonstrou uma supervalorização: a) dos conteúdos relacionados ao materialismo histórico dialético e sua possível relação com a educação social, sua



história e práticas educativas sociais em contextos diversos, b) da prática de ensino pautada na aula expositiva e apresentação de filmes, c) da competência técnica do professor formador. Esse dispositivo foi o que mais possibilitou desvelar as contradições da prática formativa do curso, sinalizando para todos os participantes às mudanças que deveriam ser operadas no processo da formação.

O dispositivo *carta pedagógica* evidenciou uma dialética nas narrativas de vida pessoal, formativa e profissional. Muitas foram as dificuldades narradas, como: a) de formação devido as condições de pobreza, vivendo em um meio rural com poucos recursos e políticas públicas sociais e educativas, b) de condições péssimas de trabalho devido ao descaso das prefeituras para com as crianças pobres. E, mesmo diante de tantas dificuldades e frustrações, esses educadores estavam resignados em continuar na profissão, porque acreditavam exercer uma atividade de promoção social.

Analisando estes três dispositivos, observamos que a formação continuada, na medida do possível, qualificou os educadores sociais a partir de um processo reflexivo e conteúdo básico, porque entendemos que não existe reflexão da prática sem a aquisição de conhecimento e o exercício laboral da profissão de educar, pois só se faz reflexão sobre a prática partindo de um conteúdo apreendido cognitivamente. A reflexão não é a partir do que foi memorizado, mas do que foi qualitativamente aprendido, este é o núcleo central da reflexão.

Nesse sentido, também os dispositivos demonstraram duas questões: primeiro que, embora os educadores sociais tenham conseguido realizar alguns momentos de reflexão da sua prática educativa e a do curso, percebemos, no

transcurso da formação, que não faziam dentro de um posicionamento epistemológico mais elaborado no contexto da pedagogia social, em parte, porque os conteúdos/conhecimentos dessa pedagogia não estão, cognitivamente, alicerçados a ponto de servir como referencial da reflexão da própria prática; segundo foi a dificuldade em implementar a pesquisa-formação que no discurso educativo se configura como um processo sem conflitos, porém, na execução, se mostra totalmente conflituoso, por exemplo, qual é o lugar do formador e do pesquisador nesse processo? Ser formador e investigador, ao mesmo tempo, foi uma tarefa difícil. Mesmo com o auxílio de monitores de pesquisa, a identidade docente falou mais alto, esquecemos da condição de pesquisador. Às vezes, também, não temos a clareza da reflexão e não percebemos as nossas contradições pedagógicas na caminhada.

Qual é o lugar dos formandos, como assumir um papel de participante, produzir dados/informações/experiências/historiar suas vidas e ao mesmo tempo, ser cursista, numa relação de distanciamento e aproximação? Um dado importante é que a aula expositiva imperou, por um pedido quase regencial dos formandos. Embora utilizássemos os dispositivos formativos investigativos, tivemos que mesclar, utilizando a exposição de conteúdos de maneira dialógica, questionando o tempo todo a validade dos conhecimentos trabalhados. Aqui, acredito que a causa da centralidade da aula expositiva esteja na história vivenciada pelos formandos-participantes, de uma docência da educação básica e superior baseada no conteudismo e em uma didática centrada no professor, a quebra dessa estrutura não é fácil.

Essa pesquisa-formação demonstrou que existe uma possibilidade dialética entre

formação e pesquisa, formador e formandos, na produção de dados, de conhecimentos, mesmo em face das dificuldades de apreensão de alguns conhecimentos por parte dos formandos e da reflexão da sua prática por parte do formador. As questões nos sugerem a continuidade dessa pesquisa-formação, investindo na relação conteúdo e forma, reflexão e conscientização das práticas pessoais, profissionais, sociais e pedagógicas envolvendo a pedagogia social. Temos a clareza de que os resultados aqui descritos estão evitados de equívocos epistemológicos e do fazer pedagógico e científico, mas como um relato de experiência ficam muitas lições, uma delas é buscar superar as contradições.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARDOINO, J. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições Lisboa, 1997.
- BURNHAM, T. Fróes. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, ano 12, nº 58, p. 3-13, 1993.
- CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p 51-60
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.139-165
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Samir; LEME, Maria C. Da Silva. Redução da desigualdade e programas de transferência de renda: uma análise de equilíbrio geral. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/de\\_sigualdaderendanobrasilv2/Cap21.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/de_sigualdaderendanobrasilv2/Cap21.pdf). Acesso em: 15 de março de 2011.
- DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, n 125, v 35, p. 37-62, 2005.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. L. Por uma pedagogia crítica. In: SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação

de si a partir da narração de história de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. Pedagogia social em Portugal. In. SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p 83-93

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**. V. 6, nº 2, p. 98-113, jul./dez., 2006.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In. SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p 133-148

NORONHA, Olinda M. Epistemologia, formação de professor e práxis educativa transformadora. **Revista Quaestio**, Sorocaba SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In. SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p 29-42

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**. Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, v. 10, p. 38-55, jan./dez., 2011.

PEREIRA, Antonio Serafim. Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3127—Int.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN,

Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 521-539, set./dez. 2005.

PORTELA, Viviane; CARVALHO, Glauber Benetti; WAZLAWICK, Patrícia; SCHUTEL, Soraia; GIORDANI, Estrala. A pesquisa-formação de professores e a replicabilidade do projeto flauta a partir do curso de formação profissional continuada em música da Faculdade Antonio Meneghetti. Disponível em: [www.reciprocidade.org.br](http://www.reciprocidade.org.br). Acesso em: 22 de junho de 2013.

PROJETO do Curso de extensão “Formação de educadores socio-comunitário na pedagogia social”. Salvador: Sistema Integrado de Projeto/Pro Reitoria de Extensão/Universidade do Estado da Bahia, 2010.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Recebido em novembro, 2012.

Aceito em julho, 2013.