

EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

AVALIAÇÃO

CLÉIA RENATA TEIXEIRA DE SOUZA
VERÔNICA REGINA MÜLLER



EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: AVALIAÇÃO

Cléia Renata Teixeira de Souza
Verônica Regina Müller

Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Cléia Renata Teixeira de Souza
Verônica Regina Müller

EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: AVALIAÇÃO

Chapecó-SC
Livrologia
2021

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina	Ivo Dickmann - Unochapecó
Francisco Javier de León Ramírez – México	Ivanio Dickmann - UCS
Carelia Hidalgo López – Venezuela	Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Marta Teixeira – Canadá	Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia	Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha	Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Quecoi Sani – Guiné-Bissau	Carmem Regina Giongo – Feevale
	Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
	Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
	Inara Cavalcanti – UNIFAP
	Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis Livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

S729e Souza, Cléia Renata Teixeira de.
Educação Social no Brasil: avaliação / Cléia Renata Teixeira de Souza,
Verônica Regina Muller. – Chapecó: Livrologia, 2021.

ISBN: 9786586218459
DOI: 10.52139/livrologia 9786586218459

1. Educação social. 2. Avaliação. I. Muller, Verônica Regina. II. Título.

2021-0102

CDD 306.43 (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2021

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais, desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
CAPÍTULO I PRIMEIROS OLHARES.....	9
CAPÍTULO II ESPELHO PLANO: CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
CAPITULO III PRISMA DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A AVALIAÇÃO, A RELAÇÃO COM A CRIANÇA E SEUS DIFERENTES ASPECTOS.	56
CAPÍTULO IV REFLEXOS: INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL	103
4.1 O olhar para os âmbitos possíveis da avaliação em Educação Social ..	103
4.1.2 O âmbito individual	104
4.1.3 O âmbito Coletivo	104
4.2 A escuta das vozes dos sujeitos: construção dos indicadores	106
4.2.1 Indicador 1: a Educação Social como direito garantido.....	107
4.2.2 Indicador 2: a Educação Social como oportunidade de Formação....	112
4.2.3 Indicador 3: o Discurso Convicto na Educação Social	119
4.2.4 Indicador 4: a participação política na Educação Social	123
4.2.5 Indicador 5: influência da Educação Social no Cotidiano.....	126
4.2.6 Indicador 6: a Disponibilidade do educador social e do educando ..	129
4.2.7 Indicador 7: o Vínculo e a Amizade entre educadores e educandos ..	131
4.2.8 Indicador 8: a Responsabilidade dos sujeitos da Educação Social....	135
4.2.9 Indicador 9: a Felicidade do sujeito da Educação Social.....	138
4.3 Categorias de legitimação do processo de avaliação em Educação Social	142
4.3.1 Categorias da avaliação em Educação Social	143

CAPÍTULO V CALEIDOSCÓPIO: CONSTRUINDO NOVAS IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL	151
5.1 Diretrizes ‘ópticas’ para a avaliação em Educação Social.....	153
5.2 O Registro como elemento de apoio para a avaliação em Educação Social.....	154
CAPÍTULO VI IMAGENS REFLETIDAS E A REFLETIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	167
ANEXOS	180

PREFÁCIO

Educação social e avaliação é o assunto central desta obra inédita no Brasil. De extrema relevância para a história atual e futura da educação social brasileira. Potente em originalidade e excelência científica, e na abordagem dos conteúdos conceituais, metodológicos, político-pedagógicos e de indicadores avaliativos educativos sociais e éticos. Fruto de um rigoroso trabalho de estudo e pesquisa de doutorado. Consubstanciado pelas reflexões e intervenções desenvolvidas pelas pesquisadoras ao longo de vários anos de relações e vivências como educadoras sociais.

Experiências diversas oriundas de práticas educativas incididas em diferentes contextos, universidade pública, comunidade, movimentos sociais, organizações não governamentais, e redes de promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Singularidades que tanto distinguem quanto qualificam a produção e socialização do conhecimento aqui plantado, emergido historicamente do/para o campo da educação social.

Uma obra cujas contribuições acadêmicas, epistemológicas, políticas e sociais se dão a favor do processo histórico de luta coletiva de pesquisadores, educadores sociais e organizações ligadas ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescentes (UEM), pelo reconhecimento, fortalecimento e qualificação da área e da ação da educação social em nosso país.

No Brasil, a educação social ainda não é suficientemente compreendida e promovida como uma ação e uma profissão ligada à área da educação. A concepção geral que se percebe é a que situa essa prática social a partir da sua relação histórica com a área e a política da assistência social.

A ideia da importância da institucionalização da formação e da profissionalização em educação, já incorporada ao campo político-pedagógico e profissional da educação escolar, não é aplicável a categoria educacional e profissional da educação social.

Para esta área a realidade hegemônica atual ainda é a da aleatoriedade no que tange as políticas públicas, à formação do educador social e à sistematização e avaliação da sua práxis.

Essa publicação corrobora à ressignificação da educação social fundamentada e constituída profissionalmente por sua especialidade na educa-

ção, para qual é fundamental a avaliação dos seus processos e significados educativos sociais.

Nela a educação social é evocada como parte expressiva do rosto integral da educação. Com demandas históricas próprias, entre essas a fundamentação e a aplicabilidade da prática educativa voltada à justiça social e à realização dos direitos humanos.

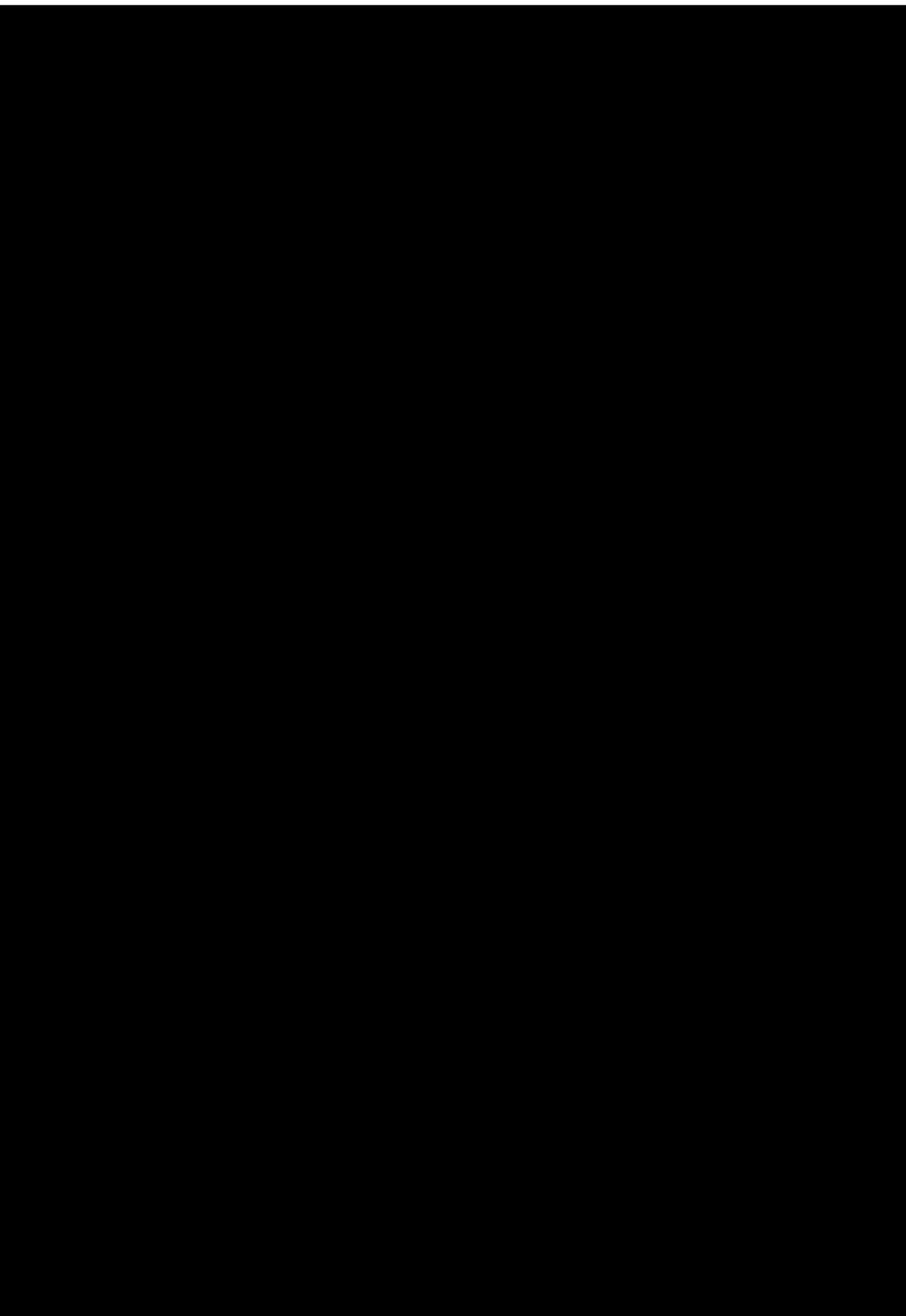
Assume-se a noção da educação social como processo essencial ao desenvolvimento humano pleno dos sujeitos, por meio de aprendizagens culturais e políticas pessoais, coletivas e comunitárias, mediadas com toda pessoa e ou grupo social geracional com direitos violados. Reivindica-se a avaliação na educação social tanto um processo reflexivo-prático quanto uma categoria epistemológica e didático-metodológica promotora da escuta e da participação infanto-juvenil, do modo como se concebe na seguinte citação:

[...] a Educação Social precisa ser valorizada como um conhecimento válido e não pode mais desperdiçar a produção que vem sendo divulgada no decorrer de sua história no Brasil (p.177). [...] uma avaliação em Educação Social no Brasil, que pode ser traduzida para diferentes lugares e culturas, ostenta como ponto de partida 'o escutar'. O ato de escutar e observar. Ao nos propormos discutir a Educação Social e a avaliação apresentamos também crianças e adolescentes como avaliadores da Educação Social percebemos que a ferramenta que pode, por elas, ser utilizada para realizar esta tarefa educativa, é o brincar (SOUZA; MÜLLER, 2016, p. 178).

Por fim, toca-me agradecer o convite para a escrita desse prefácio. Uma honra inimaginável, para qual desejo registrar minha gratidão às Autoras- companheiras Cléia Renata Teixeira de Souza e Verônica Regina Müller, por me permitirem participar de um pedacinho de mais esse resultado da relação acadêmica frutífera e protagonista de ambas. Enraizada sobre tudo agora no nascimento deste livro.

Com Esperança!
Patricia Cruzelino Rodrigues, 13 de Março de 2021.

CAPÍTULO I
PRIMEIROS OLHARES



CAPÍTULO I

PRIMEIROS OLHARES¹

[...] a prática social é a unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional (TRIVIÑOS, 2006 p.122).

Este texto é a reprodução tal qual, em livro, da tese "Educação Social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos" defendida em 2016 pela primeira autora. Foi decidida a publicação da tese da forma que foi aprovada, pois consideramos que a mesma marcou um momento histórico das reflexões e da produção teórica a respeito da Educação Social da época, sendo a primeira no Brasil a relacionar a educação social e avaliação. Contudo, continuamos envolvidas nas novas produções da área, como por exemplo, o primeiro livro da série Educação Social no Brasil². A orientadora da tese, aqui neste livro, é também autora em função de uma trajetória em comum junto a autora da tese nos espaços da Educação Social como no Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM) e assim, justifica - se a autoria do livro também por parte da orientadora³.

O texto trata da Educação Social e de possibilidades de avaliação nessa área. A Educação Social inquieta-nos desde muito cedo no processo de formação como educadora⁴ e sujeito da Educação Social. Na trajetória traçada academicamente, vemo-nos pertencentes a um coletivo que anseia por justiça social e pela defesa de uma educação justa e libertadora.

Posicionamo-nos contra as imposições e regulações hegemônicas da sociedade atual. Não compactuamos com os sistemas políticos e econômicos que promovem desigualdades. Assumimos nas práticas sociais e nesta pes-

¹ Reação ao que se vê na imagem através do espelho ou, além disso, o significado de uma imagem. Decidimos usar, durante toda a escrita, a terminologia análoga para representar a avaliação em Educação Social porque entendemos que, ao avaliar, tentamos enxergar o resultado de uma ação, ou seja, é como se olhássemos em um espelho e quiséssemos ver a imagem que ele reflete, o resultado.

² BAULI, Regis Alan; MULLER, Verônica Regina. Educador Social no Brasil: normatização e profissionalização. Chapecó: Livrológica, 2020.

³ A tese foi defendida e aprovada no dia 30 de março de 2016 no Programa de Pós Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá – UEM. A banca foi constituída pelos seguintes professores: Violeta Nuñez (UB), Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM), Geiva Caroline Calsa (UEM), Jacyara Silva de Paiva (UFES), Vicente Molina Neto (UFRGS), Ailton José Morelli (UEM).

⁴ Consideramos de suma importância a discussão política, cultural e social sobre o gênero. Advertimos o leitor que em função da indefinição ainda existente na língua portuguesa para expressar com uma palavra os gêneros optamos pela forma usual.

quisa uma postura contrária aos sistemas que exploram o ser humano e as culturas e intensificam a concepção individualista do ser no mundo. Com tal posicionamento prévio procuramos compreender e refletir sobre os meandros da Educação Social, fundamentalmente pensando crianças e adolescentes como principais sujeitos dessas práticas pedagógicas e a avaliação como foco de estudo.

Temos buscado, por meio de estudos, pesquisas e atividades, garantir os direitos das crianças e adolescentes, discutindo a formação do educador social, as políticas que atuam direta e indiretamente com meninos e meninas e participando ativamente da rede de defesa da infância e da adolescência.

A história é movimento. Nessa história, fizemos e fazemos muito movimento, principalmente em busca daquilo em que acreditamos: uma educação justa e que faça sentido para todos.

Sonhamos com o dia em que toda educação seja realmente como deve ser, também social. Na qualidade de coletivo multiplicador, temos a intenção de promover cada vez mais essa prática social, para contribuirmos com a legítima efetivação de uma educação que seja mais humana e mais politizada.

Pensar sobre a Educação Social e atuar nela são inquietantes. Dizer do caminho percorrido para chegar até esta tese, é reviver a trajetória de tal forma que venha contribuir com a proposta desta perscrutação.

A participação tanto no Projeto de Extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas da Universidade Estadual de Maringá⁵, no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)⁶, quanto no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA – UEM)⁷, foi a linha condutora ao interesse cada vez maior pela defesa dos direitos da Infância e da Adolescência.

A partir desse coletivo diverso, juntamente com participações no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da cidade de Maringá, na proposta e na construção de políticas, ocorreu a oportunidade de coordenar uma ação de Educação Social que resultou na produ-

⁵ Projeto de Extensão pertencente ao Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e defesa da Criança e do Adolescente. O projeto também conhecido como o 'Brincadeiras' desenvolve atividades de estudo e atividades práticas com meninos e meninas e tem por objetivo o brincar de maneira orientada e com o intuito de formar politicamente crianças e adolescentes.

⁶ É um Movimento Social fundado em 1985 que tem por objetivo a defesa e a luta pelos direitos das crianças e adolescentes. O movimento é constituído por educadores e está organizado em diferentes regiões do Brasil.

⁷ Ver obras do PCA para conhecer os projetos e os programas citados. Acesse: www.pca.uem.br/pcanova

ção acadêmica de uma dissertação⁸, cujo objetivo foi discutir a possibilidade de transformação de uma ação da Educação Social em política pública municipal.

A Educação Social é uma prática educativa, pedagógica e política. No Brasil, tem se configurado com o propósito de trazer o ‘social’ para a Educação, o que, de certa forma, justifica essa derivação na linguagem, pois mesmo a educação, sendo uma só, não se legitima dessa maneira na prática. Quando se fala em Educação Social, frequentemente surgem algumas questões: Por que Educação Social? Toda educação não é social? Sim, toda educação é social, ou melhor, deveria ser. Na atualidade, a educação que se pratica tem cada vez mais se afastado do que entendemos por social. Isso nos dá argumento para negarmos que o termo Educação Social seja um pleonasmo.

A educação ultrapassa os muros da escola, não só porque se diferencia em relação ao conteúdo que se transmite, mas também porque não é só ali que está o acesso ao conhecimento. A educação ocorre em diferentes espaços. Isso deve ser legitimado e inclusive legalizado da mesma forma que na escola.

A Educação Social a que nesta tese assumimos, é a que promove a justiça social ao fazer a defesa radical dos direitos humanos e atua na promoção dos sujeitos por meio da formação política, tendo como foco a infância e adolescência e partindo de princípios como a participação política, o compromisso, o respeito, a inclusão radical e o diálogo (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

Pensar as questões que a Educação Social vem nos impondo tem gerado uma diversidade de produção de conhecimento. Tal fato vem outorgando legitimidade a essa área que, até pouco tempo, se verificava apenas de maneira prática, ou seja, por meio de seus mediadores com suas ações, os educadores sociais. Para falar de Educação Social, é fundante que se fale primeiro do educador social, pois é esse sujeito que, no Brasil, no Uruguai e em diversos outros países, foi construindo a história da Educação Social.

O educador é o sujeito que atua com a prática educativa em diferentes espaços e com diferentes públicos. É um dos responsáveis por disseminar a função social da Educação Social (NUÑEZ, 2002).

⁸ “O Projeto Futuro Hoje em Maringá/Pr: desafios da Educação Social rumo à política pública” Dissertação de Mestrado desenvolvida nos anos de 2008 à 2010 sob responsabilidade do CMD-CA. Esta dissertação foi premiada em 2º lugar da Região Sul no 2º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social do Ministério dos Esportes.

O educador social deve ser aquele profissional que acompanha os sujeitos a apresentar-lhes e ensinar-lhes o uso dos equipamentos públicos na prática e que aposta na emancipação do sujeito por meio da educação que ocorre a partir do ensino dos seus direitos, do conhecimento político da sociedade e do estímulo ao desenvolvimento de sonhos e esperança na transformação da vida (MÜLLER, et al, 2014b, p. 13)

A Educação Social abarca, em seus meandros, uma vasta possibilidade de intervenção. No Brasil, vem se desenvolvendo em diferentes contextos, como nas ações com moradores de rua, com idosos, com presidiários, com pessoas com deficiência, na diversidade de gênero, entre outras. Para nós a expectativa de quem atua com a Educação Social é sempre a perspectiva de defesa da garantia de direitos. Prima-se por uma Educação Social que contribua para a formação humana, política e cidadã de todos, sem segregação de qualquer tipo.

Não será, aqui nesta tese, dado ênfase ao histórico da Educação e da Educação Social. Entretanto, serão mencionados, oportunamente, alguns fatos que consideramos importantes ao defendermos seus conceitos e funções.

No contexto atual, vivemos transformações extremas na vida humana, que refletem diretamente na sociedade, provocando consequências como a exclusão social, injustiças, exploração, abandono, desigualdade, entre outras. Frigotto, em 1996, afirmava que o paradigma social da época surgia de imposições e determinações postas pelo sistema então vigente, usando a educação como um instrumento, manipulando-a para que fosse produtora e reprodutora de um modelo de conformação social.

O conceito de educação constante na Lei e o conceito apropriado pelo senso comum, no Brasil, precisam ser superados. Levar em conta princípios já postos por Gramsci, por Freire e tantos outros autores, é urgente e defendemos como nosso olhar para a educação e para a Educação Social o que nos apontaram estes autores. A afinidade entre a política, a participação legítima, a cultura e a educação é imprescindível e emergente, e é prova imperativa para que a educação seja um instrumento emancipatório. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 2001, p.28).

A educação libertadora de Freire situa o homem como sujeito de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Souza, 2010). Assim reconhecemos os sujeitos da Educação e da Educação Social, como agentes idealizadores e partícipes de suas realidades.

Coadunamos com Gramsci (2001), ao entendermos que a educação precisa incluir, no âmbito educativo, a história que promoveu o contexto do educando “[...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.” (GRAMSCI, 2001, p. 46).

O conceito de educação, na concepção gramsciana, assim como na freireana, visa à possibilidade de conhecimento, discussão e construção da transformação da sociedade. Propõem-se atitudes pedagógicas por meio da práxis (MESQUIDA, ROSSETE E PASCHOAL, 2006). Os autores extrapolam a discussão do educar como papel apenas da escola, apontam diferentes espaços de educação, assim como a Educação Social.

Para Gramsci, as relações sociais das quais os educandos participam, a família, os vizinhos, a comunidade deve também ser objeto da ação educativa. Assim, o educador precisa levar em conta o contexto social e cultural dos educandos. É necessário, pois, que o educador entenda o contexto, mas também é importante que o meio possa escutar o educador. Isso leva o educador a valorizar o saber popular, pois o educador, como intelectual, “compreende, sabe e sente”, enquanto o homem “simples” das massas segue o caminho inverso: “sente, compreende e sabe”. “Isso quer dizer que o educador sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente, na medida em que o homem simples sente, mas nem sempre compreende e sabe” (MESQUIDA, 2011, p. 33-34).

Assim também defende Paulo Freire, a educação além muros da escola, que estabelece uma relação mutua de construção do saber, pois o educador também precisa saber do e sobre o educando. Paulo Freire sempre disse e escreveu que o processo de ação pedagógica começa pelo meio que envolve o educando: “antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (FREIRE, 2002, p. 24). O meio oferece ao educador os elementos sócio-antropológicos em forma bruta que o educador devolve ao meio, pela ação pedagógica, carregados de densidade epistemológica (MESQUIDA, 2011).

A escola é um dos espaços da educação que também pode promover, em vários sentidos, os sujeitos que ali estão. Contudo não é o único lugar da educação. Defendemos que esse espaço, ao menos no contexto brasileiro atual, precisa ser repensado para dar conta da tarefa de educar legitimamente e não apenas ensinar como em sua maioria vem fazendo.

Como alerta Moyano (2007, p. 49):

Si retomamos la afirmación de que la escuela ya no es el lugar único de la educación, es el momento de dotar de consistencia educativa las prácticas de la Educación Social [...].

No Brasil, a discussão a respeito da Educação Social é recente. A característica dessa educação está na variada quantidade de ações desenvolvidas por todo o país e, ainda, por sua produção acadêmica. “A luta pela Educação Social neste momento no Brasil visa a formulação e implementação de políticas públicas que garantam o fortalecimento e a qualidade da ação educativa [...]” (MÜLLER, et al, 2014, p. 449). Sendo assim, a Educação Social vem se construindo e buscando seu espaço tanto acadêmico como, principalmente, nas políticas públicas.

É importante ressaltar as diversas nomenclaturas que aparecem no discurso da Educação Social, pois muitas vezes são tratadas como sinônimos, mas não são. Em diferentes lugares percebemos o uso dos termos: educação não formal, educação de rua, educação popular, contra turno social e até mesmo pedagogia social. No Brasil, a Educação Popular de Paulo Freire proporcionou a base teórica para a Educação Social.

No Brasil nos anos 1980 iniciaram-se, em nosso país, trabalhos desta proposta, fortalecidos pela Educação Popular e os Movimentos Sociais. Somente 25 anos depois a Educação Social começou a ser mais divulgada e sistematizada. Um marco destacado para a discussão da Educação Social no Brasil são os Encontros Nacionais de Educação Social. Estes encontros aconteceram nos anos de 2000 na cidade de São Paulo, 2002 na cidade de Maringá no Paraná, 2004 em Colatina no Espírito Santo, 2006 em Belo Horizonte, 2008 em Olinda, Pernambuco e o VI Encontro em 2012 na cidade de Goiânia.

No ano de 2007 foi sistematizado em livro o histórico dos primeiros quatro encontros nacionais. No texto conclusivo desta obra que tem por título ‘Encontros Nacionais de Educação Social’ foram elencadas seis categorias, que representam o agrupamento das propostas realizadas nos quatro encontros. São elas: Política Pública; Controle Social; Trabalho em Rede; Formação; Educação Social e Estudos e Pesquisas. Na categoria Educação Social não há um conceito deste termo, mas foi apresentado o papel e perfil do educador social, que é o de sujeito da Educação Social, que precisa de formação política constante para atuar no contexto em que está inserido (FILHO; et al, 2007).

Outro exemplo da construção do conceito da Educação Social brasileira foi o livro publicado no ano de 2002 por Müller e Rodrigues, que levou em seu título o termo Educação Social: ‘reflexões de quem navega na Educação Social’. A obra retrata a práxis realizada por anos no ‘Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas’, um projeto de Educação Social, que

traz o trabalho da militância e o apoio metodológico e teórico nas ações da comissão local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de Maringá.

O livro citado passou a ser um importante referencial no processo de formação de educadores, tanto em Maringá como em diferentes contextos. A metodologia constante na obra contribuiu com a proposta de formação de educadores da Rede Dynamo Internacional como um todo e na Bolívia no ano de 2014, no evento da Dynamo Internacional, denominado ‘Encontro Mundial de Educadores de Rua - Red Dynamo Internacional’ a Rede de Educadores de Rua da Bolívia assumiu como metodologia de formação dos educadores os princípios propostos na obra, são eles: diálogo, respeito, inclusão, participação e compromisso.

Uma questão importante na discussão da Educação Social é a de que, em decorrência da marcada característica de assistencialismo que este tipo de educação tem tido no Brasil é que surge a necessidade de desmistificação do conceito de ‘política de favor’ como um dos pontos de discussão de autores da atualidade. Entender a Educação Social como um direito e que conduza à emancipação do sujeito, vem sendo um desafio na construção da teoria e na construção da prática, pois “a educação como meio de se alcançar a emancipação, não diz respeito apenas a questão social, mas política, cultural e econômica” (SOUZA, 2010. p. 50).

No Brasil, ainda testemunhamos a relação da Educação Social com o voluntariado, o que acadêmica e politicamente vem sendo combatido por meio de ações efetivas, principalmente realizadas por educadores, movimentos e ONGs que veem nessa ação um espaço de formação política para e com quem dele participa. Dentre essas ações, vimos produzindo conhecimento por meio de publicações e participações em eventos, como nos textos ‘A lei do educador/educadora social no Brasil: embates e reflexões’ (Müller et al, 2014). Esse trabalho teve como foco a discussão referente à regulamentação da profissão de educador social no Brasil. Nossa proposta é contrária à proposta de lei 2941/2009 que tramita no Congresso e desconsidera aspectos históricos, conceituais e práticas sociais existentes.

Esta discussão também foi temática do I e II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Estes eventos tiveram por objetivo discutir a Educação Social no âmbito internacional e nacional. Construímos a partir destes congressos, especificamente na plenária do I, no ano de 2013 o entendimento de que o educador social é:

[...] um/uma profissional da educação que desenvolve suas ações educativas centrado/a em propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos cul-

turais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares como comunitários sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. Sua atuação profissional se baseia na defesa dos direitos humanos (informação verbal⁹, 2013).

Entender quem é o educador social permite caminharmos para a compreensão do que é a Educação Social. Outros trabalhos dos grupos referenciados vêm construindo este conceito. No texto ‘Conceitos e Princípios para a Formação do Educador Social’, Souza e Müller (2012) identificam a formação política como um princípio fundamental para a formação do educador social. Destacam a questão do conhecimento de conteúdos básicos para a práxis do educador, como conhecer a rede de atuação, o comprometimento e a responsabilidade com a sua ação educativa e a promoção da participação efetiva de todos os sujeitos da prática pedagógica.

No texto a ‘Formação Política do Educador Social: princípios para a práxis emancipatória’, Natali e Souza (2013) discutem sobre a formação do educador social e reforçam que tal formação deve ser política:

“[...] entendemos a formação política como elemento essencial para almejar uma práxis emancipatória no âmbito da Educação Social” (pág. 9).

Os textos citados têm a intenção de elucidar sobre a discussão da Educação Social como prática educativa que contribui para a formação do homem de forma ampla. Referindo-se a Educação Social define Nuñez (1999):

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (NUÑEZ, 1999, p. 26).

Na mesma linha Moyano (2007) expõe:

La Educación social como el conjunto de prácticas educativas enmarcadas en diferentes instituciones, orientadas hacia la transmisión del patrimonio cultural, y con el objetivo de posibilitar el acceso a los vínculos sociales y culturales propios de una época determinada. Uma conexão entre el agente y el sujeto de la educación que se realiza a través de los contenidos,

⁹ Informação divulgada em plenária do evento II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social no ano de 2013.

abriendo y aproximando a los sujetos a los bienes culturales y sociales de época (MOYANO, 2007, p. 56).

Moyano (2007) chama a atenção para as diferentes possibilidades de ação da Educação Social e acrescenta que a Educação Social deve ocupar-se não só com os considerados problemas sociais, mas sim com temas sociais em geral. Em seu entendimento, também valoriza a relação dos sujeitos da prática educativa. Coaduna com Nuñez (1999), ao declarar a importância do reconhecimento do contexto presente e a valorização da cultura.

No Brasil, Ribas Machado (2010) apontam que: “Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos” (p.43). Vemos, na declaração do autor, além de uma definição de Educação Social, uma aproximação de sua função.

Entendemos que a função da Educação Social é potencializar o sujeito para que possa superar os desafios de sua vida, de seu grupo social e de sua comunidade e, assim, corroborar para modificar o seu contexto. “Entendemos que é uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado” (SOUZA, 2010. p. 49).

Defendemos que a Educação Social é uma ação educativa que atua em contextos educativos distintos e com o ser humano, na busca por ‘sonhos possíveis’, por justiça social e legitimação de direitos.

Neste trabalho, o que nos move vai além de pensar o que fazer e como fazer a Educação Social. Queremos entender como é possível saber se o que se faz em Educação Social surte resultados e se sim, quais são. Diante da ascensão do reconhecimento da área no Brasil, da luta pela sua regulamentação e da necessidade de formação dos educadores sociais, faz-se necessário ter parâmetros para acompanhar e propor conhecimentos que qualifiquem as ações dos profissionais, das instituições e outros coletivos que atuam com a Educação Social. Nossa pergunta de partida foi: Como avaliar a Educação Social em contextos educativos diversos?

Em resposta, nesta tese, envidamos esforços para apresentar uma proposta de indicadores de avaliação em Educação Social no Brasil. Com as condições concretas marcando os limites para a realização do trabalho, definiu-se o seguinte objetivo geral a ser atingido no final do estudo:

- Apresentar indicadores para avaliação da Educação Social em contextos educativos diversos com o intuito de contribuir para o seu fortalecimento enquanto uma área da educação a ser formalizada e assumida pelas políticas públicas brasileiras.

Com a intenção de alcançar tal escopo, a tese contém os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e discutir a Educação Social e a avaliação em diferentes contextos;
- Categorizar e significar os resultados obtidos nos registros das entrevistas e rodas da conversa;
- Detectar conteúdos nos registros de campo e analisar seus fundamentos para a construção de indicadores da avaliação em Educação Social.

Esta discussão se manifesta necessária, pois, ao verificar as bases de dados reconhecidas e legitimadas no Brasil, reconhecemos pouca produção de conhecimento a esse respeito. Não foram assinalados resultados consistentes para a afirmação de que há produção de conhecimento para o tema da avaliação em Educação Social no idioma português. Contudo, espaços alternativos de pesquisa, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Projetos Sociais, ONGs, entre outras fontes, fornecem informações legítimas sobre a temática, esses materiais não são detectados pelos descritores de avaliação e Educação Social quando se compreende a busca tradicional da academia. Em geral os trabalhos realizados por instituições, movimentos sociais, grupos de educadores sociais podem realizar as avaliações de seus trabalhos (mesmo com outro nome), contudo, o não compartilhamento destas informações impede que se identifiquem adequadamente estas possíveis formas de avaliação, que muito provavelmente são diversas. Um exemplo disto encontramos na Tese de Paiva (2011) que ao tratar sobre ‘o que é ser um educador social’, estuda três diferentes espaços dos educadores no Brasil sendo eles: Porto Alegre, Salvador e Vitória. A autora afirma que as ações destes projetos realizadas no contexto da Educação Social que analisa, apresentam formas de avaliação, porém Paiva (2011) declara que a divulgação destas não são acessíveis de maneira acadêmica e nas fontes postas.

Nas buscas selecionadas para o levantamento, não foram identificados trabalhos com os descritores da busca ‘Educação Social e avaliação’. Escolhemos como base de dados, o Google Acadêmico; o Scielo; o Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS); os anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, a Revista Meta Avaliação; o IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; as Revistas Espanholas Pedagogia Social e a Educación Social e o Banco de Teses e Dissertações da Capes nos anos de 2014 e 2015.

No Google Acadêmico em português, localizamos um grande número de produções que referenciam a avaliação para o âmbito da educação escolar ou formal, o que legitima a avaliação fundamentalmente no contexto das instituições de ensino desde a educação básica até o ensino superior. Ainda nessa mesma fonte, há textos relativos à avaliação de projetos e programas sociais. Porém, a intenção dos estudos, em geral, não é dos sujeitos dos programas, e sim quanto aos resultados quantitativos de financiamentos. Isso reforça as palavras de Gohn (2009):

[...] Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas (GOHN, 2009, p. 32).

A citação acima é retirada de um dos poucos textos que faz uma breve referência sobre avaliação em Educação Social em uma das bases de dados, a Revista Meta: Avaliação. Trata-se de uma publicação do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. A revista existe desde 2009, seu Qualis é B3. Já foram publicados catorze exemplares em cinco volumes. O artigo de Gohn é o único que, mesmo sem conter os descritores da pesquisa, faz referência ao tema. Porém, este não é o foco do artigo, que tem como título ‘Educação não formal, educador social e projetos sociais de inclusão social’.

A revista faz fundamentalmente a discussão voltada à avaliação no âmbito da educação como sendo a institucionalizada, a escolar e a acadêmica. Em seu escopo, a revista afirma “divulgar a prática e a teoria da avaliação no Brasil e no mundo”. No entanto, ainda não houve publicação sobre a Educação Social. No banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro e Informação em Ciências e Tecnologia, elencamos duas dissertações que tratam da avaliação de programas sociais e indicadores que avaliam políticas públicas. Outra dissertação aborda a construção e a validação de um instrumento de avaliação para os projetos de cultura que pleiteiam financiamento por meio da Lei Roaunet. Entretanto, nenhum dos trabalhos inclui a avaliação em Educação Social.

No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizamos uma dissertação que muito se aproxima da proposta de discussão desta tese, intitulada ‘Desafios da avaliação em um projeto sócio-educativo: assistência social, ONG, e escola pública’ de Juliana Daros Carneiro. Nesse trabalho, de 2011, a autora se propõe a discutir a relação de uma escola pública, uma ONG e a secreta-

ria de assistência social para verificar, dentre outras questões, o processo avaliativo dessa relação. E a autora traz sua contribuição para as reflexões sobre o âmbito educacional não formal no cenário da parceria público privada e identifica que nesta relação o tema da avaliação se apresenta fragilizado, pois está voltado á questões burocráticas, técnicas, financeiras e quantitativas, além de ser centralizada de maneira institucional.

No Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, em sua segunda edição no ano de 2015, foi apresentada pelas pesquisadoras desta tese a discussão sobre a avaliação em Educação Social, porém esta apresentação não consta nos anais do congresso. Registra-se apenas como informação verbal.

Nas revistas espanholas, no ano de 2014, encontramos cinco artigos, um na Revista Educación Social e quatro na revista Pedagogia Social Interuniversitaria número 24, no ano de 2015, a Revista Educación Social também publicou outro artigo. Os textos nestas revistas tratam especificamente do tema avaliação em Educação Social. No ano de 2014, a Pedagogia Social Revista Interuniversitária publicou um número exclusivo para descrever a proposta de avaliação em Educação Social, sendo a avaliação participativa o tema a ser discutido. A Espanha é um país que vem discutindo a questão da avaliação em Educação Social. Ao se colocarem os descritores em espanhol no Google, dezenas de trabalhos são listados, porém optamos por ressaltar os trabalhos publicados nas revistas supracitadas por serem os mais atuais até a busca desta pesquisa. A avaliação em Educação Social discutida nas fontes nomeadas na Espanha tem se configurado como um processo de conhecimento da realidade socioeducativa e, ainda, como uma forma de planejar e rever as propostas dos serviços existentes. Lá existe uma discussão importante, principalmente, sobre a questão institucional e o processo de formação dos sujeitos que atuam com a Educação Social. Abaixo, elaboramos um quadro para demonstrar as bases de dados pesquisadas, os descritores (que foram os mesmos para todas as bases) e o número de obras de cada base de dados.

É relevante declarar que não apontamos como definitivos os resultados situados. Pode haver produções que não utilizaram os descritores escolhidos em suas pesquisas e, ainda assim, trataram do assunto, ou experiências de avaliação em Educação Social que não estão registradas de maneira acessível pelos meios que utilizamos.

Pretendemos, com essa verificação, demonstrar que esta tese se justifica por introduzir a discussão de um tema novo no Brasil e com pouquíssima produção teórica, acadêmica e sistematizada na área.

Quadro1: Dados da pesquisa

Base de dados	Descritores	Nº de Obras Encontradas	Período da busca
Google acadêmico	Avaliação e Educação social	2	2014/ 2015
CAPES	Avaliação e Educação social	1	2014/ 2015
SciELO: artigos científicos, teses e dissertações.	Avaliação e Educação social	0	2014
Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social	Avaliação e Educação social	1	2014/ 2015
Congresso Internacional de Pedagogia Social – CIPS	Avaliação e Educação social	0	2014/ 2015
RevistaMeta: Avaliação	Avaliação e Educação social	2	2014/ 2015
Revista Espanhola Pedagogia Social – Revista Interuniversitária	Avaliação e Educação social	4	2014/ 2015/ 2016.
Revista Espanhola Educación Social	Avaliação e Educação social	2	2014/ 2015/ 2016.
BDTD/ IBICT -	Avaliação e Educação social	1	2014.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras da tese.

Avaliar para nós relaciona-se ao reflexo. Para expressarmos-nos assumimos imagens analógicas do mundo dos espelhos e das lentes, assim como se olhar no espelho, ou olhar através de uma lente, podemos nos ver e reconhecer as ações, repensar e avaliar a práxis. Almejamos um efeito multi, com lentes e cores diferentes, buscamos um olhar caleidoscópico para a avaliação em Educação Social.

No Brasil, a Educação Social, pela urgência de seu reconhecimento legal, a validação de sua história e a regulamentação da profissão, precisa de uma avaliação que reconheça o reflexo na vida de quem participa da ação de Educação Social para dar o devido ‘valor’ à sua ação e legitimar a sua importância política, cultural, social, científica e, sobretudo humana. Isso implica a construção de uma proposta de avaliação em Educação Social, uma maneira de avaliar que condiga com as suas características, que abarque as questões da Educação Social como participação e as questões subjetivas do processo.

No primeiro momento desta tese, pensamos ser essencial aproximar o leitor do tema. Para tal, evidenciamos de onde falamos, do que falamos e por que falamos. Situamos os lugares teóricos onde buscamos respaldo para dar resposta à nossa problemática: as cidades de Montevideu e Canelones, no Uruguai, e Maringá, no Brasil, como contextos práticos, que conhecemos e onde fizemos a produção de dados, além de outros lugares que vemos como referenciais da Educação Social por diferentes motivos: a Espanha, a Bolívia e o Senegal. Ainda nesta seção trazemos à tona os nossos pressupostos, que representam nossa imagem refletida no decorrer da trajetória de nossa práxis.

Na segunda seção do texto, debruçamo-nos na discussão suleadora da tese, a avaliação qualitativa. Entendemos que essa forma de vê-la também a legítima, pois abordar a subjetividade além da objetividade e o político além do técnico é considerar uma “concepção dialética da avaliação” (DEMO, 1988, p. 08). Discutimos, nesse momento, a relação entre a educação, a Educação Social e a avaliação declararam nosso ponto de vista e a possibilidade de ‘novos reflexos’. E ainda os princípios e características que vemos como orientadores para uma avaliação em Educação Social.

Na terceira seção do trabalho, analisamos as falas dos sujeitos da pesquisa e mencionamos os indicadores que poderão contribuir em um processo avaliativo em Educação Social, levando em conta o que escutamos o que vimos e como construímos a possibilidade de uma cultura de avaliação em Educação Social. Os indicadores reverberam o que surgiu nas falas dos sujeitos da pesquisa como aspectos fundamentais em um processo avaliativo de uma ação da Educação Social.

Na quarta seção, imaginamos um ‘Caleidoscópio’, um instrumento, ‘um brinquedo’ que nos revela diferentes reflexos e imagens – a interpretação depende de quem olha e de como olha. É a síntese da proposta de avaliação em Educação Social para contextos brasileiros.

As reflexões conclusivas estão e estarão sempre em processo. A avaliação qualitativa da Educação Social deve ser tratada cuidadosamente para, assim como a avaliação quantitativa ou a avaliação escolar, conquistarmos uma cultura de avaliação em Educação Social que seja válida e represente legitimamente efeitos da ação de uma Educação Social.

A questão inaugural aqui retratada de uma cultura de avaliação em Educação Social, mais especificamente, a construção de elementos para a avaliação em Educação Social como uma avaliação qualitativa, é o desafio que nos aciona. A nossa expectativa é compreender e nos fazermos compreendidas em um tema que ainda não se discute academicamente no Brasil.

CAPÍTULO II

ESPELHO PLANO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO II

ESPELHO PLANO¹⁰: CAMINHOS METODOLÓGICOS

As ciências sociais têm uma forma de conhecimento no norte e no sul. São importantes, mas não são únicos e, portanto, têm que conviver com outros conhecimentos populares, não universitários, não científicos, que têm outros critérios de validação, porque os critérios de validação não são independentes dos critérios que validam. Esta é a grande premissa epistemológica de que parto. E, portanto, as epistemologias do sul são uma reivindicação dos conhecimentos nascidos na luta por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças do capitalismo. (informação verbal¹¹).

A práxis é essencial ao se desenvolver uma pesquisa, pois teoria e prática são inseparáveis. A teoria é um instrumento que pode refletir a realidade, as experiências, traduzi-las e contribuir para sua transformação. A prática é a realidade vivida pelo homem. Tanto a teoria quanto a prática são históricas; o ser humano, ao fazer o movimento da práxis, pode produzir conhecimento.

A ciência tem, em si, a responsabilidade de sistematizar o que se produz na prática e na teoria para provocar alterações em ambas. Assim gira o ciclo de ‘ação, reflexão, ação’, que promove o exercício de transformação e de mudança nas diferentes esferas da sociedade (TRIVIÑOS, 2006).

Produzir conhecimento, pesquisar, é um exercício que requer dedicação, cuidado e intencionalidade, para se significar o que se pretende conhecer e discutir. Portanto, é necessário esclarecer os pressupostos que suleiam uma investigação. Ressaltamos que, nesta pesquisa, temos por ideologia a justiça social e a defesa dos direitos, primordialmente no contexto da infância e da adolescência.

Apontamos, então, para um perfil teórico não dominante, que vem sendo construído há algumas décadas e que tem como premissa uma sociedade mais justa e livre¹², que favoreça o entendimento da história, o diagnóstico crítico do presente e a discussão de possibilidade de transformação do presente e do futuro.

Apoiamo-nos na teoria de Boaventura de Sousa Santos e a sua posição epistemológica, que valoriza a diversidade cultural e teórica. Pautamo-

¹⁰ Reflete uma imagem simétrica, igual à que se apresenta.

¹¹ Palestra de Boaventura Souza Santos “As epistemologias do Sul e as ciências sociais do futuro” em comemoração aos 80 anos da UFRGS. Porta Alegre, 2014.

¹² Sociedade que promove coletivamente os direitos, que garante a participação legítima de seu povo.

nos, ainda, em Paulo Freire, que fundamenta nosso pensamento e movimento, nossa metodologia e nosso conceito de educação e também em autores que coadunam com a discussão proposta por ambos.

Esses autores validam e legitimam a produção alternativa de conhecimento além dos contextos universitários, valorizam os meandros da comunidade, da periferia, do mundo do sul, como concebe Boaventura, também como produtores de saberes.

2.1 Raios Incidentes e Refletidos¹³: uma ‘Epistemologia do Sul’

a teoria que nos fundamenta:

Neste subtópico discorremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa pesquisa. A perspectiva metodológica que nos respalda é a que preza as ações e processos de transformação e justiça social. Vemos na obra de Boaventura de Sousa Santos as incidências para a empreitada, considerando que o autor caracteriza a sua teoria, a Epistemologia do Sul¹⁴, como um movimento que busca, de forma contra-hegemônica, o reconhecimento de múltiplos saberes construídos na periferia do mundo. “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS; MENESES 2009, p. 09). A teoria de Santos nos subsidia, já que a Educação Social e a avaliação em Educação Social podem se colocar como um ‘raio refletido’ dessa conjectura, pois são ainda pouco reconhecidas como provedoras de saber, de conhecimento e de ciência.

Santos (2011) expõe um substancial ponto de vista:

[...] as Epistemologias do Sul são as falas de novos processos de produção, de valorização do conhecimento válidos, científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais que sofreram, de maneira sistemática, opressão e discriminação causadas pelo capitalismo, o colonialismo [...] (SANTOS, 2011, p. 16).

Concordamos com esse discurso teórico, na proposição de uma Epistemologia do Sul, que subsidie a Educação Social e a avaliação em Educação Social, pois julgamos que é fundamental valorizar e reconhecer novos e diferentes conhecimentos em distintos espaços da sociedade. E a Educação Social é um desses. Santos (2009) esclarece seu conceito de Epistemologia do Sul e a justifica:

¹³ Raios incidentes são os que chegam até o espelho e o que é refletido é o que sai do espelho

¹⁴ Santos, Boaventura. Epistemologia do Sul/ org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES). 2008.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologia do sul. O sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e Nova Zelândia não atingiu níveis de desenvolvimento econômicos semelhantes ao do norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13).

Ao considerar que ‘em parte’ existe uma sobreposição entre o norte e o Sul o autor nos elucida que nem todos os países do sul assim como nem todos os do Norte apontam as características colonizantes ou colonizadas respectivamente. No Sul é possível constatar quem se beneficiou da colonização e exercem esta dominação sobre os grupos subordinados. E no Norte também há grupos subordinados a dominação colonial.

A Epistemologia do Sul é caracterizada por Santos (2010) como a possibilidade de dar visibilidade a vasta diversidade de produção de conhecimento do ‘mundo do sul’ que está escondida ou propositadamente sua inexistência é promovida para que não se torne visível.

No Norte global, os ‘outros’ saberes, além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna. A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente. A relação global etno-racial do projecto imperial do Norte Global vis à vis o Sul Global – metáfora da exploração e exclusão social – é parte da relação global capitalista. Esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas econômicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de ‘colonialidade do poder’. Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação (MENESES, 2008, p. 01).

Como evidencia a autora, é de interesse colonial que as alternativas científicas de combate à estrutura mantenedora dessa sociedade sejam sobrepujadas, pois da maneira que se encontra promove a divisão radical entre saberes,

“[...] atribuiu à ciência moderna o monopólio universal de distinção entre o verdadeiro e o falso, gerando as profundas contradições que hoje persistem no centro dos debates epistemológicos” (MENESES, 2008, p. 02).

A Epistemologia do Sul, como conjunto de intervenções epistemológicas, denuncia a desvalorização dos conhecimentos alternativos e considera e potencializa estes saberes resistentes. A esse diálogo entre saberes Santos (2002) chama de ecologias de saberes.

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só as-

sim será possível criar o espaço tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, propo-nho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências (SANTOS, 2002, p. 239).

Boaventura de Sousa Santos, sem nominar a Educação Social, sem estudá-la, ampara-nos teoricamente na busca por uma maneira de refletir prática e teoricamente sobre ela, fazendo com que a Educação Social seja visível e reconhecida também como produtora de conhecimento científico.

A proposta de Santos (2009) não é para uma teoria específica; inova em uma fundamentação que não seja pertencente a uma lógica dominante e opressora. Como a Educação Social ainda é um novo conhecimento, na ‘periferia’ da ciência no Brasil, necessita reconhecimento.

Nesse contexto teórico, buscamos ‘dilatando o presente’¹⁵ com as experiências dos sujeitos da pesquisa e ‘contrair o futuro’¹⁶, minimizando as expectativas inatingíveis, postas no porvir. Para tal, é pertinente considerarmos a “sociologias das ausências e das emergências” (SANTOS 2009).

Para Santos (2007), a sociologia das ausências é uma ação que visa a esclarecer que o que não existe ou parece não haver foi estrategicamente produzido para não existir. Já a sociologia das emergências, também proposta pelo autor, é uma ação que busca identificar e contrair a possibilidade de experiências vazias no futuro, para uma expectativa de ações concretas e plurais que sejam construídas no presente.

O objetivo da sociologia das ausências é transformar o inexistente/impossível em possível. As ações da Educação Social passam muitas vezes despercebidas e, em geral, longe de serem admitidas como promotoras de saberes. Ao considerar a sociologia da emergência, a Educação Social, compreendemos nós, precisa garantir para o futuro ações concretas que representem o presente de maneira legítima (SANTOS, 2007).

A Sociologia das Ausências pretende superar o que o autor identifica como ‘monocultura do saber’, que é uma única ideia sobre um tema, um lugar, no caso, sobre o conhecimento e a ciência, como também analisa Boaventura e Marilena Chauí:

A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Trata-se de uma ecologia porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Numa palavra, a *ecolo-*

¹⁵ A dilatação do presente, para Santos (2007), é a visibilidade dada às ações da atualidade, que não são consideradas, ou seja, as que são invisíveis e não têm créditos de conhecimento.

¹⁶ A contratação do futuro é a intenção de diminuir a preocupação com o que não existe, com o conhecimento que não foi produzido ou praticado por exemplo (SANTOS, 2007).

gia de saberes funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação (SANTOS; CHAUI, 2013, p.33).

Ao perfil hegemônico e eurocêntrico de pensar, denomina-se o pensamento indolente, segundo Frigotto, ao prefaciá-lo Santos (2007, p. 08): “o que é incapaz de renovar e reinventar a teoria”.

[...] A sociologia das ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza (SANTOS, 2007, p. 09).

Com a intenção de sobrelevar as cinco monoculturas com a proposta da sociologia das ausências, Santos (2007) divulga as ecologias que pretendem transgredir essa razão metonímica e evitar a contração do presente.

São cinco as ecologias que combatem as monoculturas. A ecologia dos saberes, a ecologia das temporalidades, a ecologia dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Estas ecologias são, neste momento, nosso posicionamento teórico para dizer a respeito da inquietação que aqui se manifesta.

Concordamos com Santos que, em uma ecologia de saberes, há que primordialmente promover um diálogo entre os conhecimentos, sejam eles da academia, sejam eles da comunidade, na promoção de novos conhecimentos, pois deste modo não só se supera a ideia do saber científico único, mas se expressam saberes alternativos ao saber científico (SANTOS, 2004).

A ecologia dos saberes. A primeira lógica da monocultura do saber e do rigor científico tem de ser confrontada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em práticas sociais. Essa credibilidade contextual deve ser considerada uma condição suficiente para que o conhecimento em questão tenha legitimidade para participar em debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o conhecimento científico. A ideia central da sociologia das ausências a este respeito é que não há ignorância em geral nem conhecimento em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo conhecimento é a superação de uma ignorância particular (Santos, 1995, p. 25; 2000, p. 74). Este princípio de incompletude de todos os saberes é a condição da possibilidade de diálogo e de debate epistemológicos entre os diferentes conhecimentos. O que cada conhecimento contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma certa prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentes ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS, 2004, p. 18).

A Educação Social é um exemplo do que trata o autor, pois externa um pensamento alternativo à ideia de educação engessada no Brasil. Por exemplo, identificar, por meio dos sujeitos da Educação Social, como avaliar a Educação Social, pode ser uma ação dialógica que contribua com a produ-

ção de conhecimento para ambos os saberes (acadêmico e social). “Estamos tentando uma concepção pragmática do saber” (SANTOS, 2007, p.33), ao construirmos uma proposta de avaliação em Educação Social com seus sujeitos.

A ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de um “outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna (SANTOS, 2010, p. 108).

Assim, a possibilidade de uma ecologia do saber promove os saberes alternativos, os torna saberes fundamentais e importantes para a mudança que se busca. A Educação Social vem construindo no Brasil seu espaço mesmo ainda não sendo ajustável ao que se defende como ciência hoje por parte de algumas pessoas e instituições.

Outra discussão na busca da valorização dos saberes é a ecologia das temporalidades, também uma categoria sobre a qual Santos (2010) se debruça a expor como superadora de monoculturas. Aqui nos serve para constar que há de se valorizar os diferentes tempos, valorizar a experiência que não está à mostra em um tempo linear.

Santos (2010) preconiza um entendimento multitemporal, porque a ideia de tempo linear é uma entre outras criações de tempo.

[...] as diferentes culturas e as práticas que elas fundam possuem regras distintas de tempo social e diferentes códigos temporais: a relação entre o passado, presente e o futuro; a forma como são definidos o cedo e o tarde, o curto e longo prazo, o ciclo de vida e a urgência; os ritmos de vida aceites, as sequências, as sincronias e diacronias. Assim, diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais: algumas controlam o tempo, outras vivem no interior do tempo, algumas são monocrônicas, outras, policrônicas; algumas centram-se no tempo mínimo necessário para levar a cabo certas atividades, outras, nas atividades necessárias para preencher o tempo; algumas privilegiam o tempo-horário, outras, o tempo-acontecimento, subscrevendo desta forma diferentes concepções de pontualidade; algumas valorizam a continuidade, outras, a descontinuidade; para algumas o tempo é reversível, para outras, é irreversível; algumas incluem-se numa progressão linear, outras, numa progressão não-linear. A linguagem silenciosa das culturas é acima de tudo uma linguagem temporal (SANTOS, 2010, p. 109).

Buscamos, nos sujeitos da pesquisa, verificar um tempo passado, a memória, e trazê-la à tona, pela linguagem, para identificar significados

atuais e ainda perceber reverberações dos diferentes tempos em suas vidas, pois “devemos entender essa ecologia de temporalidade para ampliar a contemporaneidade, porque o que fizemos com a racionalidade metonímica foi pensar que encontros simultâneos não são contemporâneos” (SANTOS, 2007, p. 34).

A racionalidade exibida na concepção de tempo linear, que é a temporalidade dominante, desqualifica as experiências de outros tempos. Com isso a tarefa é construir um novo tipo de entendimento de tempo que valorize ações diferentes em momentos diferentes e que estas possam contribuir na produção de saberes.

“Identificamo-nos também com o autor, ao propor que se reconheça que”.

[...] uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais” (SANTOS, 2007, p. 63). Há que se valorizar diferentes produtores de conhecimento, não o conhecimento dominante e colonizador, pois ao reconhecermos no sujeito da Educação Social, por exemplo, o sujeito que produz conhecimento com sua práxis estamos prezando e reconhecendo seus saberes.

Santos (2007) chama a atenção para o fato de que o conhecimento dominante, mesmo o da teoria crítica, pautou-se na discussão do princípio da igualdade e não no de reconhecer as diferenças. Assim, o autor propõe uma construção teórica em que estão as duas, tanto a igualdade quanto o reconhecimento das diferenças.

Na ecologia dos reconhecimentos, o autor recomenda superar as hierarquias existentes nas relações, nos conhecimentos produzidos para, daí, então, reconhecer os conhecimentos e diferenças legítimas.

A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. Fá-lo, submetendo a hierarquia à etnografia crítica. Isto consiste na desconstrução, tanto da diferença (em que medida a diferença é um produto da hierarquia?), como da hierarquia (em que medida a hierarquia é um produto da diferença?). As diferenças que subsistem quando desaparece a hierarquia tornam-se uma denúncia poderosa das diferenças que a hierarquia exige para não desaparecer (SANTOS, 2010, p. 110).

A ecologia dos reconhecimentos aponta para o prezar da diversidade social e cultural dos sujeitos coletivos, no caso, a Educação Social e a avaliação são temas desta diversidade e por isso também esta ecologia torna-se necessária na produção de conhecimento no contexto dessa prática educativa.

As produções de conhecimentos alternativos, em geral, não usufruem da globalização hegemônica. Na expectativa de superar esta afirmação, Santos (2010) introduz também a ecologia das trans-escalas.

A sociologia das ausências opera aqui des-globalizando o local em relação a globalização hegemônica – pela identificação do que no local não é passível de redução ao efeito de impacto – e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica. Isto é conseguido pela identificação de outras formações locais nas quais se detecte uma mesma aspiração a uma globalização oposicional e pela proposta de ligações credíveis entre elas. Através destas ligações, as formações locais desligam-se da série inerte de impactos globais e religam-se como pontos de resistência e geração de globalização alternativa. Este movimento inter-escalar é o que eu denomino de ecologia das trans-escalas (SANTOS, 2010, p. 113).

A ecologia das trans-escalas atua com a proposta de desglobalizar o local, ou seja, tirar dele os resquícios de outra localidade, propondo uma reglobalização contra-hegemônica que divulgue sua produção de maneira trans-escalar, oferecendo novas alternativas e ampliando a diversidade das práticas sociais.

Dedicamo-nos à tentativa de ‘ver através das escalas’, de articularmos as diferentes escalas (locais, nacionais e globais), ou seja, ao ‘destrincharmos’ o âmbito local, tentamos construir uma proposta de avaliação que promova uma visibilidade trans-escalar à avaliação em Educação Social. No contexto de discussão das ecologias, a quinta ecologia é a das produtividades, que consiste.

“[...] na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção [...]” (SANTOS, 2010, p. 113). Essa ecologia combate a produção lógica posta e monocultural em que o grau de produtividade é medido pelo que produz em um ciclo de produção.

Assim, na tentativa de construir conhecimento, criamos o grupo de estudo ‘Roda da Conversa’, que é uma das estratégias metodológicas deste trabalho. Coloca-se como uma alternativa de produção de saber, indo ao encontro de uma ecologia das produtividades. Bem como a Educação Social, que fundamentada pelo conceito da

“[...] Sociologia das Ausências consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção” (SANTOS, 2010, p. 114).

Na teoria crítica epistemológica de Santos (2007) assenta-se o entendimento sobre a produção científica utilizada como mecanismo de regulação social, baseada em uma racionalidade distinguida como ‘razão indolente’ (SANTOS, 2007; 2009) e distinguida de diferentes formas, sendo a razão metonímica e a razão proléptica.

As ecologias vão nos permitir dilatar o presente com muitas experiências que nos são relevantes; agora vamos tentar contrair o futuro. Substituir um infinito que é homogêneo, que é vazio - como dizia Walter Benjamin - por um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente. A crítica da razão proléptica é feita por outra sociologia insurgente, a Sociologia das Emergências. Enquanto a razão metonímica é confrontada com a Sociologia das Ausências, a razão proléptica é enfrentada pela Sociologia das Emergências (SANTOS, 2007, p.37).

O objetivo da sociologia das emergências é contrair o futuro, tirando dele a amplitude dada pela racionalidade dominante, quando propõe o progresso, fato este que não é determinado, mas provoca uma expectativa especulativa e gera esta dilatação infinita e sem sentido.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. A sociologia das emergências atua sobre as possibilidades (potencialidades) como sobre as capacidades (potência) (SANTOS, 2010, p. 118).

Diferentemente da sociologia das ausências, que se remete às práticas sociais, a sociologia das emergências atua no campo das expectativas sociais, porém distintamente da razão proléptica, pois as expectativas sociais na sociologia das emergências assumem uma relação equilibrada com as práticas sociais, o que resulta na dilatação do presente e contração do futuro.

Essa troca de saberes é denominada por Santos (2007) de procedimento de tradução, que compõe a possibilidade de aproximação do futuro e do presente. O autor denomina essa tradução também de 'inteligibilidade', que é a 'leitura' e argumentação que, independente da diferença escrita, possa ter os mesmos sentidos e significados em diferentes espaços.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências sem por em perigo a sua identidade e autonomia, sem, por outras palavras reduzi-las a entidades homogêneas (SANTOS, 2004, p. 118).

O procedimento de tradução é uma ação possível em diferentes contextos, é intercultural, é a tradução de saberes em outros saberes. Traduz ações e sujeitos e determina as possibilidades e os limites desta articulação. É o princípio fundamental que define a Epistemologia Do Sul.

O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. O trabalho de tradução, assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras e novas manifestas (SANTOS, 2010, p. 135).

Santos (2010) defende, em seu argumento, a valorização das experiências que são negadas e invisibilizadas pela ótica dominante de produção de conhecimento. Propôs combater as monoculturas provedoras de saberes limitados e reguladores. Assim coadunamos com o autor ao identificarmos como um conhecimento a ser reconhecido - a avaliação em Educação Social - ao passo que o que buscamos ainda com este trabalho é possibilitar a tradução de categorias deste tema para uma avaliação em Educação Social.

A esta discussão, unimos Freire (1996). Ao defender uma educação libertadora, este autor nos oferece ferramentas para fundamentarmos a nossa pesquisa. Ao considerar a Educação como plural, ou seja, 'educações', o ser humano é visto como parte indissociável dessa ação: "a inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente

[...] Freire fomenta a importante contribuição da prática, ou seja, da ação do homem ao processo de produção de conhecimento (Freire, 1996, p. 58).

Romão (2010) explica:

A educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido a prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais (ROMÃO, 2010, p. 134).

Somos cúmplices de Freire, ao compactuarmos com sua proposta teórica, prática e de vida. Ao sugerir 'libertar os sujeitos das amarras da opressão', Freire promove a possibilidade de conscientização do mundo, do contexto em que se vive. Isso é educação, e é esse conceito de educação que assumimos nesta pesquisa e em nossas vidas.

Adotamos, portanto, educação como construção humana, que pode de forma permanente e dialógica, instrumentalizar o sujeito com conhecimentos de ordem científica, histórica, política, moral e sensível de forma que esses prospectos constituam a cultura do sujeito. A educação precisa orientar e capacitar as pessoas para um mundo solidário e justo, que respeite interesses coletivos e individuais (SOUZA, 2010, p. 45).

Contudo, o que temos visto tanto nas políticas educacionais que vêm legalizando o contexto da educação ao âmbito restrito da escola, quanto

no ambiente da própria escola, que se limita apenas a ensinar o conteúdo e reproduzir as imposições sociais, é uma educação que tem se distanciado dessas características, tem se afastado dos aspectos político, cultural e fundamentalmente social. Este, além de outros, é um dos motivos pelos quais defendemos a Educação Social, que tem possibilitado uma maior abrangência pedagógica em diversos quesitos que a educação formal já há algum tempo abandonou. A Educação Social nos respalda com a sua proposta.

A Educação Social dada a sua complexidade costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica. É uma prática pedagógica da Pedagogia Social que se transforma num instrumento de promoção, libertação pessoal e comunitária, contribuindo para construção de um mundo mais justo (PAIVA, 2011, pag. 29).

É fundamental ressaltar que, quando falamos de Educação Social e a relacionamos aos conceitos freireanos, é porque, no Brasil, Paulo Freire foi e é a base dessa prática educativa. Seus princípios e categorias fundamentam a Educação Social brasileira.

Assim, seguimos metodologicamente o exercício de relacionar prática e teoria, discutindo diferentes contextos e buscando reflexos que lhes são distintos e semelhantes. Esses efeitos causam, por vezes, distintas impressões, mas sempre poderão de alguma forma, contribuir para a avaliação em Educação Social. A subseção a seguir expõe os procedimentos da pesquisa, os lugares de onde falamos e os sujeitos que escutamos.

2.2 Raios Difusos¹⁷: os procedimentos da pesquisa

Nesta seção tratamos dos espaços em que desenvolvemos a pesquisa. São dois diferentes países, Brasil e Uruguai, de forma mais direta, onde coletamos dados e estão os sujeitos da pesquisa e demais espaços como a Espanha, a Bolívia e o Senegal, a partir de contato com educadores de maneira indireta, viam e-mail ou palestras. Apoiamo-nos em investigações documentais e bibliográficas. Também relatamos sobre o tipo de pesquisa utilizado e as ferramentas empregadas.

O discurso metodológico evidencia-se como uma pesquisa de essência qualitativa, cujos instrumentais foram a entrevista e um grupo de estudo. Como recursos, adotamos: gravações de áudio e fotografias.

O enfoque qualitativo na pesquisa, como caracteriza Triviños (1987), tem um conceito complexo e se aproxima das práticas desenvolvidas pelos pesquisadores, além de partir de pressupostos que consideram e valorizam a vida das pessoas.

¹⁷ Reflexão que se dá em diferentes direções.

Postulamos que, em uma pesquisa, há a necessidade do historicismo dos fatos, a subjetivação do que foi investigado. Contudo, implícita à escolha existe uma visão de mundo, de sociedade e de olhar metodológico.

Gamboa (2003) esclarece este ponto, com a sua discussão sobre as abordagens quantitativa e qualitativa:

Cada uma dessas abordagens científicas desenvolve procedimentos, oferecem técnicas e instrumentalizam a pesquisa, elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver mundo (cosmovisões). Daí que a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisavam ser explicitadas (GAMBOA, 2003, p.395).

Assumimos explicitar nosso perfil teórico e crítico, que tem como ‘pano de fundo’ a defesa e a garantia dos direitos da infância e da adolescência, a justiça social e, sobretudo, o contexto que nos leva à pesquisa, que é o da Educação Social. Todas essas características nos impõem considerar o aspecto subjetivo, o histórico, o dialético, o imensurável da temática, ou seja, o perfil qualitativo.

O caminho percorrido para começar a desvendar a questão da avaliação em Educação Social teve, principalmente, duas paradas. Inicialmente, exploramos um lugar da América Latina que é reconhecidamente precursor da Educação Social, o Uruguai, mais especificamente as cidades de Montevideu e Canelones. Em seguida, dedicamo-nos a tratar do contexto ao qual pertencemos, a Educação Social na cidade de Maringá no Paraná.

O Uruguai foi escolhido por sua importância histórica e legítima em relação à Educação Social, pois foi o país que iniciou a discussão de maneira mais sistematizada na América do Sul. Naquele país, a Educação Social desenvolveu-se a partir de 1989, na instituição denominada de INAU¹⁸. Desde o seu surgimento, é uma proposta formativa, ou seja, configura-se no sujeito educador, que necessita ter formação para atuar.

[...] no Uruguai existe uma organização das práticas dos educadores sociais. Segundo Camors (2009, p. 121), desde 1989 se desenvolve a Educação Social nesse país, que atualmente é organizada pelo Centro de Formación y Estudios del Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay. A formação desse profissional é organizada em nível terciário, não universitário, sendo reconhecida pelo Ministerio de Educación y Cultura desde 1997 (RIBAS MACHADO, 2010, p.91)

Assim como no Brasil, a Educação Social no Uruguai teve como base, além da influência europeia, as obras de Paulo Freire. A manifestação teórica europeia está presente pela utilização, principalmente, de referenciais

¹⁸ Instituto de Niño y Adolescente do Uruguai.

espanhóis, como os da professora Violeta Nuñez. O destaque da profissão do educador social no Uruguai é que ele necessita ter formação para atuar na área.

Isso significa que o educador social, no Uruguai, só é assim reconhecido porque passou pelo processo formal estabelecido como fundamental para capacitar a pessoa como profissional da área. Os educadores devem fazer o curso, que hoje tem a duração de quatro anos, e dá o título de educador social. Existem no país pessoas que atuam em diferentes atendimentos, mas que não recebem a titulação de educador social, quando não fizeram o curso. Então, mesmo exercendo a função, o sujeito não é remunerado nem reconhecido como tal.

A formação oferecida ao sujeito educador é de nível terciário¹⁹ e não universitário, mas é reconhecida pelo Ministério da Educação. O trabalho da Educação Social, até pouco tempo, se caracterizou fundamentalmente por estar diretamente voltado para o atendimento de crianças e adolescentes, mas no momento já se expande para outros públicos.

Na atualidade, a instituição que desenvolve a formação em Educação Social é o Consejo de Formación en Educación – CFE, que deu início à nova proposta de formação no ano de 2011. Neste mesmo conselho funcionam outras duas formações, a de maestros em educação primária e professores de educação média. O curso de Educação Social são quatro anos e tem como requisito para o encerramento a entrega de um trabalho monográfico.

O Uruguai é um pequeno país da América Latina, localizado na parte sudeste da América do Sul. Sua população é de 3,5 milhões de pessoas. Mais da maioria da população vive em Montevidéu a capital do país. No entanto, no que se refere à educação, exhibe um bom índice de alfabetização entre os jovens, como mostra o ranking do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento 2007 e 2008 (Ver o anexo 1).

A Educação Social no país é necessária, pois a demanda no que se refere a meninos e meninas em situação de violação de direitos e ainda em relação a outros problemas que o país enfrenta promove a sua existência. Porém, não é só por isso, uma vez que a Educação Social é vista como algo além da educação no sentido formal, como aponta Camors (2012):

“[...] ela apresenta à educação algo que vem se perdendo ao longo dos anos, o social”.

¹⁹ É a formação reconhecida pelo MEC, mas que não tem valor superior, porém cumpre com todos os requisitos de um curso superior. Não é considerado como tal ainda por questões políticas e burocráticas.

Nossa expectativa foi conhecer e reconhecer como a Educação Social vem se desenvolvendo e desempenhando seu trabalho. Também queríamos saber como aconteceu seu reconhecimento e o processo de formação de quem com ela atua. Ainda no caso específico desta pesquisa, tivemos a intenção de verificar se avaliam a Educação Social e como o fazem.

O caminho utilizado para desenvolver a produção de dados no Uruguai foi entrevistar²⁰ pessoas que estão ou estiveram direta ou indiretamente ligados à história da Educação Social no Uruguai. Tanto jovens que passaram pelas ações educativas e educadores que atuam ou atuaram em instituições de atendimento como com a formação de educadores sociais.

Entrevistar foi uma opção, pois inferimos que tal estratégia permite que o entrevistado discorra livremente sobre o seu ponto de vista. A entrevista semiestruturada, como avalia Triviños (1987),

[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dessa maneira, foram realizadas onze entrevistas semiestruturadas²¹, sendo seis com educadores que atuam em espaços de atendimento a crianças, adolescentes e jovens e ainda com o processo de formação de educadores, e cinco com jovens e adolescentes que são sujeitos da Educação Social em atendimento. Ao todo, participaram do processo de entrevista vinte e oito pessoas, pois houve encontros para a entrevista em que havia mais de uma pessoa. Contudo, nem todos falaram ou responderam às perguntas, apenas estiveram presentes. Os espaços das entrevistas foram estabelecidos pelo educador social que nos recebeu no Uruguai. Suas escolhas foram bem diversas, o que nos favoreceu um acesso bem direto ao que buscávamos. Conhecemos instituições de atendimento socioeducativo, instituições de formação e instituição de gestão da Educação Social. Ou seja, os lugares e as pessoas foram cruciais para traçarmos os encaminhamentos da pesquisa, pois conversamos com pessoas desde os espaços gestores, até a base, que são os jovens e adolescentes, parte da ação educativa. As perguntas

²⁰ As entrevistas e também a roda da conversa que será mais a frente detalhada, foram gravadas e as transcrições destas gravações foram impressas e encontram-se disponíveis no acervo do PCA na Universidade Estadual de Maringá – PR.

²¹ As entrevistas e conversas das coletas foram transcritas e estão disponíveis na biblioteca do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente - PCA na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

feitas aos entrevistados foram de dois tipos. Para os adultos, educadores e gestores da Educação Social, indagamos como ponto de partida para a entrevista:

- Como se apresenta a Educação Social no país?
- Qual a importância da Educação Social?
- Como é feita a avaliação da Educação Social?
- Como são realizadas as atividades e as ações da Educação Social?

As perguntas supracitadas tiveram a intenção de verificar o que cada entrevistado poderia contribuir sobre sua experiência com a Educação Social. Ainda perguntamos:

- Como se desenvolve a ação da Educação Social no país?
- Quem são os sujeitos da Educação Social?
- Como verificam os resultados da Educação Social no país?

A partir dessas perguntas estruturadas, houve um direcionamento vinculado ao perfil de cada entrevistado ou à maneira como se relacionou ou se relaciona com a Educação Social. Para a preservação da identidade, os entrevistados foram aqui denominados com a letra “U” fazendo referência ao país onde aconteceram as entrevistas, que foi o Uruguai, os entrevistados foram organizados de U1 ao U11²².

As perguntas dirigidas aos adolescentes e jovens que participam das atividades da Educação Social no país foram:

- Qual a importância da Educação Social?
- O que aprenderam com as ações da Educação Social em suas vidas?
- O que veem de diferença entre a ação da Educação Social e a ação da educação formal?

É relevante observar que tanto um quanto outro grupo de entrevistados tinha total liberdade para se manifestar sobre diferentes assuntos. Além das respostas às perguntas, podiam relatar ou trazer outras questões que entendessem como importantes para a entrevista.

Seguem algumas imagens²³ que ilustram nossa passagem pelo Uruguai.

Figura 1: Entrevista a alguns jovens do Projeto Jovens em Red., na cidade

²² Ver apêndice 2 para identificar perfil, território e sexo dos sujeitos da pesquisa, a identificação de U1 a U2 por vezes não refere-se apenas a uma pessoa, por vezes pode significar o grupo entrevistado no determinado encontro.

²³ As imagens preservam a identidade dos sujeitos.

de Canelones, no Uruguai.



Figura 2: Atividades do Projeto Jovens em Red na cidade de Canelones/ Uruguai.



Figura 3: Entrevista com Jovens e educadores do Projeto Casa Jovem, em Montevideú



Figura 4: Educadores do Projeto de Liberdade Assistida



Figura 5: Entrevista com Educadoras do Projeto Escuela.



As entrevistas foram realizadas por meio de encontros previamente agendados. A organização e o agendamento das entrevistas foram realizados por um educador social do Uruguai, como mencionamos, este possui uma importante relação com o contexto da Educação Social no país.

A comunicação com esse educador se deu por meio da orientadora desta pesquisa que, ao participar do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social em São Paulo, no ano de 2012, o conheceu e com ele trocou contatos. Após essa primeira aproximação, foi realizada uma conversa via email para promovermos a logística da produção de dados da pesquisa no Uruguai.

O educador foi quem organizou as atividades da pesquisa em seu país. A escolha das pessoas a serem entrevistadas e os lugares a serem visitados foram por ele pensados de tal forma que tivéssemos contato com diferentes âmbitos da Educação Social no Uruguai. Assim, tivemos acesso ao espaço do Ministério da Educação, à Universidade, à instituições educativas, à instituição de medidas socioeducativas e a um projeto em uma comunidade.

O primeiro encontro foi com um educador social de formação que trabalha no Ministério de Educação e Cultura do Uruguai (MEC), na área da Educação Social. Ele nos relatou um pouco sobre a situação legal da proposta da Educação Social no país, a história do processo de formação dos educadores e a dificuldade de garantir a qualidade da formação com o aumento da demanda.

O segundo encontro foi com um renomado professor da Universidade da República (U1), autor de algumas obras que tratam da Educação Social no Uruguai. Ele declarou sobre o seu entendimento de Educação Social, a sua importância para o país e como tem sido a luta para garantir cada vez mais o espaço da Educação Social no Uruguai.

A terceira entrevista foi com um professor que também é educador social no MEC (U2). Foi ele quem organizou o nosso cronograma no país.

Sua fala e respostas foram em torno da ação do educador social, pois, segundo ele, falar de Educação Social implica referenciar sempre um dos sujeitos da ação, que é o educador social.

O quarto evento levou à realização de três entrevistas e aconteceu em um projeto, espaço de concretização de ações da Educação Social. O projeto denominado Jovens em Rede tem por objetivo desenvolver atividades lúdicas e recreativas tanto na sede, no centro da cidade de Montevideú, como em uma praça de um bairro de periferia de uma cidade chamada Canelones, bem próxima da capital. Lá os jovens também aprendem atividades do cotidiano, como transitar pela cidade e organizar eventos. Nesse encontro, entrevistamos uma menina (U3) e um menino (U4) participantes do projeto, além de um grupo de quatro adolescentes (U5) que não se identificaram; estavam ali na hora e por vezes falavam e respondiam às perguntas aleatoriamente. No quinto encontro, foram entrevistados três educadores (U6) e quatro jovens de um projeto denominado Casa Jovem (U7), cuja característica é atender aos jovens depois que passam por uma instituição de acolhimento. Essa ‘casa’ é como uma república, onde os moradores assumem as responsabilidades de mantê-la, cuidar dela e ainda conviver com os demais moradores. É um projeto que contribui com a vida do sujeito que, ao atingir a maioridade, precisa aprender a lidar com as questões do cotidiano e da rotina, ou seja, os cuidados de uma casa, os cuidados pessoais e com o outro. A entrevista com educadores e gestores do projeto Liberdade Assistida (U8) foi a sexta atividade dessa digressão pelo Uruguai. Nessa atividade, os cinco educadores falaram do programa. Trata-se de uma ação de medida socioeducativa que atua com adolescentes que cometem algum ato infracional leve. A ação dos educadores é orientar e acompanhar esses jovens, com apoio psicológico e pedagógico. A sétima ação programada foi uma entrevista com uma educadora social (U9) com formação na INAU, que atua no projeto já citado: ‘Jovens em Red’. A educadora relatou um pouco de sua experiência e salientou a importância de se trabalhar o sujeito em seu contexto, para que entenda e valorize o espaço. O último encontro foi com duas educadoras (U10) de um projeto denominado ‘Escuelita’ e com um adolescente (U11) que participa da instituição, que atende a crianças e adolescentes, principalmente as que estão nas ruas. Também são atendidas crianças e adolescentes de rua²⁴. As educadoras desenvolvem oficinas lúdico-recreativas

²⁴ As crianças que são das ruas são aquelas em situação de abandono total, sem casa e muitas vezes sem família. As que estão nas ruas, em geral, passam o dia perambulando pela rua, mas têm casa e moram com familiares. Ambas configuram-se em violação de direitos. Também podem ser denominadas de crianças e adolescentes em situação de rua (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

e atividades do cotidiano como, por exemplo, cozinhar. Uma questão interessante destacada por elas é a metodologia do trabalho, que denominam de atendimento individual ou com pequenos grupos.

O objetivo das entrevistas foi identificar a ação da Educação Social nas vidas dessas pessoas e verificar se existe alguma forma de avaliar o processo ou de perceber qual sentido a ação da Educação Social trouxe para as suas vidas, além disso, perceber se desenvolvem alguma forma de avaliar, se há algum instrumento medidor/avaliador da ação da Educação Social no país. A partir das entrevistas realizadas no Uruguai, identificamos alguns indicadores e categorias para o desenvolvimento da pesquisa e da análise. As constatações e as discussões das categorias constituem o terceiro capítulo deste trabalho.

No que tange ao tema deste trabalho, verificamos respostas que nos levaram a identificar diferentes considerações, não na perspectiva de que exista essa prática. Ao contrário, constatamos que não há a sistematização de uma avaliação em Educação Social ou uma investigação quanto aos resultados da Educação Social no Uruguai. Mas a coleta conduziu a diferentes indicadores que podem contribuir para uma avaliação. O segundo momento de produção de dados teve como cenário o contexto das pesquisadoras, a cidade de Maringá, no Paraná. Além de ter sido o espaço de atuação das pesquisadoras, como educadora social, é também uma cidade que muito tem contribuído para a história da Educação Social no Brasil. Desde o início dos anos 1990, vêm se desenvolvendo, na cidade de Maringá-PR, atividades, eventos que incidem diretamente na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e para a história da Educação Social no país. Tais atividades já promoveram dezenas de experiências, registros e produção de conhecimento que validam e justificam a contribuição do contexto de Maringá para a Educação Social no Brasil. Segue um quadro ilustrativo com algumas das atividades que consideramos importantes, somente relativas às proposições do PCA.

Quadro 2: Atividades registradas como históricas para a Educação Social na cidade de Maringá-PR, propostas pelo PCA.

<i>Data</i>	Eventos da Educação Social em Maringá
1992	Criação do Programa Multidisciplinar de Estudo, pesquisa e defesa da criança e do adolescente.
2001	I Conferência de Meninos e Meninas ²⁵
2001	I Semana da Criança Cidadã ²⁶
2002	II Encontro Nacional de Educação Social
2012	I Congresso Internacional de Estudos da Criança de Língua Portuguesa X Semana da Criança Cidadã
2012	Criação da Associação Educadores Sociais e Maringá (AESMAR).
2013	I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã
2014	Participação efetiva na organização da Audiência Pública sobre a “Regulamentação da Profissão do(a) Educador(a) Social, Capacitação e Formação Profissional” em Curitiba.
2015	II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social.

Fonte: Elaborado pelas autoras da tese.

Alguns educadores da cidade de Maringá, principalmente os que constituem o PCA e também alguns dos associados da AESMAR²⁷ e do MNMMR, nos últimos anos vêm se comprometendo radicalmente com a discussão da Educação Social, fundamentalmente no que tange à questão da formação do educador social. Esse comprometimento tem gerado resultados positivos, tanto nas ações efetivas por meio dos Conselhos de Direitos, das Ações do MNMMR, do PCA como para a produção científica e de conhecimento que tem possibilitado a expansão da discussão referente à Educação Social para todo o país. Por isso justifica-se a escolha desse espaço como campo de estudo.

Como estratégia para a produção de dados na cidade de Maringá, foi escolhida uma forma muito característica da nossa metodologia de trabalho (MNMMR, PCA, nossos grupos de pesquisa e projetos). Formamos um grupo de estudo, que denominamos de ‘Roda da Conversa’. Em todas as nossas atividades geralmente fazemos uma Roda, por isso entendemos ser simbólico denominar a coleta em Maringá como Roda da Conversa.

²⁵ A Conferência de Meninos e Meninas é realizada a cada dois anos. A partir dela, realiza-se a Conferência de Direitos da Criança e do Adolescente, também a cada dois anos.

²⁶ Desde a primeira edição, a Semana da Criança Cidadã teve periodicidade anual. Está em sua XII edição.

²⁷ Associação de Educadores Sociais de Maringá.

A Roda escolhida foi formada por jovens que fizeram parte de uma prática educativa de Educação Social quando eram crianças e ou adolescentes em uma instituição de Educação Social em um bairro de periferia da cidade.

Historicamente, no Brasil, a Roda da Conversa foi uma estratégia assumida pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua:

[...] é o momento obrigatório da reflexão, da exposição de ideias, de análises, de reclamações, de proposições e de decisões. A Roda da Conversa, por princípio, é realizada com as diferentes idades em conjunto, já que, na vida, estamos inevitavelmente destinados a conviver com diferentes idades, pensamentos, comportamentos e responsabilidades. A escola moderna, na sua organização das séries por idade, tem impedido esse exercício que faz tanta falta no mundo adulto (MAGER et al, 2011, p. 69).

A Roda da Conversa, no Brasil, teve origem na proposta do ‘círculo de cultura’ de Paulo Freire (1996). “O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma roda de pessoas, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente” (Brandão, 2010, p.69).

Gramsci também cita o círculo de cultura, o ‘circolo di cultura’, como estratégia metodológica em sua obra. “Os círculos de cultura poderiam substituir a escola capitalista dominada pelo Estado e pela Igreja. Seriam ‘locae’ onde se construiria uma nova cultura e onde teria início uma ‘reforma intelectual e moral’, pela educação” (MESQUIDA, 2011, p. 35).

Para o autor, o círculo de cultura era o espaço contrário ao da escola burguesa. Era o espaço de reivindicações, o espaço para a construção da revolução e de um novo homem (GRAMSCI, 2001).

O círculo de cultura tem o diálogo como a diretriz da experiência didática (BRANDÃO, 2010). É por meio do diálogo que a formação e o processo de troca do saber se estabelecem, assim como defendia Paulo Freire. Para Paulo Freire, os ‘círculos de cultura’ seriam espaços onde os educandos se reuniriam para construir uma nova concepção de mundo apta a ajudá-los a conquistar a liberdade (MESQUIA, 2011).

Brandão (2010) indica os fundamentos dos círculos de cultura, dos quais nos apropriamos para a nossa chamada Roda da Conversa que vimos usando desde que o MNMMR sistematizou seus objetivos e métodos em 1985.

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias

comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vivididos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.

Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? Qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo) (BRANDÃO, 2010, p. 70).

Esses fundamentos sustentam a nossa Roda da Conversa, porque entendemos que essa dinâmica respeita a todos que dela participam. Parte-se de uma horizontalidade de saberes, mesmo com o mediador, que não está ali por saber mais, mas por também possuir saberes diferentes, que irão contribuir com a discussão, com a formação e com a produção de conhecimento. Assim, promove-se a valorização de todos.

Essa metodologia auxiliou-nos a buscar e alcançar nosso interesse, o de compartilhar conjuntamente a ideia de avaliação em Educação Social e construir coletivamente uma possível proposta de avaliação em Educação Social. Entendemos que a forma de fazer devia ser diferente; a nossa metodologia necessitava um algo mais.

Freire sempre deixou clara, em sua metodologia, a necessidade do ‘fazer junto’. Vemos, a seguir, indicativos da proposta freireana que fundamentam diretamente a nossa proposta da Roda da Conversa.

Os principais pressupostos para a recriação do método, conforme Freire (1984, 1995, 2003), são: a) comunhão efetiva de quem trabalha junto do povo, com o povo, o que requer a tomada de posição na luta de classes e a firmeza na convicção da “vocação ontológica dos seres humanos para ser mais”; b) ter clareza de que o trabalho popular emerge das contradições da sociedade capitalista e deve se alicerçar nas “situações limites”, vivenciadas pelo povo, que necessitam ser superadas; c) não enganar, não manipular, não convencer, mas trabalhar na perspectiva da ampliação da leitura crítica de mundo – conscientização-, que deve “preceder a leitura da palavra”, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos populares no processo de construção dos “inéditos viáveis”, de sua libertação; d) reconhecer que “ninguém se liberta sozinho”, daí a importância da organização popular ou da “união

para libertação”; e) ter na relação prática-teoria – práxis – o eixo dinamizador do trabalho popular; f) assumir a politicidade do ato educativo: ação cultural para a libertação, ou seja, para a transformação; g) superar a dicotomia entre formação técnico-científica e formação humanista, colocando a tecnologia e a ciência a serviço da humanização; h) vivenciar o diálogo como elemento construtor da comunhão entre os oprimidos e deles com quem com eles trabalha e com ação dialógica que “tem por objetivo proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam o ato de sua adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (PALUDO, 2010, p. 264-265).

Os princípios expostos sustentam nossa proposta de Roda da Conversa, pois temos claro que só é possível fazer a leitura da realidade junto com os agentes participantes dela, conscientes e apropriados de seu contexto. O exercício é contínuo e coletivo, pois a troca de saberes por meio do diálogo é o que fortalece e fundamenta a estratégia.

O trajeto metodológico teve o diálogo como instrumento, a conversa com os que aqui denominamos de ‘ex-crianças’ ou ‘quem foi criança da Educação Social’. Organizamos um grupo de estudo para juntos, pensarmos os pontos positivos e negativos da Educação Social em suas experiências e construirmos uma proposta de avaliação em Educação Social. Esse grupo teve por objetivo elencar elementos chave, fundamentais na história dos participantes para as decisões que foram tomando na vida posteriormente, por meio de suas memórias da infância com a Educação Social. Assim, levantamos os indicadores e as categorias que, ao longo da pesquisa, nos serviram para a construção da avaliação em Educação Social.

A estratégia começou com um primeiro contato por meio de uma rede social, quando foram convidados doze jovens, escolha que partiu basicamente de dois critérios: vínculo e convivência em tempos anteriores.

Os integrantes da Roda da Conversa foram educandos da pesquisadora entre os anos de 2004 e 2008 em uma instituição de Socioeducação na cidade de Maringá no Paraná.

Foi uma relação muito significativa, que perdurou mesmo depois que nos afastamos da condição de educadora e educandos. Estabelecemos a continuidade do vínculo via uma rede social de relacionamentos que serviu e serve como instrumento para mantermos o contato e assim ficarmos sempre a par das conquistas e desenvolvimento de cada um no decorrer da vida.

Foi criado um grupo virtual na rede de relacionamentos. Todos os convidados visualizaram o convite, mas apenas nove demonstraram interesse em participar.

Seguem algumas fotos²⁸ que ilustram as Rodas com o grupo:

²⁸ Fotos com a preservação da imagem dos sujeitos.

Figura 6: Imagem que ilustra uma das Rodas da Conversa e a assinatura do termo de consentimento.



Figura 7: O grupo da Roda da Conversa em atividades



Figura 8: Grupo da Roda da Conversa em atividade



Anteriormente ao convite, decidimos que seriam três encontros com o grupo, porém acabamos realizando quatro encontros, com a anuência de todos. O grupo também aventou a viabilidade de mantermos a Roda permanente, o que, infelizmente não se efetivou. Os objetivos da Roda foram discutir a temática da Educação Social, identificar os significados e os reflexos dessa educação na vida dos sujeitos e, por fim, discutir indicadores para uma proposta de avaliação em Educação Social a partir do que os sujeitos que dela participam ou participaram entendem como fundante para uma ação dessa prática pedagógica.

O primeiro encontro aconteceu no mês de novembro de 2013, na sala do PCA, com a presença de apenas três sujeitos. Apesar da confirmação de participação dos nove. A proposta da atividade foi discutir o que entendem por Educação Social, como a veem e o que viveram na experiência que tiveram.

A segunda reunião ocorreu no mês de dezembro de 2013, com a presença de quatro dos sujeitos. Nesse dia, demos início à discussão dos resultados da Educação Social para a vida de cada um e ainda falamos sobre como as ações da Educação Social tinham influenciado para as decisões em suas vidas. Chamamos a atenção também para o que pensamos ser essencial em uma ação de Educação Social para que seja bem avaliada.

O terceiro encontro se deu no mês de fevereiro de 2014. Foi exibido um vídeo “Vida Maria”, após o qual fizemos a discussão sobre o curta e o relacionamos com as ações da Educação Social. Ainda nessa Roda, elencamos alguns possíveis indicadores para a proposta de avaliação.

A quarta Roda da Conversa foi realizada no mês de dezembro de 2014. Nesse encontro foram mostradas ao grupo os indicadores eleitos a partir das suas falas na Roda da Conversa e ainda como cada indicador foi trabalhado para se transformar em referenciais para a avaliação em Educação Social. Outra tarefa importante da Roda da Conversa desse dia foi a validação do que já havia sido construído por parte de quem havia auxiliado.

O processo de validação aconteceu na quarta Roda da Conversa com jovens que foram crianças e adolescentes em ações da Educação Social em Maringá - Pr, sujeitos da pesquisa. Foram explicados, aos participantes, os indicadores selecionados a partir do que foi escutado nas falas deles e também das entrevistas no Uruguai. A apresentação foi feita no ultimo encontro que tivemos, com o propósito de dar legitimidade aos indicadores analisados.

Iniciamos o encontro com a Roda, quando foram comentados todos os indicadores discutidos no trabalho. Em seguida, abrimos ao grupo a possibilidade de exporem o seu pensamento sobre o que havia sido construído e ainda de falarem o que acreditavam ser importante em um processo de avaliação em Educação Social.

Nessas Rodas, identificamos elementos para a reflexão sobre a avaliação em Educação Social. O grupo narrou suas experiências e ainda fez relação com a vida atual. Fizeram o exercício de verificar o que do processo de formação na ação socioeducativa da qual participaram podia ser percebido em suas rotinas.

Cada elemento foi tratado com o devido cuidado teórico na seção três desta tese. Cada indicador serviu de orientação para a construção da proposta de indicadores para a avaliação em Educação Social em contextos educativos diversos.

Os indicadores, no contexto desta tese, têm um caráter qualitativo e estão fundamentados de maneira qualitativa, pois

“[...] expressam a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas dos diversos atores que compõem o universo de uma pesquisa ou de uma avaliação” (MINAYO, 2009, p. 87).

Pretendem promover indícios para uma avaliação em Educação Social, por isso ostentam aspectos intangíveis, ou seja:

[...] são os atributos que só podem ser captados indiretamente por meio de suas formas de manifestação, como é o caso do incremento da consciência social, da autoestima, de valores, de atitudes, de liderança, de protagonismo e de cidadania. ‘Como essas são dimensões complexas da realidade, processos não-lineares ou progressivos, demandam um conjunto de indicadores que apreendam algumas de suas manifestações indiretas, cercando a complexidade do que pretendemos observar’ (MINAYO, 2009, p.85).

O que foi observado neste trabalho promoveu indicadores que coadunaram com as afirmações da autora, pois as características desses indicadores surgiram de interpretações e manifestações implícitas da coleta, com uma complexa elaboração de significados para uma avaliação e com o uso terminológico dos sujeitos.

Ressaltamos que a seção três da tese está metodologicamente organizada a partir das duas coletas realizadas, como supracitado, com entrevistas nas cidades de Montevideú e Canelones, no Uruguai e as Rodas da Conversa realizadas na cidade de Maringá, no Brasil.

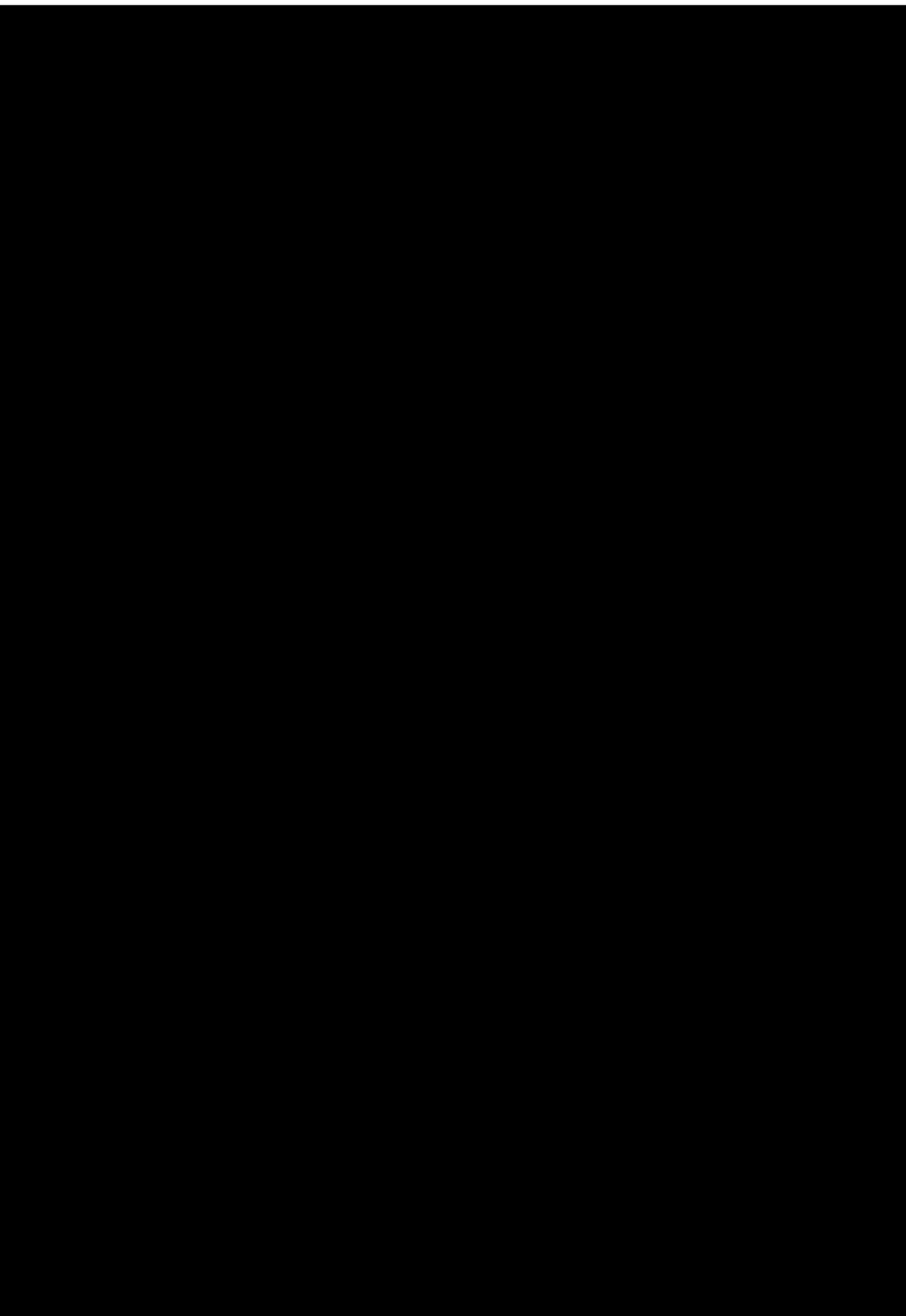
Os sujeitos da pesquisa são aqui também ‘teóricos’ produtores de conhecimento. Suas falas são citadas e fundamentadas no processo de construção dos indicadores. No caso da Roda da Conversa, os sujeitos de Maringá foram denominados pela letra B, de B1 a B6, caracterizando os sujeitos brasileiros.

A avaliação em Educação Social é uma ação complexa. Entender a complexidade dessa ação é levar em conta o que defende Morin, ou seja, ir além do simples, do pensamento que reduz a ideia apenas para solucionar um problema ou uma questão científica (MORIN, 2011).

Para validar e contextualizar o que empreitamos, no próximo capítulo exteriorizamos a discussão da fundamentação teórica para a compreensão do tema da pesquisa, a avaliação em Educação Social.

CAPITULO III

PRISMA DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A AVALIAÇÃO, A RELAÇÃO COM A CRIANÇA E SEUS DIFERENTES ASPECTOS



CAPITULO III

PRISMA²⁹ DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A AVALIAÇÃO, A RELAÇÃO COM A CRIANÇA E SEUS DIFERENTES ASPECTOS

Falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos (SAUL, 2008).

Este capítulo trata de diferentes conceitos de avaliação de maneira geral, sempre considerando o perfil qualitativo desta temática. Também discutimos nesta seção os sujeitos para quem pensamos e com quem contamos para a avaliação em Educação Social e apresentamos elementos de referenciais de quatro distintos cenários para a avaliação em Educação Social, são eles: a Espanha, o Uruguai, a Bolívia e o Senegal.

Saul (2008) ressalta que, para tratar de avaliação, é necessário rever a prática pedagógica a que se refere: “O fato que quero ressaltar é que diferentes práticas e definições de avaliação implicam diferentes compreensões de educação” (p. 19). Assim, as questões ideológicas, filosóficas e ‘a lente’ por onde se olha podem caracterizar e conceituar a avaliação.

Costa (2004) compreende a avaliação como um fenômeno humano, mas verifica que, na trajetória da avaliação, há muito mais interesses e finalidades econômicas com a expectativa de desempenhos quantitativos do que a preocupação com o desenvolvimento humano. Sustenta que a avaliação “[...] está relacionada ou faz parte da vida diária de todo ser humano, onde, curiosamente, a ação avaliativa se manifesta predominantemente qualitativa [...]” (COSTA, 2004, p.02). É esse também o ponto de vista de Saul (2008).

Contudo, na prática, principalmente, no âmbito educativo, a avaliação tem assumido um perfil técnico, com idiosincrasias de quem faz uso. Não há generalidades sobre o que vem a ser a avaliação ou sobre como avaliar algo ou alguém. “O lado quantitativo tem a vantagem de ser palpável, visível, manipulável”. Historicamente, a avaliação estampa um perfil positivista e da política neoliberal, ou seja, o uso de testes e atribuição de valores confere à avaliação o sentido instrumental, mensurável e técnico. Foi nos Estados Unidos, no século XIX, que a avaliação manifestou esse caráter de testagem. No âmbito da escola, não foi diferente. Grande parte das obras que

²⁹ O prisma é o conjunto de três espelhos alinhados e que formam sua imagem geométrica, aqui metaforicamente vemos a Educação Social, a Infância e a avaliação como o prisma para a avaliação em Educação Social. É o contexto, é quem avalia e como se avalia.

tratam especificamente da avaliação outorga-lhe a característica quantitativa e de controle (SOBRINHO, 2003).

Tal perfil efetivou-se com a influência de Tyler (1979), que introduziu um aspecto de controle para a avaliação escolar.

A avaliação que visa o controle tem por finalidade promover o fortalecimento do mercado, garantir os lucros e a competitividade a partir das prestações de conta e também da classificação dos resultados obtidos pelos procedimentos de avaliação (SOBRINHO, 2003, p. 49).

O modelo regulador de avaliação promove um resultado limitado dos espaços de ensino e de aprendizagem, exibindo apenas traços quantitativos. Não reverbera, nos sujeitos da avaliação, impactos significativos para o contexto em que vivem e para a sua própria vida. Concede à avaliação uma concepção de processo de medida.

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. (SOBRINHO, 2003, p. 17)

Quando se trata de avaliar sob a perspectiva de quantificação, a avaliação demonstra essa aproximação com a medida, ou seja, desconsidera toda a possível subjetividade em um processo avaliativo. Não se valoriza nem o avaliador, que passa a ser um instrumento do processo, nem o avaliado, visto como um objeto da avaliação.

Na contramão da ideia da avaliação como instrumento de controle ou reguladora, esta pesquisa parte de uma percepção de avaliação qualitativa que promova a emancipação dos sujeitos do processo avaliativo. A palavra avaliação pode trazer consigo características e seu conceito positivista. Contudo, neste trabalho, desmistifica-se uma única noção de avaliação e assume-se outra concepção, a qualitativa, que valoriza a subjetividade humana e os aspectos políticos, entre outros.

No Brasil, a discussão sobre uma proposta avaliativa que fosse de encontro com a de controle, que tivesse um perfil pedagógico e qualitativo, iniciou no final dos anos 1970. Com um discurso mais crítico, adverso à tendência quantitativa, surgiram estudos brasileiros resistentes a essa proposta de avaliação e foram-se consolidando diferentes maneiras de se avaliar.

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação "qualitativa". Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem (SAUL, 1988, p. 45).

Em meados de 1984 o país deixou de ser uma ditadura militar e em 1988 assumiu, no âmbito educacional, um desenho mais democrático. No contexto da avaliação não foi diferente. Costa (2004) expõe os autores da época e sumariza de maneira cronológica a produção científica na área da avaliação qualitativa e educacional. Cita uma das obras consideradas como inspiradora aos brasileiros sobre avaliação qualitativa, “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios” (1982), das autoras Amélia Goldberg e Clarilza Prado de Souza, que foi traduzida e compilada, como o marco da discussão no Brasil.

Maria Raimunda Santos da Costa é uma autora que se destaca em suas pesquisas desde 2004 e também com sua dissertação em 2006 e tese em 2014 ao expor a questão da avaliação qualitativa no Brasil. Não é este o foco de seus trabalhos, mas evidencia esta discussão e apresenta os clássicos desta temática.

Costa (2004) cita três importantes eventos que contribuíram para a constituição do campo da avaliação educacional na perspectiva qualitativa: o II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste (1983), que aconteceu em Belo Horizonte - MG; O Seminário Nacional de Avaliação da Educação: necessidades e tendências, realizado em Vitória - ES (1984) e a Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: possibilidades e limites, em outubro de 1984. A partir desse marco, a avaliação educacional no país também incluiu a concepção qualitativa como suleadora de suas produções. Assim, pesquisadores, professores e autores debruçaram-se para promover a produção científica a respeito, gerando uma gama de conceitos e características para o tema.

Saul (2008) a partir de referências freireanas, expressa a sua proposta de avaliação intitulada ‘Avaliação Emancipatória’

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autode-terminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoco-nhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consci-ência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2008, p. 21).

Saul (2008) menciona os objetivos e as características da avaliação emancipatória para uma proposta de avaliação educacional em programas educacionais e sociais, mais especificamente em um discurso da pós-

graduação, mas que abre um leque de possibilidades desse modelo de avaliação para outros âmbitos. A avaliação do processo ensino aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; • enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa (SAUL, 2008, p. 23).

A avaliação emancipatória de Saul (1988) foi uma das primeiras discussões sobre avaliação qualitativa no país. Traz um perfil dialético e “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (COSTA, 2004, p. 13). A proposta de Saul é endereçada à avaliação superior e de programas educacionais, sociais ou socioeducacionais. Porém, há experiências de sua propositura no espaço escolar.

Destaca-se, também, o trabalho de Pedro Demo, que introduz um discurso sobre a avaliação qualitativa e a relação política com a avaliação. Demo (1989) valoriza critérios de representatividade, de legitimidade, de participação, de planejamento participativo, de convivência, de consciência política, entre outros (COSTA, 2006). A questão da qualidade é fundante na obra do autor.

Ao discutir a temática da avaliação qualitativa, classifica-a em ‘qualidade formal’ e ‘qualidade política’. A qualidade formal refere-se às ferramentas e formas, ou seja, é mais técnica. Já a qualidade política é mais teleológica e considera conteúdos. É fundante destacar que ambas têm seu valor e que ostentam características específicas (DEMO, 1988).

Davok (2006, p. 507) coaduna com Demo (1988). Entende a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim, por isso justifica

que tanto uma quanto outra necessitam ser preservadas. Explicita que “[...] a qualidade é o toque humano na quantidade”.

A qualidade formal é a utilizada nas ações e pesquisas quantitativas. A qualidade política está diretamente ligada aos conteúdos e é considerada histórica, volta-se aos fins, posiciona-se a favor da humanidade da qualidade, ou seja, conceitua que apenas o ser humano é capaz de construir o que é qualidade ou qualificável na sua história e cultura.

[...] qualidade política é aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição é a arte de viver. Refere-se ao relacionamento do homem com a natureza, sobretudo através do trabalho e da tecnologia, que são formas humanas de intervenção, onde inevitavelmente entra o horizonte ideológico e prático. Refere-se igualmente ao relacionamento do homem com o homem no interior do fenômeno do poder: o que ele faz de si mesmo, dadas as circunstâncias objetivas (DEMO, 1988a, p. 19).

O adjetivo política, para a qualidade, traz consigo muitos significados e princípios, sendo um deles a participação. Demo (1988a) reputa como intrinsecamente relacionadas qualidade e participação, a ponto de garantir que qualidade é participação e [...] o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo” (p.23).

O ato de participar caracteriza de maneira legítima tudo o que o homem pode almejar. Além da participação, outros princípios se relacionam com a qualidade política, cultural, artística e lúdica. Mas a participação se destaca, pois em todos os princípios se retrata.

Apenas o homem é capaz de qualidade política, porque somente ele pode ser ator em sentido pleno. É capaz de dizer o que quer o que deseja ao que aspira, ou de montar uma estratégia prática para consegui-lo (DEMO, 1988a, p. 64).

A avaliação é política

“[...] quando se volta para a aferição do grau de consistência entre os objetivos sociais, os princípios de justiça e, claro, os meios a serem usados” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 123). Quando está imersa em um contexto em que, para avaliar, é preciso dialogar, participar, respeitar, ter consciência crítica.

Um processo avaliativo deve identificar as expressões de participação, os níveis em que se encontra para perceber e combater a ‘pobreza política’.

Politicamente pobre é a pessoa ou grupo que vive a condição de massa de manobra, de objeto de dominação e manipulação, de instrumento a serviço dos outros. Isso se dá na esfera do poder, onde o pobre aparece como matéria de dominação, na senzala da vida, coibido em sua autodeterminação (DEMO 1989a, p. 21).

A falta de participação e de interesse pelo contexto em que se estabelece, assim como a falta da consciência disso significa ser pobre politicamente. Captar esse problema é um grande desafio avaliativo.

Outro modelo de avaliação na perspectiva qualitativa, apontado por Costa (2004) em sua obra, é a Avaliação Diagnóstica de Cipriano Carlos Luckesi. O autor entende a avaliação como uma forma de indicar posicionamentos e decisões a respeito do que é avaliado, com a intenção de aceitar ou transformar o objeto.

Luckesi (1995) entende a avaliação como um ato de emissão de juízo da realidade sobre o que é avaliado. A questão diagnóstica do autor é distinta da proposta de Tyler (1949), pois não é um diagnóstico final, mas sim processual.

[...] à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria (LUCKESI, 2005, p. 2).

O autor destaca um posicionamento democrático de avaliação em que se leva em conta a importância da valorização do contexto. Para ele, a avaliação é processual e dinâmica. Ele chama a atenção para o papel inclusivo e amoroso da avaliação, no sentido de respeitar e considerar o outro e suas diferenças.

Defino a avaliação como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação como um ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão, a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 2008, p. 172-173).

Ao propor, no processo avaliativo, a questão da amorosidade, o autor aproxima-se de Freire (1996). O afeto como compromisso com o mundo, com o outro e consigo é uma categoria substancial. No contexto avaliativo, torna-se especial, pois é a radicalidade do respeito, da inclusão, é o 'acolhimento das diferenças'. No contexto da avaliação de Luckesi (2008), levar

em consideração as pessoas é fundamental para que o ato avaliativo tenha resultado legítimo.

Costa (2004) também assinala a contribuição de Jussara Hoffman na construção do conceito qualitativo de avaliação, quando discursa sobre uma proposta de avaliação mediadora em 'Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista' (1991). A autora propõe a superação do paradigma 'transmitir, verificar e registrar' por uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora.

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando co-ordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67)

A autora discute fundamentalmente o ser humano e discorda dos métodos tradicionais de avaliação que, ao invés de fomentarem o entendimento legítimo das coisas, dão valor à memorização mecânica. A avaliação mediadora é uma prática avaliativa que se constrói no processo e deve ser pensada na relação professor/educador aluno.

A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do professor com o seu aluno de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sócio-cultural de seus alunos, nesta perspectiva de avaliação o erro é considerado como parte do processo na construção do conhecimento e não como algo passível de punição, na visão mediadora o professor é capaz de criar situações desafiadoras que tornem capaz a reflexão e ação tornando a aprendizagem mais significativa (LUZ, 2012, p. 01).

É interessante perceber que os quatro autores discutidos até agora e que evidenciaram a avaliação no contexto qualitativo reconhecem sempre o ser humano como protagonista do meio.

A produção de conhecimento no âmbito da avaliação, principalmente da avaliação educacional, é bastante dilatada e vem aumentando e contribuindo cada vez mais nos processos avaliativos, particularmente no âmbito escolar.

O quadro abaixo é a síntese dos conceitos aqui abordados no perfil qualitativo de avaliação da obra de Costa (2004). A intenção é evidenciar os principais autores que se destacam quanto à avaliação com a finalidade qualitativa. O quadro expõe os autores, a nomenclatura por eles elaborada e o conceito que atribuem aos seus modelos de avaliação.

Quadro 3: Síntese dos conceitos aqui abordados no perfil qualitativo de avaliação da obra de Costa (2004).

AUTOR (A)	DEMO (1987)	SAUL (1988)	HOFFMAN (1991)	LUCKESI (1995)
NOMENCLATURA	Avaliação Qualitativa	Avaliação Emancipatória	Avaliação Mediadora	Avaliação Diagnóstica
CONCEITO	Avaliação que promove a qualidade, considerando a questão política e participativa.	Caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la	Avaliação que inclui tanto a ação do educador quanto do educando como instrumentos avaliativos	Avaliação processual e dinâmica. Deve-se sempre considerar o contexto.
OBJETIVO	Mobilizar para a participação legítima e política.	Iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências para torná-las auto-determinadas.	Possibilitar ao aluno construir o seu conhecimento, respeitar e valorizar suas ideias.	Emitir juízo da realidade sobre o que é avaliado de maneira processual.

Fonte: elaborado pelas autoras da tese.

Em síntese, o que percebemos é que a posição dos autores que se referem a uma avaliação qualitativa no Brasil é a expectativa de que a avaliação possa promover, nos sujeitos, uma transformação social (SAUL, 2008), que possibilite ainda à conscientização política e participativa (DEMO, 1988), que compreenda em seu contexto a valorização do processo e com amorosidade (LUCKESI, 2008), e, por fim, que seja reflexiva e promotora de saberes (HOFFMAN, 1991).

Vimos, com esses autores que, mesmo em sua maioria pensando em uma avaliação para o contexto escolar, apontam características que nos interessam para uma avaliação em Educação Social no Brasil. O que é reconhecidamente semelhante nos autores, e já afirmamos, é a discussão de que a avaliação seja qualitativa e desmistifique a questão do controle e do resultado eficiente.

A avaliação em Educação Social, ou nos termos sistematizados no Brasil, avaliação em educação não formal, tem como destaque a questão da avaliação de programas e projetos sociais e ainda de qualificações de ONGs e movimentos sociais. Contudo, as características consignadas na maioria

desses relatórios e instrumentos de avaliação, segundo Carneiro (2011), salientam o mesmo perfil do processo avaliativo do âmbito escolar, a valorização da eficiência, eficácia e efetividade.

O trabalho ‘Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para área educacional’, de Paula Arcoverde Cavalcanti (2002), sistematiza a literatura sobre o tema e produz dados para os interessados em avaliação de programas, políticas e projetos. Acentua que esse tipo de avaliação está pautado nas pesquisas sociais, na avaliação educacional e na avaliação de programas curriculares e de programas sociais. O marco teórico utilizado pela autora é também um texto já citado neste trabalho, ‘Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórica’, de Figueiredo e Figueiredo (1986).

A autora pontua a importância da avaliação na elaboração de políticas, programas e projetos sociais e, ainda, como instrumento que revela os efeitos dessas ações. Cavalcanti (2002, p.15) chama a avaliação de. “[...] instrumento democrático de controle de ações, instrumento que proporciona informações para planejamento e gestão, instrumento de feedback e instrumento que possibilita o controle dos recursos financeiros”.

Na dissertação indicada, há um destaque para o fato de que a literatura sobre a avaliação de políticas sociais, programas e projetos faz interseção com a literatura e os pressupostos teórico-metodológicos da área social e educacional, assim como o inverso também é recorrente.

Isso talvez decorra porque a política educacional também é considerada de cunho social, o que de certa forma legitima a transferência e uso de metodologias entre as duas áreas, ainda que possuam especificidades (CAVALCANTI, 2002, p.14).

No tocante a essa relação, a autora pontua a importância das dimensões a serem discutidas no processo avaliativo, a política, os programas e os projetos. Evoca que “[...] uma política é constituída por diversos programas e estes últimos englobam diferentes projetos. Por tanto, para avaliar uma política é necessário que programas e projetos que a integram sejam avaliados” (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

No Brasil, a avaliação no âmbito da Educação Social, da maneira que se refere às políticas, programas e projetos, têm aproximadamente 50 anos. No entanto, de maneira sistematizada, aconteceu por meados dos anos 1980, pois no período ditatorial a inexistência de uma cultura de avaliação e a burocratização do processo impediam a existência da avaliação de políticas, programas e projetos,

“[...] , ou seja, só após a abertura política no Brasil, foi permitido à sociedade acompanhar as ações governamentais” (CAVALCANTI, 2002, p. 55).

A autora se refere à citação de Canesqui (2000), ao constatar as limitações impostas pelo governo da ditadura e o quanto isso atingiu principalmente a área social do país. O autor reconhece o quanto o período pós-ditadura contribuiu para a cultura da avaliação no Brasil.

O crescente interesse na avaliação de políticas e programas sociais no Brasil incrementou-se com a restauração da democracia e os processos de reforma das políticas sociais, desde a segunda metade da década de 80, introduzindo-se paulatinamente na agenda pública o necessário aperfeiçoamento das políticas e programas sociais nas suas operações e resultados, para torná-las mais efetivas no atendimento às necessidades de seus beneficiários (CANESQUI, 2000, p. 91)

No entanto a partir daí, iniciou-se também no Brasil uma forte intervenção das agências multilaterais, principalmente o Banco Mundial, no âmbito avaliativo tanto da área educacional quanto das políticas, programas e projetos. Os interesses econômicos, de padronização e das relações exteriores contêm intenções de controle e de baixa de custos.

A autora assinala três dimensões das diferentes definições para avaliação e avaliação de políticas, programas e projetos: a decisional, a racional e a integradora. A decisional utiliza a avaliação para decidir se um programa ou projeto é mais eficiente e eficaz na realização de uma intervenção; a racional deve indicar a racionalização de recursos e também se associa a critérios de eficácia e eficiência. A dimensão integradora entende a avaliação como um instrumento que deve considerar todas as fases da política, programa ou projeto, desde planejamento até conclusão (CAVALCANTI, 2002).

Além dessas dimensões, a autora disserta que existem diferentes modelos de avaliação com características metodológicas distintas e por vezes semelhantes a outras nomenclaturas e que são elencadas em três diferentes conjuntos criados por estudiosos da área. É conveniente sublinhar que todos os modelos, além dos constantes do quadro abaixo, têm um ponto de vista, uma ideologia e diferentes autores ou instituições que os criam para distintos interesses e demandas.

Quadro 4: Classificação de avaliação por três conjuntos.

Conjunto 1	Conjunto 2	Conjunto 3
<ul style="list-style-type: none">• Modelos:• Analítico• Clássico• Quantitativo	<ul style="list-style-type: none">• Modelos:• Global• Alternativo• Qualitativo	<ul style="list-style-type: none">• Modelos• Analíticos-global• Misto

Fonte: Cavalcanti, 2002, p. 89.

A autora explica que os modelos analítico, clássico e quantitativo se relacionam com a dimensão decisional, ou seja, servem como apoio para a tomada de decisões e ainda “privilegiam informações de natureza quantitativa” (p. 96). Os modelos clássico, alternativo e qualitativo ostentam características de tomadas de decisões de cunho qualitativo. E os modelos do conjunto três, do quadro acima, representam uma mescla das características dos demais conjuntos. Além desses modelos, Cavalcanti (2002) relata sobre a avaliação participativa como um modelo que não possui formas preestabelecidas. O envolvimento dos sujeitos do processo e a aprendizagem social são as principais características desse modelo de avaliação.

Cavalcanti (2002) ainda expõe o modelo de avaliação, já mencionado neste texto, da obra de Ana Maria Saul (1988), a avaliação emancipatória, destinada a programas educacionais. Tem por escopo fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2008).

O modelo de avaliação indicado por Saul (2008), ao relumbrar ideias freireanas, aponta indicativos à intenção da proposta avaliativa que se desenha para esta pesquisa. Um ponto precípuo é entender o sujeito participante como agente do processo avaliativo e a coerência de que, na avaliação, há um comprometimento com o contexto, o grupo, a comunidade e o indivíduo.

Na Educação Popular de Freire, também há um conceito de avaliação. Freire (1989) considera inexequível a educação popular e a avaliação, pois a prática precisa ser avaliada constantemente.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1989, p. 47).

Apesar de os moldes da avaliação educacional orientarem as diferentes formas de se avaliarem políticas públicas sociais, programas, projetos

e diferentes instituições, ao que nos interessa como avaliação em Educação Social não nos serve. Isso porque entendemos que a Educação Social é muito mais qualificável do que quantificável, é muito mais humana e subjetiva que técnica e mensurável. E não se encontra apenas em instituições ou programas e políticas de governo; está em múltiplos e distintos espaços, até mesmo na escola.

Apoiamo-nos em Freire (1989) e Demo (1988) e vimos reflexos de suas propostas para sugerir que a avaliação em Educação Social é uma questão política. A avaliação, para a Educação Social, deve ser qualitativa, no mais amplo sentido da palavra. A avaliação em Educação Social é uma questão política, porque ajuíza o espaço de atuação e relação dos seres humanos e ainda pode promover a qualidade política.

Toca-nos o interesse de pensar uma avaliação em Educação Social no Brasil que seja qualitativa, que promova a conscientização política, que contribua para uma emancipação social, e mais ainda, que seja realizada também com os sujeitos da ação, no caso, com as crianças e os adolescentes, pois são os sujeitos a quem nos referimos para as ações da Educação Social.

3.1. Avaliação em Educação Social e a população infanto-juvenil

O olhar da avaliação, no contexto deste trabalho, está voltado para a infância e a adolescência no e do Brasil, pois são ‘prioridade absoluta’. Nesta pesquisa, como já mencionado, tivemos também como sujeitos, jovens e adultos reconhecidos aqui como ex-crianças, porque fizeram parte de um contexto de ação da Educação Social quando crianças.

No Brasil, desde os anos 1990, a criança e o adolescente são legalmente denominados sujeitos de direitos³⁰. A exigência de terem seus direitos atendidos é urgente, pois, mesmo consideradas cidadãs, as crianças ainda são o centro de atenção da Educação Social, uma vez que os direitos conquistados são violados em centenas de milhares de casos. Como declara Müller (2007, p. 137), “[...] o sujeito criança é sempre um sujeito da educação”.

Os meninos e meninas do Brasil já são, por lei, considerados como prioridade absoluta. Porém, é premente que o Estado assuma essa condição como primazia em suas ações e intervenções.

A criança e o adolescente no Brasil já são pela Constituição Brasileira (Art. 227) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prioridade absoluta. É muito importante que, além da lei, a concepção da criança como ci-

³⁰ Ver Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

dadã seja cada vez mais assumida nas instituições, nas políticas e na comunidade em geral. É claro que a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão e ação. Não estou defendendo que as crianças devam assumir suas próprias lutas sozinhas, e que têm responsabilidade sobre elas. Não. Digo que a cultura deve ir incorporando nas crianças a formação política, e uma das formas indispensáveis é que aprendam sobre seus direitos, no caso do Brasil, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, colocando-o em prática no seu cotidiano, acompanhadas por adultos (MÜLLER, 2007, p. 139-140).

Proporcionar o acesso ao conhecimento de seus direitos é a tarefa fundamental dos sujeitos que com as crianças e adolescentes atuam, ser elas cidadãs por lei não legitima, apenas legaliza a situação, é preciso que nas práticas estes direitos sejam respeitados.

A formação do educador é tarefa *sine qua non* para ratificar os direitos dos meninos e meninas no Brasil. Essa formação deve ser em comum acordo, dialogada, participativa, coletiva e democrática, para promover a cidadania da infância e da adolescência da forma mais genuína.

[...] o conceito de cidadania assumido hoje para a infância é o mesmo concebido para os adultos. Se é importante para a criança sua participação e comprometimento, para nós também o é. É necessário questionar o óbvio, o normal. Mais do que necessário ainda é investigar, denunciar, atuar sobre a materialidade da construção social, buscando a coerência ética a todo momento, por que a criança cidadã é hoje uma conquista em vários sentidos, porém falta muito para que as outras crianças brasileiras (que são maioria) possam, na atualidade, viver condignamente (MÜLLER, 2002, p. 43)

Essa relação recíproca de direitos e de participação está posta também nos processos avaliativos. A criança e o adolescente estão, assim como todos, intrinsecamente envolvidos e comprometidos na relação. O liame criança e avaliação tem sido retratado na literatura com dependência e submissão da criança frente às avaliações a que está submetida.

Em geral os meninos e as meninas são os instrumentos de controle das avaliações, sejam elas escolares ou de programas e projetos. Já dizia Freire há décadas atrás: “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (FREIRE, 1996, p. 116).

Na obra ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire retratou bem essa questão, pois o discurso sobre a avaliação vinha sendo distinto de sua prática. Por vezes, pareceu democrático, mas na prática, temos sabido que não foi, nem é. O autor orientou o que fazer:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1996, p. 116).

Para a infância, o espaço que ocupa as condições estruturais e materiais também determinam os efeitos da educação em sua vida. Assim, a avaliação é uma estratégia metodológica que pode levar em conta os diferentes âmbitos em que se encaixam os meninos e as meninas.

Todos os contextos nos quais a criança está envolvida podem fazer a diferença e influenciar no seu desenvolvimento. A maioria da nossa população está imersa em contextos, não só familiares, mas também educativos, que não fornecem todos os elementos para um bom desenvolvimento e aprendizado das crianças (MORO, 2012, p. 1).

O lugar em que se vive deve estar alinhado ao espaço em que se relaciona com as pessoas e com as ações educativas. No caso da criança e do adolescente, é fundamental que tais circunstâncias estejam ajustadas ou refletindo imagens que sejam por eles reconhecidas, apropriadas e compreendidas. A criança precisa ser o interlocutor dessas relações por meio da avaliação de que deve ser parte, avaliando também.

Além de avaliar o cenário ao qual o sujeito pertence, é crucial considerar o ‘escutar’, ou seja, estar atento ao que a criança e o adolescente dizem. Somente avaliar a situação e não conscientizar os sujeitos a respeito de sua realidade também não contribui para o processo avaliativo ou formativo dos meninos e meninas.

Ponderar o que os meninos e meninas têm a dizer é primar por seus direitos.

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando (FREIRE, 1996, p. 64)

Na relação da criança com a avaliação, é indispensável a participação no processo avaliativo, pois os meninos e as meninas fazem parte, o tempo todo, do quadro educativo.

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. A avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 116).

Em coadunação com Freire (1996), Saul (2008) considera que os sujeitos da avaliação precisam participar efetivamente do processo. A avaliação deve ter uma intencionalidade democrática; deve apontar para princípios como justiça social, direitos e participação (SAUL, 2008). A avaliação no processo educativo para ser legítima aponta para o entendimento de que precisa ser realizada com e não para.

A posição que assumimos sobre avaliação na Educação Social com crianças e adolescentes é de que a criança e o adolescente devem estar articulados ao processo avaliativo, serem também eles os avaliadores do processo.

Pelo brincar é a forma que entendemos que a população infanto-juvenil pode contribuir no processo de avaliação, pois é com a linguagem lúdica que a criança se comunica e constrói cultura (ARRUDA; MÜLLER, 2010). Sugerimos assim que a avaliação com crianças e adolescentes precisa considerar a cultura lúdica, ou seja, os meninos e meninas como sujeitos avaliadores realizarão a atividade avaliativa divertindo-se.

A avaliação revelou-se uma ferramenta importantíssima em uma ação pedagógica e é empoderadora de quem a realiza, por isso os meninos e meninas da Educação Social precisam voltar os seus olhares a essa direção.

3.2 Imagem e princípios da e para a avaliação em Educação Social

Esclarecido com quem queremos construir a avaliação em Educação Social, tratamos na sequência das reflexões que orientam e explicam a relação, Educação Social e avaliação. A factibilidade da implementação da avaliação em Educação Social exige a discussão de questões fundamentais. Pontuamos esses quesitos na analogia ao mundo ótico como a imagem³¹ e os princípios relevantes. A imagem é o contexto e o público considerado; os princípios são as diretrizes que fundamentam o processo avaliativo.

Apontamos possíveis modos de avaliar em Educação Social de diferentes contextos, como o espanhol, o uruguaio, o boliviano e o senegalês. A importância de destacar outros cenários está em constatar que, mesmo sendo lugares distintos, com suas especificidades, as lentes pelas quais se olha e se avalia a Educação Social encerram princípios muito aproximados e também ensinam por suas singularidades. A intenção não é comparar e sim, contrastar alguns aspectos que imputamos relevantes.

Os locais foram escolhidos considerando alguns critérios. Primeiro tanto a Espanha, na Europa, como o Uruguai, na América Latina, são referências no âmbito da Educação Social. A Espanha vem sistematizando a

³¹ Representação de uma pessoa ou objeto, ou, ainda, de um contexto ou categorias.

discussão da avaliação em Educação Social de maneira pedagógica, acadêmica, política e social. O Uruguai tem influenciado não pela discussão da avaliação, mas pelo pioneirismo em regulamentar a profissão de educador social no contexto sul-americano, além de ter sido espaço de coleta nesta tese.

As realidades bolivianas e senegalesas foram foco de nossas lentes pela forma como vêm se organizando em relação à defesa dos direitos das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, deixando um reflexo avaliativo em suas histórias. São contextos que produzem saberes alternativos, que precisam ser reconhecidos e traduzidos para outros espaços e lugares. Ou seja, mesmo que de modo não sistematizado, estes países, com suas experiências locais, vêm discutindo a avaliação. Outro motivo é porque pertencem, juntamente com o Brasil, a uma rede internacional de educadores de rua citada posteriormente e se caracterizam potenciais produtores de conhecimento 'inexistentes' na lógica do norte.

A Bolívia nos chamou a atenção pelo aspecto da participação e ação governamental inédita referente a uma rede governamental de educadores sociais que se ocupam com a criança. No Senegal, foi a experiência de uma organização que atua no país, 'Avenir de L'Enfant', que nos saltou aos olhos. Essa organização faz, na prática, o que no contexto teórico, de países como Espanha, Brasil e Uruguai, a Educação Social está produzindo há alguns anos. O curioso de tudo isso é que lá eles não acessaram essa produção, o que, de certa forma, comprova quão rico e produtivo é o papel da experiência, da ação educativa e da prática.

A experiência do Senegal tem sido comentada por um educador que percorre diferentes países. Em oportunidade em um evento na Bolívia, estabelecemos contato com ele. Outra oportunidade foi a sua participação em um evento na cidade de Maringá, o II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social, quando pudemos conhecer melhor a realidade do país africano.

3.2.1 Lentes Espanholas para a avaliação em Educação Social.

As argumentações aqui discutidas são as disponíveis na mídia online sobre a temática da avaliação em Educação Social mais recente. A revista *Pedagogia Social Interuniversitária*, uma revista da Universidade Pablo de Olavide de Sevilla, tem como foco a discussão sobre a Educação Social e a Pedagogia Social.

No ano de 2014, a Revista publicou uma edição com textos voltados à questão da avaliação em Educação Social, com a temática ‘avaliação participativa e empoderamento’. Foram quatro textos originais, denominados de monográficos, que discutiram a proposta educativa realizada em três diferentes comunidades. O conjunto dos textos trouxe a discussão sobre avaliação a partir da avaliação participativa.

A avaliação participativa é citada na Revista como uma proposta de avaliação. Segundo os autores, é um instrumento que tem condições de avaliar o espaço da Educação Social, pois conta com a participação em três contextos fundamentais: o individual, o coletivo e o da comunidade. Por meio desse modelo de avaliação, entendem ser viável investigar e mediar o processo de conhecimento do contexto por parte dos indivíduos e da comunidade em que vivem.

La Evaluación Participativa es una metodología híbrida que puede utilizarse de manera simultánea para investigar e intervenir en grupos y comunidades. Esto significa que, a través de sus prácticas, genera conocimientos nuevos sobre la realidad al mismo tiempo que posibilita cambios en las personas participantes y en su contexto sociocultural (ÚCAR; HERAS; SOLER, 2014, p. 23).

Os autores defendem a avaliação participativa, pois apontam que a questão técnica não dá resposta aos problemas humanos. Uma problemática, ou melhor, uma questão humana, requer respostas humanas, que superam as respostas técnicas (UCÁR, 2014).

A avaliação participativa na Espanha conta com 20 anos de existência. Tanto a avaliação participativa quanto a Educação Social carregam uma história relativamente recente, mas é incipiente tratar de ambas de maneira confluyente, pois a produção científica é ainda menor (ÚCAR, 2014). Sendo assim, essa publicação é um marco para os autores, pois trata de um estudo de caso que valida a proposta da avaliação participativa e ainda constrói indicadores para futuros pesquisadores.

A proposta dessa metodologia de avaliação denominada na Espanha por Avaliação Participativa soma à teoria da avaliação um olhar mais subjetivo, pois reconhece a importância da participação efetiva de quem faz parte do processo, das ações educativas.

La EP³² pretende que las personas asignen valor, individual y colectivamente, a las actividades y proyectos grupales o comunitarios en los que participan o por los resultados de los cuales pueden verse afectadas. Desde

³² EP é a sigla em espanhol que se refere à ‘evaluación participativa’, ou seja, ‘avaliação participativa’, em português.

nuestro punto de vista, este proceso reflexivo y deliberativo de valorar la propias acciones y proyectos es, ante todo, un proceso socioeducativo en el que se combinan de una manera compleja el aprendizaje, la educación y el empoderamiento. La hipótesis que orienta nuestros análisis es que los aprendizajes realizados por las personas que se implican en los procesos de EP contribuyen a empoderarlas individual y colectivamente. (UCAR; HERAS; SOLER, 2014, p. 24)

Os autores consideram que, ao participar de um processo de avaliação, os sujeitos partícipes se empoderam e se apropriam de conhecimentos que podem contribuir para a transformação da vida individual, coletiva e comunitária. A avaliação participativa não mostra apenas resultados, mas também a corresponsabilidade do sujeito em relação ao contexto em que está inserido.

Os autores apontam quatro importantes justificativas para o modelo de avaliação participativa: o pragmático, o político, o epistemológico e o pedagógico.

[...] identifican tres justificaciones para la participación de las personas en los procesos de EP: *pragmática* (orientada a la resolución de problemas); *política* (orientada a la justicia social); y *epistemológica* (orientada a la validación del conocimiento). [...] después de un amplio análisis de la bibliografía científica, caracterizan estas tres justificaciones como consecuencias positivas de la EP. El desarrollo de los procesos de EP en las tres comunidades caso ha evidenciado, de manera clara estas tres justificaciones; cosa que confirma los análisis previos de aquellos autores. La investigación ha permitido comprobar que la implicación de las personas de la comunidad ha hecho que la evaluación fuera más útil (pragmática); más justa (política); y más válida (epistemológica) para cada una de las comunidades, como se ha puesto de manifiesto en los tres grupos motor que han liderado los procesos de EP. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, habría que añadir una cuarta justificación o consecuencia positiva de los procesos de EP. Esta sería *la pedagógica o empoderadora*; orientada, en este caso, a la adquisición de recursos personales y comunitarios, esto es aprendizajes, que contribuyen al empoderamiento de las personas implicadas (UCAR; HERAS; SOLER, 2014, p. 41-42).

As justificativas da avaliação participativa na Espanha, a partir da ação em três diferentes comunidades, tiveram resultados de questões práticas, como, por exemplo, a resolução de problemas. Outro ponto positivo visto como resultado foi a orientação para a justiça social, denominada de política. A justificativa epistemológica é determinada pela apropriação de conhecimento. E os autores orientam para o empoderamento o que denominam de quarta justificativa, a pedagógica, que promove a aquisição de recursos e conhecimentos que incentivam ações de autonomia e participação.

Toda evaluación requiere una planificación preliminar pero, a diferencia de otro tipo de evaluaciones, las cuestiones de diseño de una EP son decididas a través de un proceso participativo, donde las cuestiones a evaluar y los

métodos de recogida y análisis de datos son determinados por los propios participantes del proceso. De hecho, Daigneault y Jacob (2009) consideran que los elementos esenciales de la EP son: la inclusión de diversidad de participantes en el proceso, un alto grado de implicación de estos participantes y el control que estos tienen del proceso de evaluación (LLADÓ, et al, 2014, p. 108).

É fundamental que, ao incluir a comunidade como um todo no processo avaliativo, se conheça e se entenda esse contexto, pois a forma como a comunidade se encontra determina o desenvolvimento da avaliação. É a avaliação que deve se adaptar aos sujeitos, e não o contrário. Lladó et al. (2014) comentam que não é fácil implementar uma avaliação participativa, pois se exigem estratégias e técnicas claras, consensuadas com o que se avalia. É preciso organização metodológica, informar, motivar, formar, garantir condições de participação e compartilhar o controle do processo. O quadro abaixo sintetiza a proposta metodológica da avaliação participativa.

Quadro 5: Síntese da proposta Metodológica da avaliação participativa

Entrada na Comunidade ou grupo	Formação do grupo avaliador	Motivação para a participação	Desenvolver dinâmicas participativas	Aplicação de entrevista, análise de documentos	Encerramento da Avaliação
A Comunidade é a demanda a ser avaliada. Precisa entender a importância do processo avaliativo e querer ser avaliada.	Estabelecer uma relação horizontal com todo o grupo.	Estabelecer uma relação de princípio de confiança e respeito mútuo.	Para a expressão dos diferentes pontos de vista	São estratégias de levantamentos avaliativos	Retorne resultados ao grupo. O ponto final da avaliação deve ser o ponto inicial da prática avaliativa para o contexto avaliado. Empoderamento.

Fonte: criado pelas autoras da tese a partir do texto de Lladó et al. (2014).

Llado et al (2014) ponderam que a importância fim da avaliação participativa é o processo, pois entendem que é no processo avaliativo que se apropria de saberes políticos, sociais, históricos e culturais e que os sujeitos participantes se empoderam, conhecendo e transformando as suas comunidades. Para os autores, é isso que justifica a avaliação participativa. Mais uma vez, o marco da questão política no processo avaliativo é algo que está presente nas discussões sobre avaliação no contexto espanhol.

Outro trabalho que também oferece aspectos interessantes para conceituar e caracterizar a avaliação em Educação Social no contexto espanhol é a contribuição de Cerdà, (1997) que fala dos temas que orientam a implicação política no contexto avaliativo.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un determinado objeto, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (CERDÀ, 1997, p. 423).

Ainda no âmbito dessa implicação, Cerdà (1997) acrescenta que é fundamental, em uma avaliação em Educação Social a definição do conceito de ‘informação útil’, pois isso significa definir o que se quer conhecer, ou melhor, se identificar em um processo avaliativo. É a necessidade de informação sobre o contexto que vai avaliar.

Cerdà (1999) também contribui com a questão:

Hay que tener en cuenta que si la evaluación implica la valoración de la información recogida y analizada, resulta evidente que la evaluabilidad no solo exige la existencia de una información específica, sino también la posibilidad de poder obtener la información necesaria para la evaluación. (...) Por tanto, la cuestión básica es que hay que delimitar el tipo de información que se necesita para evaluar (CERDÀ, 1999, p. 202).

Para realizar uma avaliação, é imprescindível ter clareza a respeito de qual informação se busca definir o que quer se conhecer, inteirar-se sobre a dimensão informativa da avaliação. Isso significa estabelecer os critérios para o processo de avaliação e definir os caminhos para avaliar.

Cerdà (1997) enfatiza que é essencial deixar claro o critério avaliativo para dar sentido a tudo, além de sempre desvelar uma intenção pedagógica. Um terceiro ponto destacado é que as decisões avaliativas devem refletir a informação obtida, ou seja, considerar o contexto, assim como nos mostraram outros trabalhos sobre avaliação. A avaliação tem a tarefa de contribuir com o contexto; deve “produzir inovações” (p. 425).

Sobre o processo avaliativo, o autor supracitado alerta para algumas dimensões a serem discutidas. Primeiramente, discorre sobre dois modelos de avaliação em Educação Social, a ‘avaliação externa’ e a ‘avaliação interna’. O autor questiona sobre qual seria o tipo ideal:

En cualquier caso, y en principio, considero que la evaluación externa, si se hace con independencia, con ética, con profesionalidad y con la participación de los profesionales de la intervención socioeducativa y con los usua-

rios, puede ser más eficaz y mejor en todas las perspectivas y dimensiones. Sin embargo, considero que esta eficacia es mucho más importante y significativa en la evaluación del impacto o de los resultados, mientras que la evaluación interna resulta más importante en relación de los procesos de intervención. De todas las formas, pienso que, se opte por la evaluación interna o por la evaluación externa, es importante garantizar la integración de la evaluación dentro del programa, del recurso o de la institución; es decir, la evaluación no debe ser algo añadido a todo el proceso de intervención (CERDÀ, 1997, p. 427).

O autor considera ambos relevantes para a ação em Educação Social, cada um com a sua especificidade. No processo da avaliação, os elementos metodológicos são fundantes. Há que se levar em conta o objetivo da avaliação e o compromisso de quem avalia com os resultados que se obtêm, independente do tipo de avaliação, interna ou externa (CERDÀ, 1997). Em segundo lugar, trata da avaliação somativa e formativa, que se destacam em uma proposta de avaliação para a Educação Social, em relação às funções que realizam.

A avaliação formativa analisa o processo, enquanto que a avaliação somativa trata dos fins. Cerda (1997, p. 428) argumenta: “[...] resulta evidente que ambas las funciones pueden ser necesario para cualquier proceso de intervención socioeducativa”.

A função formativa contribui para uma discussão mais processual. Nessa perspectiva, pode trazer à ação educativa mais conhecimento e melhoria na intervenção. Mas tanto a formativa quanto a somativa acrescentam para o desenvolvimento da Educação Social.

Así pues, y partiendo de la definición inicial sobre las funciones de la evaluación formativa y somativa, pienso que la primera resulta más funcional para el profesional, mientras que la segunda resulta más útil para el político, partiendo de la polarización de intereses entre los profesionales de la educación social y sus responsables políticos. Por tanto, dada la importancia que puede tener para la educación social la mejora de los procesos de intervención desde la perspectiva del reconocimiento de la profesionalidad, resulta evidente la importancia y la significación de la evaluación formativa (CERDÀ, 1997, p.428).

A terceira dimensão descrita pelo autor diz respeito aos aspectos a serem avaliados no âmbito da Educação Social: a coerência interna e a coerência externa. A coerência interna trata do planejamento, das ações desenvolvidas, do perfil estrutural e funcional; a coerência externa refere-se aos resultados, aos efeitos indiretos da ação. “Así, la evaluación de la coherencia interna tiene un carácter más profesional, mientras que la evaluación de la coherencia externa tiene un carácter más político” (CERDÀ, 1997, p. 429).

A quarta dimensão liga-se à questão do tempo, ou seja, quando se avaliar? O autor questiona: existe um tempo para se avaliar a Educação So-

cial? Assim como defende Cerdà (1997), também acreditamos que não, pois a avaliação é contínua e permanente. Não é possível determinar efetivamente quando e como se cumpre um objetivo ou se alcança o resultado esperado da ação da Educação Social. Essa resposta leva-nos a refletir como o processo avaliativo na Educação Social é complexo e sempre inacabado.

Por lo tanto, y en relación a esta cuestión, podemos concluir teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones: en primer lugar, aun partiendo del hecho de que es necesaria la evaluación de la educación social, hemos de constatar que no existe un tempo específico para la evaluación de la intervención socioeducativa. La evaluación, dentro de este campo, es un proceso permanente que no tiene un final definitivo. En segundo lugar, y siempre por razones políticas, es evidente que hay que realizar una última evaluación de un programa específico, teniendo en cuenta la necesidad de unos resultados para tomar decisiones. En cualquier caso, debe ser una evaluación final relativa, ya que la intervención en cualquier ámbito o nivel no tiene una última decisión. Y en tercer lugar, y desde la perspectiva metodológica, resulta necesario poder utilizar los estudios longitudinales de carácter individual, y a través de una metodología cualitativa, ya que nos permite llevar a cabo una evaluación permanente de la intervención realizada en cualquiera de los ámbitos profesionales de la educación social. Con todo, puede existir una evaluación *ex ante*, una evaluación durante el proceso, y una evaluación *ex post*. En cualquier caso, la decisión de cuándo llevar a cabo la evaluación no sólo supone una decisión política importante, sino fundamentalmente una decisión para la mejora de los procesos de intervención socioeducativa (CERDÀ, 1997, p. 430).

O autor consolida, assim, o argumento de que a avaliação em Educação Social deve ser processual e de que, além disso, precisa ser uma decisão política e pedagógica que reverbera o anseio de uma política, de um programa ou de um projeto de um determinado grupo ou comunidade.

Serra (2006, p. 164), contextualizando a avaliação na Espanha, também identifica esse perfil, apontando que “[...] se debe tener en cuenta el carácter dialectico de la evaluación, la cual siempre incluye, en relación inversamente proporcional, elementos de control, pero también de cambio y de transformación”.

O autor pontua que para avaliar a Educação Social, deve-se levar em consideração as características singulares dessa prática educativa. Dessa maneira, a avaliação em Educação Social também é particular e deve adaptar-se ao contexto da Educação Social (SERRA, 2006).

Assim como em Cerdà (1997), Serra (2006, p. 167) também exhibe a questão da utilidade da avaliação como uma característica importante para o projeto de avaliação em Educação Social: “Una evaluación tiene que ser útil en relación con sus conclusiones, ya que éstas tienen que permitir mejorar y optimizar el funcionamiento y los resultados del programa o servicio evaluado”.

Outros aspectos que Serra (2006) ressalta para a avaliação em Educação Social são características que, segundo ele, contribuem para a promoção da cultura de avaliação em Educação Social: a democrática, ou seja, estar a serviço dos usuários, dos agentes do processo, inclusive como seus controladores; a social, que pretende potencializar o interesse comum e a melhora das condições de vida dos sujeitos do contexto; e a participativa, que precisa contar com a participação de todos os setores implicados com a ação avaliativa.

Ao listar as características supracitadas, Serra (2006, p. 167) comenta que são esses aspectos que podem melhorar e aperfeiçoar a ação socioeducativa (a avaliação).

Entendemos que las anteriores consideraciones acerca de la evaluación, considerándola como un elemento de calidad y como un elemento de mejora y de optimización de acción socioeducativa, valorando la utilidad social de las metodologías, teniendo en cuenta la falta de cultura y de tradición evaluativas en el campo de la educación social [...].

Ao referenciar outros autores em sua obra, Serra (2006), relaciona algumas características relevantes sobre a avaliação em Educação Social na Espanha. Ao destacar Cerdà (1997), exhibe as conclusões do referenciado autor sobre a avaliação em Educação Social:

La evaluación debe entenderse desde la perspectiva de la mejora y optimización de las prácticas y de las acciones sociales.

La evaluación debe analizar tanto los resultados obtenidos como los procesos de intervención; en consecuencia, se debe priorizar los aspectos formativos que inciden en el incremento de la calidad de las intervenciones.

La evaluación debe ser participativa y democrática, debe reconocer la influencia de factores ideológicos y políticos y debe explicitar los juicios de valor adoptados, así como la dimensión subjetiva que está implícita en cualquier proceso de evaluación (SERRA, 2006, p. 168).

Serra (2006) finaliza seu texto respondendo às questões pertinentes ao tema da avaliação e, principalmente, ao contexto da Educação Social, “por que não se avalia ou se avalia pouco?” (p. 176). A resposta dada pelo autor está envolta aos profissionais da Educação Social e instituições, que não avaliam por entenderem que, pela avaliação, só teriam eles mesmos o interesse pelos resultados e, ainda, o receio em relação à utilização dos resultados. Outra questão é a identificação da avaliação como aspecto de controle, sem relação com os pontos qualitativos.

Outros autores como Cerdà; Socias (2004) indagam sobre a dificuldade avaliativa da Educação Social, concluem que os fatores político, profissional e metodológico são, em parte, determinantes desse impedimento. Ao tratarem da questão política, os autores apontam que não é só a vontade política. Ainda mais importante é a concepção política de avaliação (CERDÀ E SOCIAS, 2004, p. 02).

Em relação à questão profissional, o medo da exposição dos fracassos ‘põem em cheque’ o profissionalismo e a continuidade do trabalho, que são os aspectos que promovem esse fator. No que tange ao viés metodológico, a falta de instrumentos sérios e rigorosos é um aspecto que interfere. Mas os autores enfatizam que a ausência de avaliabilidade na Educação Social é mais grave e gera os impeditivos de uma avaliação em Educação Social.

Podemos verificar que, mesmo ao tratar da avaliação em Educação Social sob uma perspectiva um tanto diferente da realidade brasileira, essas dimensões podem nos inspirar para a avaliação em Educação Social no Brasil.

3.2.2 Olhares do Uruguai para a avaliação em Educação Social

Apesar de ser pioneiro na América Latina em relação à Educação Social e à formação profissional na área, o Uruguai não concretiza uma proposta efetiva e sistematizada de avaliação em Educação Social. Isso não significa que não haja avaliação; o que não tem é uma maneira formal e registrada de avaliar no contexto da Educação Social.

No Uruguai, a avaliação no âmbito educativo (escolar) é gerenciada pelo INEED – Instituto Nacional de Evaluación Educativa. O perfil desse instituto é avaliar o âmbito escolar. Sobre a avaliação educativa, o instituto sistematiza e organiza documentos, estudos, indicadores, modelos de provas nacionais, além de fornecer as ferramentas de avaliação e o observatório socioemocional.

Em uma das obras encontradas no centro de documentação do INEED, disponibilizada online³³, consta que o país vem mostrando preocupação em relação ao tema da avaliação. A discussão, basicamente, referencia a educação formal.

En las últimas décadas se han producido notables avances en el ámbito de la evaluación. Sin embargo, son todavía escasos los sistemas educativos que cuentan con modelos asentados de evaluación de escuelas y de la práctica docente. La evaluación de los aprendizajes en el aula necesita cambios

³³ http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=3

profundos. La evaluación de las propias políticas educativas y de los programas de innovación que desde ellas se impulsan, tiene también poca tradición en nuestro entorno (MARTÍN; RIZO, 2011, p. 01).

Os autores chamam a atenção para a avaliação das políticas e programas educativos relacionados à escola, e apontam a pouca tradição na avaliação desses contextos. Voltados para a educação formal, os autores consideram que há desajustes no campo da avaliação, assim como em diferentes temas da educação. Os três pontos que destacam são: a coerência entre o significado da educação e os objetivos da avaliação, a definição e as finalidades das avaliações e as relações entre a avaliação, a política e a mudança educativa.

Morales (2015) declara veementemente que não há, no país, uma avaliação específica para a Educação Social. Acredita ser essa uma tarefa bem complexa. Entende que, na relação com o educando, o educador social deve sempre dar sentido e revelar uma intenção pedagógica que poderá ou não favorecer resultados futuros.

[...] fundamental, sobre los contenidos que se ponen en juego. Cuál es la apuesta, el futuro al que nos pueden llevar las cuestiones que proponemos como importante aprender. Por qué se eligió lo que se eligió: Una propuesta educativa que no puede explicar por qué es importante que se aprenda lo que enseña, no es una buena propuesta (esta es una idea de Castoriadis) (MORALES, 2015, informação verbal)³⁴.

O educador aponta uma análise avaliativa em sua fala. Ao questionar a prática educativa, preocupa-se que seja implicada com bons resultados e que reflita seu sentido, seu objetivo e seu papel na vida dos envolvidos nessa relação de ensino e de aprendizagem.

O livro ‘Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas’, organizado por Morales (2009), conta com um compilado de textos dos quais um, em especial, trata da questão de avaliação em Educação Social. A autora é equatoriana, mas faz uma contribuição para a referência uruguaia.

Torres (2009), em seu texto ‘Evaluación en Educación no Formal’, no livro supracitado, faz a discussão de avaliação da educação não formal. A autora não traz dados, destaca alguns indicadores de avaliação formal que podem servir para o âmbito da avaliação não formal.

Inicia uma subseção do texto informando que não gosta da palavra avaliação, pois lhe parece restritiva e condicionante. Prefere usar uma pergunta: ‘Como sabemos que vamos bem?’. Assim discorre sobre o tema, vol-

³⁴ Informação fornecida por Marcelo Morales via conversa por rede social em setembro de 2015.

tado a tirar da educação formal ou ‘copiar’, caminhos para uma avaliação não formal. Afirma que os mesmos critérios para avaliar a educação formal podem ser usados para avaliar a social: a disponibilidade, a acessibilidade, a adaptabilidade e a aceitabilidade.

A disponibilidade reflete, segundo a autora, o primeiro plano de interesse, pois remete à questão de que a escola, ou o espaço educativo precisa existir, necessita estar construído e dispor de toda uma estrutura, para então desenvolver seu papel e promover as relações educativas. A acessibilidade é o segundo indicador pontuado por Torres (2009). Diz respeito, principalmente, à questão de que a educação deve ser um direito gratuito e acessível a todos, além da acessibilidade físico-estrutural.

No indicador adaptabilidade, refere-se ao contexto dos sujeitos que se pretendem educar. Esse item tem relação com a questão do pertencimento. Há que se levar em conta as diferentes culturas. Os espaços distintos merecem atenção específica, pois não se pode pensar uma única forma de atuar para todos os cenários.

A aceitabilidade, conforme a autora tem caráter avaliativo, pois o ‘aceitar’ ou não a condição do que é oferecido, por parte dos sujeitos, é a demonstração do interesse ou não pela escola, pela prática educativa, etc. Torres (2009) registra que poucas são as políticas e programas que se preocupam legitimamente com o que é oferecido para os sujeitos, com a aceitabilidade deles, “está todo tan centrado em La oferta, que se olvida el punto de vista de la demanda” (p.169).

A aceitabilidade está diretamente implicada com a participação: “[...] los educandos, niños, jóvenes o adultos, deben poder decir no solo ‘aprendo’ sino ‘me gusta’, ‘me siento cómodo’, me siento bien” (p. 169).

Torres (2009) acredita que esses critérios deveriam ser respeitados ao se planejar e avaliar uma proposta educativa, dentro e fora do ambiente escolar. Segundo a autora, é preciso ouvir a quem se pretende servir.

A autora demonstra um reflexo subjetivo da avaliação que pode servir para a Educação Social. Contribuí para a temática da avaliação em Educação Social e, ao coadjuvar com a discussão no contexto uruguaio, admite que, apesar de não existir uma avaliação sistematizada em Educação Social, propõe que os critérios estabelecidos para a avaliação formal sirvam de orientadores para a avaliação em Educação Social no país. Explica que não necessariamente um processo avaliativo possibilita a melhora da educação, principalmente quando se caracteriza apenas como um procedimento burocrático.

Es decir, si yo no evalúo, no puedo mejorar. Es un mito, porque no está siendo así. Uno puede mejorar, sin necesidad de tener que pasar por un angustioso y complicado proceso de evaluación. Para algo hay la observación, la experiencia directa, la participación concreta. Para eso los maestros son inteligentes y se dan cuenta de qué cosas no funcionan. Es decir, no necesito todo un aparataje inmenso para decir donde está el problema (TORRES, 2009, p. 170).

Por meio dessa declaração, a autora mostra que o caminho da avaliação em Educação Social no Uruguai não precisa ser o formalmente estabelecido. Há como se avaliar a partir de outros olhares: a observação, a participação e a experiência direta.

Torres (2009) também enfatiza a importância da valorização do processo na avaliação e critica a avaliação que só se preocupa com o resultado, o fim.

[...] no solo importa el resultado, importa cómo se llega al resultado. Y por ahí, el resultado no es en educación siempre lo más importante, por ahí es el proceso y el cómo se construye el conocimiento lo que importa (TORRES, 2009, p. 170).

O educador social é parte do processo avaliativo e precisa contribuir para o ‘como fazer’. A avaliação em Educação Social, ainda que não sistematizada no contexto uruguaio, de alguma forma está presente, pois os princípios que suleiam a formação do educador social, a maneira pela qual se preocupam com o direito à educação e à Educação Social, refletem a preocupação com resultados e indiretamente com a avaliação.

Para visualizar a questão formativa do educador social e esclarecer a não referencialidade quanto à questão da avaliação, segue o quadro da estrutura curricular do curso de formação do Educador Social no Uruguai. Este quadro apresenta somente as disciplinas específicas da carreira, há outras disciplinas que são gerais, ou seja, são cursadas por todas as formações em educação oferecidas pelo CFE³⁵.

³⁵ Segue no anexo 3 quadro mais detalhado da carreira em Educação Social no Uruguai.

Quadro 6: Estrutura curricular do curso de formação do Educador Social no Uruguai.

Primero

Introducción a la Educación Social

Pedagogía Social I

Sexualidad (semestral)

Organizaciones e Instituciones de la Educación Social (semestral)

Antropología Cultural (semestral)

Taller Lúdico (semestral)

Segundo

Práctico I teórico

Práctica pre-profesional (12 semanas)

Pedagogía Social II

Didáctica de la Educación Social (semestral)

Planificación (semestral)

Derecho (semestral)

Expresión Plástica (semestral)

Tercero

Práctico II

Práctica Pre-profesional (18 semanas)*

Realidad Educativa Social I (semestral)

Evolución de las Estructuras Familiares (semestral)

Políticas Sociales y Educativas (semestral)

Met. de la Investigación en Educación Social I (semestral)

Lenguaje y Comunicación (semestral)

Cuarto

Práctico III

Práctica pre-profesional (20 semanas)*

Realidad Educativa Social II (semestral)

Met. de la Investigación en Educación Social II (semestral)

Educación y Tecnologías (semestral)

Fonte: retirado do site do Conselho de Formação em Educação do Uruguai.

A formação atual do educador social está organizada como apontada no quadro apresentado anteriormente e não consta nenhuma disciplina que em sua nomenclatura trate da avaliação em Educação Social. Espiga; Lopez; Morales (2012) destacam o perfil da formação do educador social em dois diferentes momentos no Uruguai. No primeiro, logo que organizam a profissão, entendem a formação em um âmbito mais relacionado à experiência e ao vínculo com os sujeitos da Educação Social. Era visto como um profissional da ação que se submetia a uma equipe técnica formada por médicos, psicólogos, professores, entre outros.

Fundamentalmente se aprendía sobre el estilo de educador que uno podía ser, no importaba mucho lo que se trasmitía en si, sino la forma en que uno se ponía como ejemplo de la sociedad. Ejemplo y modelo eran dos palabras que acompañaban el rol. El educador era el representante de la sociedad (ESPIGA; LÓPEZ; MORALES et al, 2012, p.93).

Com a renovação dessa formação a partir da interferência da pedagogia e da pedagogia social (influência espanhola), o cenário de formação mudou e passou a ter maior comprometimento com o educativo e com conteúdos.

Con la llegada de los pedagogos y pedagogos sociales (con fuerte influencia española) y el largo camino iniciado con el horizonte de la profesionalización, se empezó a enfatizar en el carácter educativo de la profesión, resaltando el nombre (educador) frente al apellido (social) (ESPIGA, LÓPEZ; MORALES et al, 2012, p. 93).

Com a sistematização e a organização da profissão, em um segundo momento, a formação passou a ter um perfil mais pedagógico e relacionado aos conteúdos. A discussão sobre vínculo ou relação educativa tornou-se ponto de pauta na formação do educador social. A relação educativa começou a preponderar, pois a necessidade de garantir o educativo e o cultural é fundamental no processo de formação do estudante/educador social.

Contudo, é necessário ir além do educativo e do conteúdo. Para Espiga; López; Morales (2012):

Entendemos que los contenidos formativos deben operar como un lugar de frontera, terreno confuso, multilingüe, extremadamente inseguro, un lugar de encuentro entre sujetos aprendientes, enseñantes, pero en definitiva entre sujetos predispuestos a que algo acontezca entre ellos y en ellos. Cuando hablamos de frontera (que significa entre), nos remitimos al sentido Derridiano, en donde toda frontera será un borde, una piel que en tanto media separa, pero también une; en tanto está a la espera del contacto con el otro, delimita, configura y da forma al acto educativo (ESPIGA; LÓPEZ; MORALES, 2012, p. 102).

Declararam os autores que há a imprescindibilidade de recuperar o melhor de cada momento da formação do educador social no Uruguai. Admitem a importância da ‘incerteza’ no processo de formação, da revisão do que veem como verdade e a construção constante e provisória de ações, sempre ‘reivindicando as experiências’.

Esse ponto de vista reflete na questão avaliativa e indiretamente aponta para um modelo de avaliação que pode ser subjetiva e qualitativa. A fala dos autores expõe um pouco isso: “Los efectos de nuestras acciones escapan a nuestro control y no son más que buenos deseos que el educador pone en juego al elegir los contenidos” (ESPIGA; LÓPEZ; MORALES, 2012, p. 103).

Ainda que não mencionem a avaliação em Educação Social no país, os autores sinuosamente nos remetem a garimpar o que pode vir a ser uma ideia de avaliação em Educação Social, quando exprimem o que pensam da tarefa educativa no contexto uruguaio e até ao exporem como a Educação Social e a formação do educador social foram se construindo e reconstruindo no país.

[...] no es posible pensar la tarea educativa sin tener en cuenta lo que pasa en el plano de la relación personal, ni reducirla simplemente a eso; no es posible la transmisión de contenidos sin tener en cuenta quién es el otro que tengo enfrente, porque el otro también lo recibe de acuerdo a quién lo trasmite. Un exceso de confianza en la transmisión nos puede llevar a pensar, a creer, que mi tarea como educador acaba allí, sin importar los efectos que produce. (ESPIGA; LOPEZ; MORALES, 2012, p. 103)

A avaliação em Educação Social, no Uruguai, reflete um conceito que ainda precisa ser construído, sistematizado, mas dá sinais de que, subjetivamente, informalmente e na prática está presente, pois vemos que há uma preocupação com as consequências da ação educativa na vida dos sujeitos que dela participam e por isso serve de inspiração para a proposta de avaliação em Educação Social no Brasil.

3.2.3 Aspectos da Bolívia no contexto da avaliação em Educação Social

No cenário da Bolívia, a discussão sobre a educação além do contexto escolar é denominada de educação de rua. Essa mesma nomenclatura é utilizada pela Rede Dynamo³⁶, rede de apoio a diferentes organizações em todos os continentes que sustentam a discussão e a defesa aos direitos das crianças e adolescentes. A Bolívia é um desses países; participa por meio de sua Rede Nacional de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

³⁶ Rede Internacional de Educadores de Rua. <http://travailderue.org/es/>

É importante ressaltar que mesmo estas nomenclaturas não sendo sinônimos de Educação Social no Brasil, em uma proposta tradutora do conceito podem reverberar em Educação Social.

Na Bolívia, o combate ao narcotráfico é histórico. A partir de 2006, o governo intensificou as suas ações, com a adoção de estratégias políticas e pedagógicas para debelar a questão referente às drogas e à violência no país.

Grupos pertencentes à Rede Nacional de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua, de diferentes lugares do país, vêm desenvolvendo atividades de intervenção com esses meninos e meninas. Essa realidade de rua e vulnerabilidade social é tratada em um documento que está em fase de publicação na Bolívia, que inclui dados importantíssimos para a discussão da Educação Social, ou, como lá se referem, 'educação de rua' (BOLÍVIA, 2014).

O Censo de Pessoas em Situação de Rua de 2014 é um estudo realizado sobre meninos e adultos de diferentes cidades bolivianas: La Paz, Cochabamba, Santa Cruz, Sucre, Oruro, El Alto, Trinidad, Cobija, Potosí y Tarija. O material é uma espécie de avaliação da Educação de Rua da Bolívia (BOLÍVIA, 2014).

Com o objetivo de determinar a quantidade e as principais características das pessoas em situação de rua para contribuir nos projetos de políticas e programas de atenção a esses sujeitos, o Censo realizou a avaliação, com perfil quantitativo, porém dando ênfase e sentido ao que expressou a população de rua.

Berndorfer (2014) tem como expectativa fazer desse levantamento algo que tenha impacto real na vida das pessoas que dele participaram.

Por lo tanto el presente informe, el cual es el resultado final de un proceso de investigación, puede significar un momento de inicio para un largo y complejo trabajo, ya que todos los documentos de investigación, modelos y protocolos de atención trabajados y propuestos, quedarán en la insignificancia, hasta el momento que logren aterrizar en la realidad diaria de las personas afectadas, propiciándoles una mejor calidad de vida, y recién podemos hablar de impacto, beneficio y logro (BERNDORFER, 2014, p.16).

Vale ressaltar que a proposta dessa avaliação da educação de rua teve como essência dois aspectos elencados no documento que vêm ao encontro da discussão que decorre neste texto como característico da avaliação em Educação Social: a participação e o envolvimento dos que pertencem ao contexto avaliado.

Os dados para a elaboração do documento foram verificados no final do ano de 2013, nas cidades citadas, de maneira simultânea. Como resultado, constatou-se que há 3.768 pessoas em situação de rua, sendo 73% ho-

mens e 25,9% mulheres. O documento esclarece que de 42 pessoas não foi possível identificar o gênero.

O Censo 2014 da Bolívia é considerado uma avaliação marco da questão da educação de rua, por ser um trabalho inédito no país e organizado em parceria entre a sociedade civil e o governo o que gerou, além de dados oficiais, ações concretas em relação à problemática.

Segue o quadro que sintetiza os dados gerais do censo realizado na Bolívia.

Quadro 7: síntese dos dados dos censo boliviano 2014.

Conclusões e Resultados do Censo 2014	Recomendações a partir do Censo de 2014
1. É um fenômeno de mais de 30 anos, que contou principalmente com instituições da sociedade civil, que não conseguiram progredir na erradicação deste problema. Houve pouca participação das instituições públicas, o que leva a entender que a sociedade civil pode conter ou mitigar o fenômeno, mas não resolvê-lo.	1. Que o Estado assuma seu papel de liderança nas ações de forma eficaz. Deve considerar rubricas orçamentárias específicas nos diferentes níveis, programas e ações do Estado para garantir e manter as ações ao longo do tempo.
2. As maiores cidades do Estado Plurinacional da Bolívia (La Paz, Cochabamba, Santa Cruz e El Alto) concentraram quase 90% das pessoas que estão nas ruas. Esse resultado é consistente com a dinâmica do fluxo migratório da população em geral.	2. É importante visualizar mais claramente os poderes e as responsabilidades dos diferentes órgãos do Estado, em seus três níveis, e determinar o responsável do setor para resolver os problemas descritos neste estudo. E devem procurar reforçar os programas de prevenção primária nas áreas de origem da população desabrigada.
3. A população é predominantemente jovem. Mais de 60% dessas pessoas têm menos de 29 anos.	3. Recomenda-se que criem e motivem para programas sociais e de reintegração.
4. Cerca de um terço da população total de desabrigados são crianças e adolescentes. Quase metade da população a que se refere tem filhos, e quase a mesma proporção de mulheres inquiridas já estiveram grávidas pelo menos uma vez na vida. Esses dados confirmam que, pelo menos, duas gerações estão desabrigadas.	4. É urgente dar prioridade à população de crianças e adolescentes. Ser sem-teto não é um crime, mas no caso de uma criança e de um adolescente (na Bolívia), isso é um flagrante de violação dos seus direitos básicos.
5. Questões como crises de casais, insegurança e falta de trabalho, falta de documentação pessoal, baixa renda e alta taxa de conflito com a lei revelam uma falta de estabilidade social e indicam um alto grau de marginalização em que essas pessoas vivem.	5. A diferente instituições de identificação e documentação recomendam desenvolver estratégias para melhorar o acesso aos documentos básicos, como certidão de nascimento ou carteira de identidade. É um direito fundamental de todos os cidadãos.
6. Muitos são os motivos que levam uma pessoa para a vida de rua (entendida como uma visão de pessoas com grande deterioração física e mental, além da noite exclusiva na rua). Essa pluralidade exige diferentes maneiras de se lidar com as questões. Também não se pode ter um único protocolo apenas pela	6. A heterogeneidade das características e idade da população constante do documento leva a recomendar planos integrados para responder à pluralidade existente nas ruas, serviços diferenciados, cuidados e recursos humanos especializados e recursos financeiros para a formação específica.

característica de ser o sujeito de rua.	
7. Na dinâmica dos hábitos da rua, percebeu-se a necessidade de espaços físicos seguros para pernoite (aluguel de sala, alojamento ou casas de famílias). A rua deixou de ser uma opção; há o desejo de se identificar com um espaço físico específico. Embora isso não mude as atitudes e práticas específicas que ocorrem na rua e embora não haja ainda uma grande porcentagem de pessoas que fazem da rua o seu espaço durante a noite.	7. Recomenda-se fornecer espaços que combinam a segurança imediata do projeto com a possibilidade de continuidade do projeto para todos.
8. A maioria das pessoas nas ruas declarou-se como independente economicamente, uma vez que 58% dizem receber seus recursos através do trabalho e quase 60% dizem que fazem sua comida.	8. Recomenda-se não basear as ações no assistencialismo, porque há uma percepção e autogestão das necessidades básicas.
9. Quase metade da população de rua sofre de alguma doença ou desconforto físico. Este fato é corroborado pelo acesso limitado ou nenhum acesso aos serviços de saúde. Um quarto da população não procura uma unidade de saúde por medo de discriminação ou vergonha; e quase 40%, por falta de recursos econômicos.	9. Sobre as questões relacionadas ao acesso de serviços de saúde pela população estudada, é recomendável que equipes de saúde sejam sensibilizadas para atender a essa população. É recomendado remover a barreira econômica dos serviços de saúde, para garantir assistência médica a todos
10. A maioria dos entrevistados tem conhecimento básico de saúde sexual e saúde reprodutiva, anticoncepção e HIV / AIDS. Apesar de conhecê-los, o percentual de quem busca ajuda ou faz exames médicos, uso de anticoncepcionais ou o teste para HIV é baixo.	10. A área da saúde sexual e reprodutiva deve ser levada em conta em futuros programas e projetos, priorizando a aplicação prática do conhecimento e não apenas informações. Também em relação à saúde, recomenda-se à prevenção, controle e tratamento de HIV / AIDS aumentar a sua quantidade e qualidade, pois é uma população com comportamentos de risco.
11. Há uma grande porcentagem de pessoas (83,7%) que mostraram interesse em mudar seu estilo e modo de vida; a metade estaria disposta a entrar em um centro de reabilitação, mas apenas 10% identificaram a reabilitação como suporte principal para sair das ruas.	11. Recomenda-se formação para o pessoal técnico de atendimento direto às pessoas que vivem nas ruas. Ambas as instituições públicas e privadas devem influenciar a oferta de respostas sociais adaptadas às diferentes necessidades.
12. A grande maioria do rendimento destina-se a atividades de sobrevivência e não, como muitas vezes se assume, para drogas e / ou álcool. Esse consumo não é ainda a principal razão para a sua estada nas ruas. As principais razões são a liberdade e as amizades.	12. Recomenda-se incluir nas ações dos projetos e programas não apenas atividades terapêuticas referentes à dependência de substância, mas também ações pedagógicas e sociais.
13. No processo de adesão à vida de rua, são identificadas como causas principais os fatores externos à rua e os referentes à família (abandono, órfãos, abuso infantil). A rua torna-se a única opção imediata, na ausência de um sistema de proteção abrangente.	13. Deve haver dados sobre as ofertas de serviços existentes em diferentes níveis para as pessoas sem-abrigo, assim como a difusão de boas práticas.
14. A percepção subjetiva de moradores de rua identificou as forças de ordem (polícia, seguranças) como os principais agressores e vulneradores de direitos, e não como uma instância	14. Afetar a mudança da percepção das forças de ordem, a partir da perspectiva de proteger a população sem-abrigo.

de proteção.	
15. Apesar de ser uma população excluída e socialmente desfavorecida, apenas 40% dos entrevistados relataram que não querem receber ajuda, vindo quase exclusivamente de instituições da sociedade civil. Ao contrário de 85%, que querem mudar a sua forma e estilo de vida.	15. A alta rotatividade de pessoal técnico, especialmente nas instituições públicas, pode ser uma causa principal para a ineficácia dos programas de governo para ajudar as pessoas nas ruas, de modo que se recomenda a institucionalização de cargos.
16. A maioria da população sem-teto sabe ler e escrever, mas houve um abandono da escolaridade ainda na infância.	16. Recomenda-se a dedicação de programas voltados para a população de rua, em termos de reintegração no sistema escolar.
17. Quanto ao consumo de álcool, cigarro e drogas, embora não seja a razão para a ida à rua, também não é a razão para ficar, apesar de muito presente entre os moradores de rua. Pelo que se pode inferir, o uso das substâncias é consequência da estada na rua, e não uma causa. O uso destas substâncias por pessoas em situação de rua é igual para os que não estão.	17. É conveniente diferenciar entre tipos de consumo e de dependência e oferecer alternativas adaptadas. É muito importante uma intervenção precoce.

Fonte: elaborado pelas autoras da tese.

Os dados e as recomendações foram adaptados a partir do documento. Oferecem informações que promovem a percepção de que, além da constatação de elementos quantitativos, a questão qualitativa se sobrepõe. O contexto referenciado da Bolívia, assim como o do Brasil, não tem uma cultura de avaliação em Educação Social ou educação de rua. Porém, o exercício que ambos os países vêm fazendo pode culminar nessa possibilidade.

La gran riqueza del estudio radica en dos elementos principales: el primero es la mencionada participación, coordinación y diálogo permanente entre las instituciones públicas en los tres niveles de estado y la sociedad civil, por medio de las instituciones que llevan años trabajando con esta población, siendo este hecho, inédito y sin precedentes, de esta gran magnitud en la coordinación del trabajo con esta problemática social. El segundo es que los datos se han obtenido, y posteriormente analizado, por medio de las personas que trabajan directamente con las personas en situación de calle, garantizando con ello la calidad de los mismos y fortaleciendo las dinámicas de trabajo de calle ya existentes. La combinación de ambos elementos es un valor añadido, de carácter cualitativo y procesual, a los resultados obtenidos con el estudio, ya que se ha generado una valiosa dinámica de trabajo y de colaboración entre instituciones públicas y privadas que, si se mantiene, sin duda servirá para ir mejorando paulatinamente la realidad de la población en situación de calle e incluso para llegar a superarla como fenómeno de exclusión social (BOLÍVIA, 2014).

Proporcionar asistencia a los niños/niñas de la calle, incluyendo atención médica, servicios de reintegración para niños/niñas víctimas de abuso físico, sexual y de abuso de drogas y educación (incluyendo capacitación vocacional y aptitudes para la vida) (PNADH, 2009, p. 139).

Esses documentos e leis são resultados ou efeitos de uma luta no país pela proteção dos meninos e meninas em situação de violação de direitos. O país, ou, ainda, os segmentos de luta pela defesa dos direitos da criança e do adolescente seguem trabalhando e obtendo resultados, mesmo que indiretos ou não sistematizados, sobre as suas ações. Isso reflete, de maneira contra-hegemônica, uma maneira ou um olhar avaliativo e possível de ser reconhecido, que serve de exemplo ao que se propõe no Brasil.

3.2.3 Uma experiência do Senegal sobre avaliação em Educação Social

No Senegal, a educação está organizada em sistemas educativos. Os níveis educativos pertencentes a esse sistema são: o ensino pré-escolar, o ensino primário, o ensino médio geral e o ensino superior. Ainda nesse contexto organizacional da educação senegalesa, são três as modalidades educativas: educação especial, educação de adultos e por fim a educação não formal, tida como ‘aprendizagem ao longo da vida’, fora do sistema formal de ensino.

A educação não formal no Senegal tem a função de contribuir com a formação dos sujeitos, principalmente por não oferecerem no país a educação formal para todos. A educação não formal passa a ser uma alternativa.

O Ministério do trabalho revelou que o sistema escolar público é incapaz de lidar com o número de crianças que têm de se inscrever em cada ano. Como resultado, muitas crianças em idade escolar procuram obter educação e formação, através de mais meios informais (MINISTÉRIO DO TRABALHO DO SENEGAL, 2015).

No contexto senegalês, mais especificamente na capital Dakar, a partir de uma organização que atua com crianças, adolescentes e jovens nas ruas, a Avenir de L’Enfant, a questão da avaliação em Educação Social é bem singular. Tem uma estratégia prática, sem nenhuma elaboração teórica sistematizada em textos, mas que reflete muito da teoria que é produzida na Espanha e no Brasil sobre a Educação Social.

A organização Avenir de L’Enfant atua, há 23 anos, em ações de organizações não governamentais da área socioeducativa no Senegal. O foco da organização é o trabalho com crianças em situação de rua e a busca pela sua reintegração com as famílias.

No caso da organização supracitada, pode-se dizer que a Educação Social é executada a partir de um pragmatismo experiente. Como define Sow³⁷ (2015) em palestra proferida: “[...] é uma formação na e da rua, com o

³⁷ Informação verbal – palestra proferida no II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social na cidade de Maringá, 2015.

contato com as pessoas, escutando as pessoas, a formação se apóia na prática”.

A organização ‘Avenir de L’Enfant’ tem por metodologia de avaliação trazer as pessoas em sua instituição para depor a respeito das experiências educativas que vivenciaram e assim, por meio de vídeos e depoimentos, as pessoas expõem o que pensam, dão sugestões, avaliam, e o trabalho se constrói.

A partir do que Sow (2015) revela, são perceptíveis ao menos dois indicadores práticos, o de considerar as pessoas e também o lugar, ou seja, o lugar onde acontece a avaliação, que é o espaço da instituição, no caso a organização ‘Avenir de L’Enfant’, onde os sujeitos são convidados e escutados. A valorização do que a pessoa, que é parte da ação educativa, pensa e tem a dizer sobre a Educação Social e ainda o que tais ações têm interferido em suas vidas, é algo já discutido no decorrer deste trabalho, como princípio e teoria para a avaliação. Esse argumento foi defendido por Saul (1988), por Demo (1988), entre outros, em suas produções teóricas.

O lugar da avaliação é uma categoria interessante, pois dá ‘valor’ e significado à prática da avaliação. Pensar em um espaço para ‘o avaliar’ é dar sentido às particularidades e às relações humanas. O lugar é a significação cultural, não é apenas espaço; vai, além disso, é o contexto político, social, econômico e cotidiano de diferentes sujeitos (SANTOS 2006).

A avaliação em Educação Social no Senegal é uma referência singular/plural. Analisa Sow (b2015 s/p.): “[...] nunca temos uma resposta única para a educação, cada contato é um resultado, mas que pode servir de exemplos para diferentes contextos, por isso singular/plural”.

Quem avalia no contexto dessa organização no Senegal é o educador, mas não só ele, os sujeitos que participam da ação também avaliam. O educador é apontado como o ‘gestor das incertezas’ e registra tudo que faz (SOW, 2015).

O método no Senegal é pragmático. Para eles, o entendimento é de que não é um método; é o processo. Assumem a seguinte estratégia:

Quadro 8: Metodologia de trabalho de Educadores do Senegal

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA
Conhecer a criança / sujeito	As atividades nas ruas	Imersão, conhecer as realidades	Intervenção, espaço, atividades

Fonte: Elaborado pelas autoras da tese.

A primeira etapa, a de ‘conhecer’, reflete em muito o que se entende por ‘abordagem’ no contexto da Educação Social do Brasil, mais especifica-

mente como se trabalha com a Educação Social na cidade de Maringá no Paraná, a partir da influência metodológica do MNMMR. Ou seja, a aproximação do contexto e dos sujeitos da ação educativa é o conhecer, é a troca de informações, é o começo da construção de uma relação educativa, de formação. Essa abordagem, no PCA, é denominada de ‘abordagem educativa’ (MAGER et al, 2011).

Contudo, na definição de Sow, a metodologia é parte, não está posta em nenhuma teoria, foi e é construída no processo:

Vamos à rua à procura das crianças, ouvimos o que elas têm a nos dizer e trocamos ideias. Fazemos com que elas nos contem os próprios problemas, e mostramos como podem resolvê-los. Dessa forma, elas são precursoras da solução. Procuramos ter a percepção de como essas pessoas enxergam a própria situação. Depois, explicamos quem somos. Assim, dividimos com elas as nossas percepções e criamos um ciclo de solidariedade, aceitação e de respeito entre as crianças e a comunidade (SOW, 2015, s/p.).

Pode parecer simplista, à primeira vista, dependendo de quem observa. No entanto, os reflexos dessa fala estão imersos em múltiplas complexidades, estão engendrados de saberes, de significados e participação, o que promove o princípio complexo no argumento de Sow.

Na segunda etapa do quadro supracitado, destaca-se a questão das atividades na rua. São as ações desenvolvidas com os sujeitos da Educação Social, que variam de contexto para contexto. Vão desde desenhos, rodas de conversas, brincadeiras e jogos, até atividades de passeios, participação em eventos, entre outras. No contexto da organização senegalesa, são citadas algumas das atividades:

Trabalho manual; Aulas de canto; Discussões temáticas sobre higiene, saúde, sobre drogas, HIV / AIDS...; As aulas de alfabetização em francês e árabe; Contos vigílias; As atividades recreativas; Atividades desportivas; Atividades murais (RELATORIO AVENIR DE L'ENFANTE, 2005, s/p.).

As atividades são os instrumentos para se chegar até os sujeitos. São ainda uma estratégia da abordagem, que permite entender e discutir diferentes temas que os sujeitos vivenciam. Essa técnica é a mesma em outros tantos países que atuam com a Educação Social. No Brasil, na cidade de Maringá, por exemplo, adota-se a mesma metodologia, já bem explorada com o projeto ‘Brincadeiras’.

A terceira etapa de Sow (2015) é a imersão. É a etapa de sensibilização e aproximação, que promove e estabelece a relação de vínculo entre educador e sujeito.

A quarta etapa é uma espécie de continuidade de todo o processo, uma vez que as etapas formam esse processo constante de atuação. Mas também é a fase de avaliação. O foco da instituição é a aproximação das crianças e adolescentes com suas famílias. Nessa etapa, buscam contatar as famílias, restabelecer os vínculos e discutir os fatos, avaliando todo o processo.

A quarta etapa ensina um pouco do que chamam de ‘avaliação humana’, entender as escolhas de cada um, a possibilidade de aproximação ou não com os familiares, pois a ruptura com o contexto familiar, na realidade do Senegal, é algo muito forte e a remição disso é um forte resultado.

O papel do educador que vai até a comunidade é importantíssimo nesse processo, pois é parte do contexto e tem a função de escutar as pessoas. É, naturalmente, um avaliador. Reconhece-se nele a presença de uma autoridade da educação.

Assim como no Uruguai e Bolívia, as práticas avaliativas no contexto da Educação Social no Senegal, também não são sistematizadas. Entretanto, assim como nos outros contextos discutidos, ela está presente, contextualizada e exerce influência no planejamento e no desenvolvimento das atividades. É também referencia inspiradora para a proposta de avaliação em Educação Social no Brasil.

3.3 O reflexo dos diferentes contextos para o conceito de avaliação em Educação Social do Brasil

O caminho percorrido mostrou diferentes olhares para a avaliação em Educação Social, o que pode ser sintetizado para contribuir com o olhar avaliativo possível para a Educação Social no Brasil.

É observável, *a priori*, que uma avaliação em Educação Social precisa ser qualitativa. O sentido e os significados dos resultados ou efeitos das ações educativas são distintos, e necessitam um tratamento mais cuidadoso do que um reflexo de uma avaliação fria ou quantitativa. Não é ignorável a questão quantitativa, porém este estudo será pautado na discussão qualitativa.

A avaliação em Educação Social é um tema complexo, ou seja, está imersa na teoria da complexidade e, portanto, a sua discussão requer um cuidado qualitativo-participativo, precisa respaldar-se cientificamente. A proposta de González Rey (2010) coaduna com a intenção deste discurso, pois o autor propõe uma maneira de discutir a questão qualitativa que pode respaldar a temática da avaliação em Educação Social para o Brasil.

Partindo da Epistemologia Qualitativa, tento desenvolver uma reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios. Essa tentativa (...) [visa ao] desenvolvimento de epistemologias particulares nos diferentes campos do conhecimento, fato que considero a única forma real de enfrentar os desafios epistemológicos que vão aparecendo nos campos metodológicos particulares de cada ciência (GONZÁLEZ REY, 2010, p.5).

O posicionamento do autor remete às atuais inquietações, problemáticas e temas da sociedade que podem se reverter em pesquisa. A incompletude é, para González Rey, um princípio da epistemologia qualitativa.

González Rey traz outro princípio fundamental para a sua teoria, que é a comunicação, 'o processo dialógico'. Segundo o autor, é uma prerrogativa para entender o outro, o sujeito e sua subjetividade, inteirar-se do que afeta o ser humano e como este se manifesta socialmente. Para o autor, essa estratégia é legítima, pois é o sujeito do processo quem fala. Sendo assim, a legitimação é também, no conjunto de princípios da teoria qualitativa do autor, uma premissa fundamental (GONZÁLEZ REY, 2010).

A avaliação em Educação Social, em todos os contextos explicitados, manifestou a valorização do sujeito participe como parte fundamental em um processo avaliativo. Além disso, o meio de participação desses sujeitos é a fala e a escuta, ou seja, 'uma especificidade humana', como enfatizou Freire (1989).

Assim a contribuição dos diferentes contextos serve para orientar uma nova proposta de avaliação para o cenário brasileiro, a de avaliação em Educação Social.

Desde a Espanha aprendemos que a avaliação em Educação Social precisa estar sistematizada no âmbito da formação e chamou a atenção para a participação. Um modelo de avaliação destacado no decorrer do texto sobre o âmbito espanhol foi a avaliação participativa. Essa relação de participação e Educação Social é muito interessante e nos remete ao que Nuñez (2005) externa:

La educación social, en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces participes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta fi-

liación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Es decir, habilita, configura y relanza nuestra percepción de ser sujetos de deberes y derechos (NÚÑEZ, 2005, p.13).

Além de um princípio para o contexto avaliativo, a participação é um ponto vital da Educação Social como um todo. A autora ressalta essa questão: o sujeito da Educação Social precisa ser um sujeito participe, é uma premissa na teoria discutida.

No contexto uruguaio, a avaliação em Educação Social não é sistematizada, não possui uma discussão própria, mas é perceptível e observável na produção de conhecimento e nas práticas educativas realizadas no país em diferentes ONGs e projetos. Assim, a avaliação em Educação Social pode ser considerada diversa, não regularizada e, como esclarece Morales (2015): “En todo caso, lo que me atrevo a afirmar es que falta mucho por avanzar en ese terreno. Y que una de las líneas prioritarias para eso es la consideración de la voz de los sujetos, en tanto actores protagonistas” (Informação verbal³⁸)

O autor entende que, em um processo de avaliação, é primordial apreçar o que os sujeitos da Educação Social têm a dizer. Explana que cada espaço, em cada prática educativa, exhibe um tipo de intervenção diferente e, conseqüentemente, um tipo de avaliação “Es muy diverso para generalizar[...] en algunos sitios si, en otros no [...]” (MORALES, 2015, Informação verbal).

No contexto da Bolívia, o que se viu foi uma iniciativa avaliativa, que contou com a participação governamental e que se predispôs a ouvir as pessoas. Não há, sistematizado no país, um sistema de avaliação em Educação Social ou de rua, mas o marco da discussão da situação boliviana é a participação e o interesse governamental em dar início ao debate sobre a avaliação.

Do Senegal uma manifestação de caráter ‘intuitivo’ no processo de avaliação, trouxe a esta temática questões fundamentais, como: a valorização da experiência; o ato de escutar e observar as pessoas durante o processo e depois que deixam de ser sujeitos da Educação Social e vivem como sujeitos cidadãos; a possibilidade dialógica e subjetiva de resolver as questões. Tais pontos são visíveis no contexto senegalês, e o interessante já exposto é que não há produção teórica a respeito, mas há o comprometimento com o que para eles é mais importante, o ser humano e o que ele tem para expressar, para contribuir.

³⁸ Informação fornecida via conversa informal com o autor por email.

A avaliação com as características a partir dos lugares supracitados aproxima-se muito da discussão que pretendemos estabelecer no Brasil, com os textos referentes à uma avaliação qualitativa.

A avaliação que está em pauta é a em Educação Social, de perfil qualitativo. No debate sobre essa avaliação qualitativa, Demo (1988, p. 29) elegeu como princípio mais relevante, a participação. Estabelece que, para avaliar de forma qualitativa, é indispensável ser participante do processo, “[...] não basta a mera observação”.

[...] a avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora pra dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto expressão. Mais importante que nosso diagnóstico é o autodiagnóstico da comunidade. Pode-se analisar a participação dos outros, mas se fizermos somente isto, perderemos o cerne do fenômeno participativo, que é a autopromoção, ademais, a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a. Passa necessariamente pela prática, pois sua lógica é a da sabedoria, mais do que a da ciência, que se permite apenas analisar, estudar, observar (DEMO, 1998a, p. 30).

Demo valoriza e destaca a importância da atuação dos sujeitos e da comunidade como um todo no processo avaliativo. Outros princípios mencionados pelo autor como dimensões relevantes são: representatividade, legitimidade, participação da base e planejamento participativo. A representatividade deve ser feita por quem é autêntico e, acima de tudo, exerce função democrática.

A legitimidade diz respeito ao processo que, por ser construído por quem a ele pertence, promove lidimidade; *a participação da base*, por si, fala, ou seja, quando todos fazem parte, reivindicam, atuam. Como ensina Santos (2009), com a valorização e consideração das diferenças, garantem-se direitos iguais.

O planejamento participativo promove os espaços coletivos e comunitários, permite a organização e a visualização de todos por todos.

Demo (1988) esclarece que, em um processo avaliativo, existem três níveis fundamentais: a convivência, a vivência e a identificação ideológica. Entendemos relevantes os artifícios sugeridos por Demo e a eles acrescentamos, ainda, a experiência formativa, pois, ao se avaliar algo, a formação é basilar.

Os procedimentos possíveis para a sistematização de um processo avaliativo de Demo (1988) partem de estratégias simples como conversar, bater papo, estar juntos, conviver. Um exemplo interessante dessa relação de participação por meio do diálogo são as estratégias utilizadas em alguns contextos de ações da Educação Social, como no caso de projetos e progra-

mas. São as chamadas ‘Roda da Conversa’, já explicitadas na metodologia desta pesquisa. Trata-se de

[...] metodologia típica do MNMMR, em que todos sentados em círculo tinham a oportunidade de pensar, falar e ser escutados. Nas discussões os meninos e as meninas apresentavam suas realidades e faziam propostas de como transformá-las (MAGER, 2011, p. 45).

A Roda da Conversa é um espaço aberto, democrático, que possibilita a mais legítima avaliação. Deve ser apropriada por quem dela participa, não pode ser uma rotina obrigatória e sem significado. Deve permitir as diversas manifestações e expressões do homem; é o espaço para a ‘dialogicidade’.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2011, p. 109).

Por sua vez, o diálogo é um princípio fundamental na esfera avaliativa, fundamentalmente quando se tem a participação como princípio. No contexto da ‘Roda da Conversa’ é substancial, pois favorece uma relação horizontal de respeito, compromisso e confiança.

Paulo Freire propõe, em ‘Educação como Prática da Liberdade’, o diálogo como a relação entre um e outro, relação cheia de humildade, de esperança e fé, que permite uma comunicação e uma conscientização crítica e política, fundamentais no espaço do círculo (FREIRE, 2010).

O participar da vida comunitária, como um procedimento avaliativo, coincide com a necessidade de vivência, como nos expõe Demo (1988). Essa estratégia é singular, pois supera uma avaliação por simples observação.

Assim, parece claro que não se faz avaliação qualitativa à distancia, seja através de relatórios de terceiros, seja de contatos esporádicos, intermitentes e breves, seja através da simples observação externa[...]. Enquanto a comunidade vê no avaliador um forasteiro, um visitante, não há condições razoáveis de avaliação qualitativa, pois não se sairia da condição de observador (DEMO, 1988a, p. 32- 33).

Essa ideia, bem identificada pelo autor, permite surgir, no âmbito dos procedimentos avaliativos, mais um princípio cabal, o de que a avaliação qualitativa não é generalizável. Ou seja, seus ‘resultados’ não permitem generalizações, pois cada ação avaliada tem a sua particularidade. Porém, os efeitos dessa avaliação podem ser disseminados e servir de referências em diferentes espaços e para diferentes públicos, pois podem e devem promover possíveis ‘traduções’. É o trabalho de tradução que identifica o que une e o

que separa as ações e, assim, prioriza o que é significativo, demonstrando as possibilidades e os limites. “Só construindo zonas de contato concretas entre lutas concretas é possível avaliá-las e identificar alianças possíveis entre elas” (SANTOS, 2004, p. 127).

O avaliar qualitativamente necessita de dispositivos que coadunem com os princípios listados. Não há uma forma, um protocolo ou um instrumental que seja modelo.

Seria um erro em si tentar formalizar de partida a avaliação qualitativa, porque nisto já perderia em qualidade. O ambiente de soltura, de leveza, de criatividade é substancial. Deve ser lúdica, não encadernada, deve ser artística não quadrada. Talvez uma forma adequada de expressão seja o depoimento, o testemunho. Não um relatório, no sentido clássico. Mas a transcrição vivencial de um conteúdo participativo (DEMO, 1988a, p. 36).

O autor indica uma estratégia pouco reconhecida cientificamente, ou melhor, dizendo quantitativamente, o depoimento. O depoimento é extremamente subjetivo, mas é um instrumento substancial de participação. Por ser honesto livre e aberto, promove legitimidade à avaliação qualitativa.

A qualidade está intrinsecamente relacionada à participação. Ela não é, em um processo avaliativo, apenas o contrário da quantidade. Trata-se de uma “dimensão essencial da realidade social”, está presente nas rotinas, no cotidiano, “é uma necessidade inadiável, simplesmente porque não podemos negar a dimensão qualitativa da realidade, por mais que ainda a definimos mal ou talvez sequer seja questão de definição” (HABERMAS, 1989, p. 37).

A avaliação em Educação Social prima pela implicação política. Não deve e nem pode reduzir-se às questões técnicas e instrumentais, pois tem uma intenção de contribuir para o processo de conhecimento das realidades, seja de uma intervenção socioeducativa, seja de uma comunidade ou da sociedade como um todo.

A avaliação em Educação Social, nas ações com crianças e adolescentes no Brasil precisa, em síntese, espelhar resultados na sua vida. O efeito deve ser individual, mas também coletivo e social. Para isso a avaliação necessita ser feita com legitimidade, com compromisso e responsabilidade.

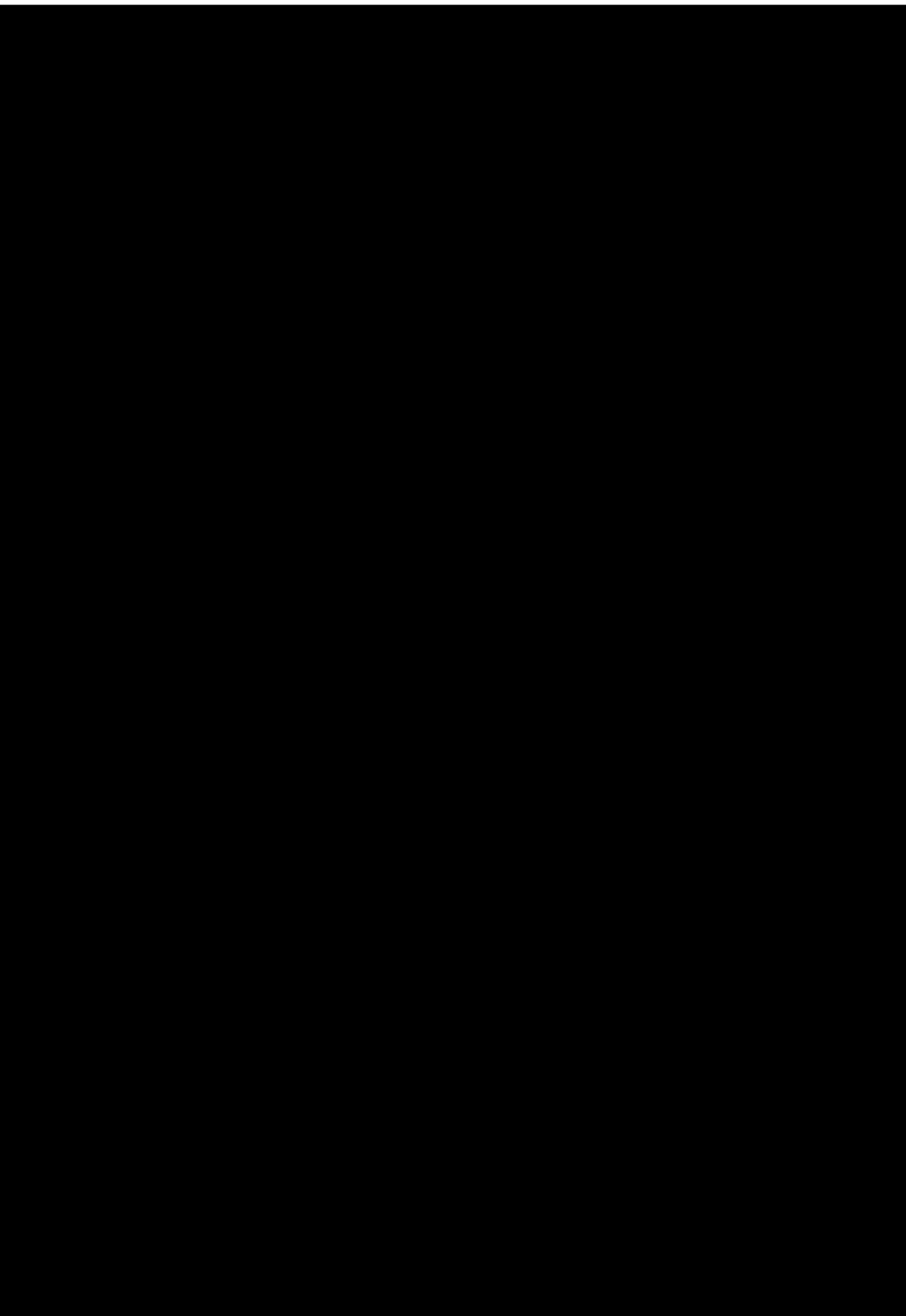
Buscamos para o Brasil, nas ações da Educação Social, uma avaliação participativa no sentido apresentado por Demo (1989), isto é, uma participação que seja política; que apresente um perfil subjetivo; que valorize os sujeitos da Educação Social e não generalizável, pois cada ação da Educação Social contém suas singularidades.

Entendemos que avaliação em Educação Social é uma estratégia fundamental para a prática educativa, é o reflexo do que se faz na vida das pessoas, em sua comunidade e no contexto social.

Os efeitos da Educação Social identificados nesta tese foram entendidos como resultados das ações de Educação Social vividas pelos sujeitos da pesquisa e identificados como indicadores para a avaliação em Educação Social em diferentes contextos brasileiros. Seguimos, na seção posterior, com a discussão e a análise das categorias espelhadas das entrevistas e das Rodas da Conversa e com a construção dos indicadores para a avaliação em Educação Social.

CAPÍTULO IV

REFLEXOS: INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL



CAPÍTULO IV

REFLEXOS: INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Não é possível praticar sem avaliar a prática [...]. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva (FREIRE, 1989, p.47).

A seção está organizada em três partes. A primeira destaca para onde se deve olhar no processo de realização de uma avaliação em Educação Social: são os âmbitos que refletem as ações da prática educativa. A segunda traz a discussão suladora desta tese, ou seja, a análise das falas, a partir do que foi escutado dos sujeitos da pesquisa. Por último, apontamos uma importante questão: as categorias que surgiram dos perfis dos indicadores e que os sistematizam.

4.1 O olhar para os âmbitos possíveis da avaliação em Educação Social

Anunciamos, aqui, os âmbitos que revelam as ações da Educação Social. Denotam onde estão os efeitos da prática. O referencial utilizado para retratá-los esses âmbitos é a produção da Rede Internacional de Educadores de Rua, a Dynamo Internacional³⁹ – Street Workers Network (GIRALDI; BOEVÉ, 2008).

A Rede define no seu método de trabalho educativo, três tipos de ações: o acompanhamento individual, que “[...] consiste em acompanhar uma pessoa relativamente a diversos aspectos da sua realidade, quer pontualmente, quer de forma mais permanente, quer a dificuldades maiores” (BOEVÉ; TOUSSAINT, 2012, p. 11); a ação coletiva, “[...] que consiste no grupo de indivíduos que realizam diferentes atividades, que permitem o encontro, o reforço do laço, a relação de confiança e o concretizar de objetivos socioeducativos” (BOEVÉ; TOUSSAINT, 2012, p. 11) e a ação comunitária, “[...] que visa à mobilização e a participação dos cidadãos, a fim de promover a autonomia e o desenvolvimento da comunidade ou de um meio” (BOEVÉ; TOUSSAINT, 2012, p. 11).

³⁹ A Rede tem por objetivo a luta contra a pobreza e a exclusão social. É composta por 50 países em todos os continentes. A Dynamo atua na organização e a formação dos educadores de suas plataformas, que trabalham para diferentes populações que vivem ou estão nas ruas (crianças, jovens e adultos). É uma rede de solidariedade que promove uma mobilização internacional frente às problemáticas sociais.

4.1.2 O âmbito individual

O âmbito individual trata do sujeito propriamente dito, dos aspectos de sua vida em relação às ações de que faz parte, ou seja, é o efeito da Educação Social no indivíduo, os seus reflexos na vida da pessoa (IRVING; WHITMORE, 2013).

É o que fica no sujeito após ser parte, ser acompanhado pelas ações da Educação Social. No âmbito individual, estão os aspectos subjetivos, os significados e sentidos que aparecem de formas diversas e são muito representativos para o indivíduo e sua realidade.

O âmbito individual é o espaço de formação restrito e pessoal e só pode ser atingido se for permitido. Há que se estabelecer um elo, por parte dos sujeitos (educador e educando). Para isso, há a necessidade de tempo, de escuta, de mediação e de tradução. Há que se desenvolver a confiança entre as partes.

O âmbito individual não significa que o ser humano está só. Ao contrário, é o âmbito em que se refletem as ações do coletivo e da comunidade no sujeito. Falamos, aqui, de um indivíduo, ou de um espaço individual comprometido que traga em si um nós.

Para avaliar os efeitos causados pela Educação Social no âmbito individual, é preciso reconhecer o que afeta os sujeitos, as construções e reconstruções subjetivas, a apropriação pela formação de princípios, as características e tudo que for efeito ou contributo de tal prática educativa.

4.1.3 O âmbito Coletivo

É no âmbito coletivo que se manifestam os efeitos em grupo de uma ação educativa, onde se realizam as atividades em comum. Os indivíduos constroem o coletivo. Nessas ocasiões percebemos o que é característico do elenco. As ações em grupo possibilitam a aproximação de quem nele atua e de quem dele participa.

A acção colectiva pode constituir uma porta de entrada, uma passagem, uma continuidade ou um resultado da acção global. Quer se trate, por exemplo, de desporto ou de actividades culturais e artísticas, esses diferentes suportes permitem atingir os objectivos sócio-educativos pretendidos. Concretamente, o trabalho educativo de rua apoia-se em todo o tipo de actividades, que são sempre ocasiões de construir uma vivência comum e, a partir daí, gerar uma confiança acrescida (GIRALDI; BOEVÉ, 2008, p. 45).

No contexto coletivo se estabelecem as relações de amizade, de cumplicidade, o sentimento de pertença, se reforçam parcerias reivindicativas e se identificam as necessidades que afetam o grupo.

Nos termos da rede Dynamo, a ação coletiva retrata o conjunto de pessoas que pretendem atingir objetivos comuns e partilhar de seus benefícios. O âmbito coletivo é o lugar dos grupos, é o espaço do encontro para a realização de ações da Educação Social.

Boevé e Toussaint (2012) afirmam que esse coletivo

[...] consiste por vezes simplesmente em permitir que um conjunto de pessoas (jovens, mulheres, crianças e/ou adultos) participe numa atividade comum, normalmente com um objetivo comum educativo e/ou social e/ou com um alcance político (BOEVÉ; TOUSSAINT, 2012, p. 22).

O grupo ou o coletivo é necessário para se chegar ao indivíduo e vice-versa, sendo também canal de passagem para o âmbito comunitário.

4.1.4 O âmbito Comunitário

O espaço comunitário é onde as relações de convivência estão. É o contexto propriamente dito, é a realidade física e social onde coexistem diferentes grupos, compostos por indivíduos.

Nesse âmbito, percebemos o resultado da prática social, das manifestações culturais, políticas e participativas.

Este ponto de vista pressupõe uma abertura das perspectivas no próprio bairro para as pessoas que os Educadores acompanham, de modo a permitir-lhes aproximarem-se do que já existe e de criar o que ainda não existe, e para que o resto da população possa também ser beneficiado (GIRALDI; BOEVÉ, 2008, p. 47).

O âmbito comunitário é o lugar que enseja a tradução, em uma esfera maior e pública, do que se identifica na realidade de cada grupo e de cada indivíduo. É onde cada problema individual ou grupal se transforma em comunitário, resultando nas problemáticas a serem resolvidas por uma agenda política, pois passam a ser da sociedade como um todo.

[...] uma comunidade deve ser entendida e reconhecida para ser transformada em cúmplice do trabalho de integração. Além disso, não serve de nada obter mudanças numa situação concreta de uma pessoa se não existir também uma mudança mais profunda e coletiva do contexto (GIRALDI; BOEVÉ, 2008, p. 54).

Os autores expõem a importância de se valorizar o espaço comunitário, para daí promover as mudanças que precisam ser coletivas. A transformação individual é ainda mais válida quando provoca alteração em todos os âmbitos.

A comunidade é o lugar onde está o conjunto indivíduo e coletivo. São as 'gentes' em ação e em construção no espaço por eles construído (FREIRE, 2011). É no comunitário, ou na comunidade onde ocorrem as ações da Educação Social, onde também precisa acontecer a avaliação em Educação Social.

4.2 A escuta das vozes dos sujeitos: construção dos indicadores

Nesta subseção explicitamos as falas de cada participante da pesquisa. Por meio delas, definimos as categorias que resultam nos indicadores a serem considerados para possíveis avaliações em Educação Social no Brasil.

Declaramos, assim os indicadores qualitativos produzidos nesta tese: A Educação Social como direito garantido; A Educação Social como oportunidade de formação; O Discurso Convicto na Educação Social; A Participação Política na Educação Social; a Influência da Educação Social no Cotidiano; A Disponibilidade do Educador e do Educando; O Vínculo e a Amizade entre Educadores e Educandos; A Responsabilidade dos Sujeitos da Educação Social e A Felicidade dos Sujeitos da Educação Social.

Os Indicadores repercutem as falas dos entrevistados em Montevideu e Canelones, no Uruguai, e dos sujeitos da Roda da Conversa em Maringá, no Brasil. São os efeitos da ação educativa que eles consideram que fizeram ou fazem parte de suas experiências na Educação Social.

A escuta foi a ferramenta mais utilizada para construir a proposta de avaliação em Educação Social. Escutar é um saber fundamental da e na prática educativa, é um estar atento, preocupar-se com o pensar do outro e buscar ser democrático. De acordo com Freire (1996):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer evidentemente que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. 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 me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias. 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, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 119-120).

Seguem, nos reflexos da tese, os indicadores e as categorias que deles reverberam.

4.2.1 Indicador 1: a Educação Social como direito garantido

Essa categoria foi identificada na fala de praticamente todos os educadores entrevistados no Uruguai. Foi interessante perceber que, independente do contexto, os sujeitos sempre chamavam a atenção para a questão de que, pela luta política e educativa, conquistaram esse direito, e a Educação Social passou a ser parte da proposta educacional do país. À indagação ‘Até agora, o que foi visto como resultado da Educação Social no país?’, U1 responde:

[...] não há uma avaliação, nem investigação que responda esta pergunta. O que podemos fazer é ver algumas coisas, o desenvolvimento da profissão em diferentes espaços de trabalho. Isso permite pensar que está bem, se avalia bem, se não estivesse bem vista pela população não teria se desenvolvido. Outro indicador é a inscrição na carreira de educador social. Em 2013 houve mais inscrições no Curso de Educação Social do que em qualquer outra carreira de educação, quer dizer, creio que, em definitiva, sem haver avaliação e investigação, podemos dizer que em tudo isso, em nível social, há uma valorização da formação e da profissão (U1 -2013).

Em sua resposta, o entrevistado U1 verbalizou as seguintes questões: a difusão da Educação Social no que diz respeito a novos e diferentes espaços de atuação; a responsabilidade do Estado ao assumir como direito a Educação Social; a valorização do processo de formação como proposta de curso superior; o aumento da demanda de pessoas interessadas na carreira de educador social.

U1 traz, em sua fala, aspectos avaliativos. Também indica resultados, o que coaduna com o que verificamos no decorrer do texto em relação a uma avaliação qualitativa, pois os dados, em princípio, não são mensuráveis, mas são perceptíveis. Chama a atenção, nas palavras de U1, a relevância de um governo propor e deliberar que a Educação Social passe a pertencer ao sistema educativo do país para, conseqüentemente, tornar-se direito de todos.

A relação governo e sociedade civil organizada é o principal marco avaliativo para o contexto uruguaio e também boliviano, o que vem contribuindo para melhorar a situação das crianças e adolescentes. A avaliação em Educação Social, nos dois países, não está regulamentada ou sistematizada, mas se mostra nas ações destacadas.

No que tange à Educação Social como um direito estabelecido no contexto uruguaio, Torres (2009) é assertiva:

[...] el Estado asume como un derecho ciudadano tanto la educación formal como la no formal. Esto no es común ni está en las leyes de educación de muchos otros países. [...] Reconocer esto como un deber del Estado y

como un derecho ciudadano, es sumamente importante, además que sea producto de un debate nacional (TORRES, 2009, p. 163).

A Lei Geral da Educação do Uruguai (Lei nº 18.437), Capítulo IV define:

Artículo 37. – (concepto). – La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinscripción y continuidad educativa de las personas (URUGUAI, 2008).

Sendo a Educação Social um direito legítimo do sujeito do Uruguai, Camors (2009, p. 25) chama a atenção para que a garantia desse direito promova o acesso a outros direitos: “La educación en un derecho humano fundamental, que habilita a La vez, al ejercicio de los demás derechos humanos”.

Em coadunação com o que apontou Camors (2009), que no Brasil, Freire em 2011, alertou para o fato de que, entre os direitos humanos, está a educação como instrumento fundamental na conquista e na construção de novos direitos.

Garantir o direito à educação de todos, no caso, o direito à Educação Social, como foi realizado no Uruguai, é algo que vem sendo pensado no Brasil por diferentes grupos e movimentos sociais, como a AESMAR, o MNMMR, o PCA, entre outros, de maneira ainda inaugural, o que indica que o direito a ela não está garantido e precisa ser conquistado.

No contexto uruguaio, a Educação Social como um direito foi uma conquista, ou seja, refletiu como um efeito da Educação Social.

Reverberar essa discussão em relação ao que temos no Brasil indica um extenso caminho, pois, no que se refere à legalidade, a Educação Social vem tentando, com muito esforço, se firmar em nosso país.

No primeiro artigo da Lei 9394/96, que regulamenta atualmente a educação no Brasil, a conceituação de educação é feita de maneira ampla e subjetiva.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Detecta-se o entendimento de educação como algo amplo, em diferentes espaços, em diferentes relações, podendo ser formal, não formal, e informal.

O conceito amplo, infelizmente, encerra-se ali mesmo; fica restrito ao primeiro artigo. Logo em seguida, o primeiro parágrafo da Lei relaciona a educação ao contexto escolar. Em toda a discussão, a Lei refere-se ao âmbito formal de educação: “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (LEI 9394/96).

Esta é uma questão que nos diferencia, substancialmente, do contexto de nosso país vizinho, o Uruguai. Mas a discussão também foi citada por U1. Ao responder à pergunta ‘Qual a definição de Educação Social no Uruguai?’, o entrevistado retrata um contexto aproximado do que vivemos no Brasil, já de certa forma superado no Uruguai:

Para mim, a educação tem a pedagogia como a disciplina que estuda a educação e a educação é uma prática social, interpessoal e intergeracional ou intrageracional. Falar da Educação Social parece que separa da educação. A Educação Social surge porque a educação perdeu o sentido humano e social que tinha como práxis social, ficou como uma educação escolar, reduzida. O conceito de educação ficou reduzido ao escolar e parece que esse não é educação. A Educação Social no Uruguai reivindica a educação e entende que a educação vai além da escolar, é o escolar, mas é também o que acontece fora da escola, na realidade surge em uma instituição do Estado que cria as políticas para criança e adolescente de rua, de clubes não só para internados [...]. É difícil falar da Educação Social, seu conceito foi se instalando e tem a ver com a reflexão da educação (U1, 2013).

Historicamente, no Uruguai, também se diferencia a educação escolar da Educação Social. No entanto, ambas são valorizadas e tanto uma quanto a outra correspondem ao conceito de educação. Já no Brasil, pela Lei, o conceito de educação acaba sendo restrito à educação escolar, e ainda, registra que o espaço de exercer a educação é o da escola.

Assim como o sujeito U1, o entrevistado U2 também expressou o tema da legalidade da Educação Social no país e a importância de a Educação Social ser um direito estabelecido pelas políticas educativas, como anuncia ao responder sobre a sua compreensão de Educação Social:

Educação Social é como um campo da educação onde se encontram as políticas sociais e as políticas educativas. Para mim e para nós, a Educação Social é um campo da educação, sobretudo da educação com a perspectiva social, com o intuito de devolver à educação o seu caráter social, uma reivindicação política, mais do que uma definição técnica ou acadêmica sobre um campo. É muito difícil separar a educação, esta educação não é social.

Para nós, toda educação é social. A necessidade de falar de pedagogia social, da Educação Social, para mim, é uma necessidade política de reivindicar e devolver tanto à pedagogia como à educação seu caráter social, sua necessidade de vínculo com conceitos sociais (U2, 2013).

Tanto U1 quanto U2 pertenceram e pertencem a espaços da gestão da Educação Social e da base onde se desenvolvem as ações educativas da Educação Social, portanto, trazem aspectos da formação ao reflexo dela na prática pedagógica e nas ações políticas.

U7 tem um olhar parecido com o que expõe Camors (2009) sobre a Educação Social em relação ao Direito como um indicador no contexto do Uruguai. Ele entende que a Educação Social é um caminho que leva à conquista de direitos: “[...] na minha vida, a Educação Social serve para saber sobre os direitos, é uma ferramenta a mais que vou usar” (U7, 2013).

O entendimento do indicador ‘A Educação Social como direito garantido’ leva à conceituação de que, além de ser um direito a Educação Social é também agente de direito, ou seja, suas ações devem promover o acesso e o conhecimento de direitos. Esse tema leva-nos à retomada dos âmbitos que a discussão engloba (individual, comunitário ou coletivo), pois os diferentes olhares promovem distintas consequências da Educação Social.

Observamos o acesso aos direitos por meio das práticas pedagógicas da Educação Social no Uruguai também na fala de U4, quando relata o que aprendeu com a Educação Social:

Por meio do grupo aprendi sobre os espaços livres, poder pensar a praça. Agora temos que falar com o bispo para autorizar. Ah, sim, aprendi sobre saúde, escola (U4, 2013).

U4 refere-se aos direitos de que vem se apropriando por meio da ação da Educação Social que faz parte. O direito de ir e vir, o direito de reivindicar e participar de ações para o bem do grupo e da comunidade em que está inserido. U4 expressa o reflexo individual no ambiente coletivo e no comunitário.

Tanto na conquista por direitos como no seu reconhecimento e na possibilidade de construção de novos direitos, a Educação Social no Uruguai foi e é cúmplice.

Identificamos o direito à Educação Social como um indicador para a avaliação em Educação Social na expectativa de que as ações de Educação Social promovam política e culturalmente, no Brasil, o direito das pessoas, não só à Educação Social, mas, por meio dela, outros direitos.

Em decorrência do exposto, encerramos esta subseção com as perguntas que podem orientar o avaliador e a avaliadora para detectar aspectos em relação ao direito à Educação Social no contexto avaliado:

Aos educadores:

- O que realiza em sua ação na Educação Social que promove o direito à Educação Social?
- Que estratégias são utilizadas na identificação da apropriação do exercício do direito à Educação Social para reivindicar direitos?
- A que direitos assegurados são violados à população e ou aos sujeitos com quem atua, e quais ainda precisam ser conquistados?

Aos educandos:

- A que direitos tem acesso com sua inclusão e participação nas atividades de Educação Social?
- Participando de atividades de Educação Social, você se sente motivado a reivindicar o exercício de seus direitos?

À comunidade:

- A comunidade tem se encontrado para discutir e buscar soluções para resolver problemas?
- Falem sobre as atividades que são desenvolvidas pelo educador social.
- O que está faltando para que seus direitos sejam garantidos?

Ficam a todos os sujeitos em avaliação as perguntas:

- Você tem ideia de quanto o governo municipal ou as ONGs investem em Educação Social? E de onde vem o dinheiro que investem?
- O que há de se fazer para conseguir recursos para as ações da Educação Social?
- O que você sugere que pode ser feito para que os direitos dos cidadãos deste lugar venham a ser conquistados?

4.2.2 Indicador 2: a Educação Social como oportunidade de Formação

A categoria formação remete-nos à discussão dos dois sujeitos da Educação Social, o educador, que é um mediador e tradutor⁴⁰ (informação verbal, MÜLLER, 2015⁴¹), e o educando, o sujeito participante da ação da Educação Social. Para o educador, a formação tem a função de contribuir para a sua performance profissional. Para o educando, a formação significa apropriação, troca e produção de conhecimento que lhe permitirá atuar nos grupos aos que pertence, na vida como um todo.

A partir da categoria Formação, surge o indicador a Educação Social como oportunidade de formação, que se destaca fundamentalmente no âmbito individual, por contribuir no processo educativo dos sujeitos da Educação Social e, ainda, promover uma ação estratégica de defesa e divulgação da Educação Social. A formação pode ser detectada nos espaços comunitários em ações que se promovem coletivamente ou não, para o coletivo ou não, em espaços públicos ou mesmo privados, em parcerias.

No Uruguai, o processo de formação do educador social é posterior à sua existência como profissional o que coincide com a realidade brasileira. Tal fato é interessante, pois foi a demanda existente o que promoveu a necessidade da formação. Ao tratarmos da formação em Educação Social como um indicador para a avaliação em Educação Social, é relevante ter em conta duas propostas: a primeira, a partir do mediador e tradutor da ação educativa, o educador social; e a outra, do participante da prática pedagógica, o educando (criança, adolescente, jovem, adulto, idoso e a comunidade como um todo).

No que se refere ao educador no contexto do Uruguai, por meio das falas dos sujeitos que atuam com a Educação Social, há a clareza de que, para ser educador social, é compulsório ter formação em Educação Social. Caso contrário, limita-se apenas a ser um educador, o que significa ganhar menos, ser menos valorizado. Porém, nem sempre o fato de ter o título garante estar empregado ou ser reconhecido.

Essas questões ocorrem, em geral, por conta do que nos revela U1: “acontece que, no Uruguai, primeiro se criou a figura do educador social e

⁴⁰ É função do educador social mediar o processo e traduzir os conteúdos do contexto em que atua. O princípio da tradução de Santos (2004) leva-nos a construir relações muito mais legítimas do que as estabelecidas por generalizações impositivas, a tradução respeita o que há de mais característico, seja em uma ação de Educação Social na comunidade, seja em diferentes hemisférios (MÜLLER, 2015).

⁴¹ Palestra proferida no Seminário de Estudos do Lazer em maio de 2015 por Verônica Regina Müller – “O lazer como objeto de Educação Social”.

depois o programa de formação do educador social” (U1, 2013). Ou seja, muitos já atuavam com a Educação Social antes de se formarem educadores sociais.

Contudo, com o desenvolvimento da Educação Social, com o respaldo político e social, essa prática educativa passou a ter a formação do educador como fundamental para a sua atuação e para melhor desenvolver o seu papel junto ao educando:

[...] a partir das políticas públicas que marcaram caminhos, o Estado começa a implementar novos programas e o educador passa a assumir distintos espaços. Nós procuramos, com respaldo político, não formar por formar, e aspiramos uma mudança social com essa ideia política, começamos a mostrar a utilidade do educador social e de que, em distintos programas, fomos mostrando esta necessidade, no campo da infância também. A partir de 2005, a ideia se ampliou por todo país (U1, 2013).

Notamos que houve uma organização coletiva para a conquista a respeito do processo de formação e reconhecimento do educador social. Isso se evidenciou na fala de alguns que participaram do processo e que foram sujeitos desta pesquisa.

Em 2013, ano da entrevista, U2 disse que, no Uruguai, havia aproximadamente 400 educadores sociais formados e que 1000 estavam em processo de formação. Isso demonstra como, a partir da profissionalização da Educação Social, o interesse pela área foi aumentando.

[...] para nós, o educador social é um profissional da educação que fez práticas educativas em diversas instituições, com diversas pessoas, com o objetivo social de integração, inclusão, mas sobretudo dando ênfase na transmissão cultural. Tem que ter alguma coisa da cultura que esteja no meio do ‘jogo’, não só acompanhar, aconselhar também pode ser, mas tem que ter alguma coisa de conteúdo. As práticas podem ser escolhidas com o outro pelo interesse, mas tem que ter um conteúdo educativo (U2, 2013).

Vemos que há uma preocupação com o que se transmite ao educando. Foi também por isso que U2 se mostrou preocupado em garantir que os educadores tenham formação e se tornem educadores sociais, dedicados a uma formação mais ampla, uma educação que se relacione e se implique com a cultura, com a política e com a ‘leitura do mundo’.

A formação é algo fundamental para a Educação Social no Uruguai e não existe discórdia quando o tema é esse. Fica muito claro, nos discursos de todos os envolvidos no processo: para ser educador social, tem que ter formação em Educação Social. U1 ainda esclarece que essa formação não é

qualquer uma, é uma formação como todas as outras. No Uruguai, está a caminho de garantir essa formação válida como ensino superior.

[...] a lei garantiu isso à Educação Social, poderia acontecer em qualquer âmbito e os educadores sociais podiam atuar em qualquer lugar. Criou-se a Educação Social no ensino superior e os educadores sociais vão se formar na mesma universidade (U1, 2013).

Propor e garantir a formação ao educador social, no Uruguai, foi algo que, de certa forma, alavancou a profissão. O entrevistado vê isso como um resultado da ação da Educação Social no país. Ter a legitimação da profissão em lei, ter o processo de formação já encaminhado, em vias de se tornar um curso superior, é consequência de uma ação efetiva da Educação Social.

[...] outra coisa é que o sistema político colocou a Educação Social como educação e como formação na futura Universidade da educação (U1, 2013).

A formação é fundamental em qualquer âmbito. A professora e pesquisadora Violeta Nuñez é uma das autoras que entendem a Pedagogia Social como o ‘marco teórico’ da Educação Social. A autora aponta que o objeto da Pedagogia Social é a Educação Social. Sua função é estudar

[...] los modelos vigentes; someter los modelos a crítica (tanto a partir del análisis de sus supuestos; como de las finalidades que dicen perseguir; como de los efectos que producen según sus articulaciones técnicas y políticas); elaborar y proponer nuevos modelos de educación social, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos; anticipar sus efectos en términos de realidad social (NUÑEZ, 2011. p. 01).

Esses pontos são fundamentais no processo de avaliação e de formação do sujeito da Pedagogia Social. Para essa formação, Violeta Nuñez enfatiza a necessidade da práxis, que tem como fundamento o contexto histórico e as experiências dos sujeitos no processo de formação.

Em sua obra ‘La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social’, de 2002, a autora expõe como é a proposta de formação para o educador social.

La formación inicial ha de dotar al estudiante tanto de recursos conceptuales como de metodologías de trabajo en relación a la transmisión de contenidos culturales; así también ha de posibilitar su experimentación y confrontación en marcos institucionales del campo de la educación social (NUÑEZ, 2002, p. 41).

Nuñez oferece uma contribuição teórica, prática e metodológica para a formação do educador social, sistematizada de forma a elencar os pon-

tos importantes de estudo a partir das demandas das vivências nos espaços de atuação da Educação Social. A autora é referência para o Uruguai na proposta de formação do educador. Salienta que é nos espaços de atuação e realização da Educação Social que se revelam as causas e, assim, a justificativa da existência da Pedagogia Social. São nas ‘instituciones contratantes’ que se evidenciam o objeto e a razão de ser da Pedagogia Social.

A discussão sobre a avaliação em Educação Social na Espanha foi detectada principalmente na produção acadêmica e científica. A avaliação tem se mostrado, pelo menos no veículo da internet, um tema fundante para o desenvolvimento das ações educativas no país. Uma prova disso são os cursos de formação do educador social. Nesses cursos de formação, de nível superior, na grade curricular consta a obrigatoriedade da disciplina de avaliação de programas e projetos de intervenção socioeducativa⁴².

La asignatura "*Evaluación de programas e instituciones de Educación Social*" tiene un carácter obligatorio y se imparte en el segundo semestre del curso académico. Su extensión es de 6 créditos. Dada su configuración aporta contenidos teóricos y prácticos para el conocimiento y realización de la evaluación de programas e instituciones. Puesto que su ubicación es el último curso del Grado de Educación Social, hará especial hincapié en el carácter aplicado de estas directrices en la mejora de los programas de intervención socioeducativa y en lograr la máxima calidad de aquellas instituciones que dirigen su cometido al trabajo con diferentes grupos sociales (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA – UNED, 2014).

Outra disciplina que se destaca, mas de caráter eletivo, é a avaliação de políticas e sistemas educativos.

Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos es una asignatura optativa, de 6 créditos ECTS (equivalente a 150 horas de trabajo del estudiante), que se cursa en los Grados de Pedagogía y Educación Social. Está dirigida a los alumnos de cuarto curso y su docencia se imparte en el primer cuatrimestre. Esta disciplina pretende familiarizar a los estudiantes de los Grados de Pedagogía y Educación Social con los procesos de toma de decisiones políticas aplicados al campo específico de la educación, esto es, con los procedimientos seguidos en la elaboración de una política pública en educación, con los agentes y actores que toman parte en este proceso de construcción, elaboración y ejecución, y, finalmente, con los mecanismos de puesta en práctica y posterior evaluación de las políticas educativas aplicadas. De igual modo, es importante que los alumnos comprendan las razones que han impulsado la evaluación de los sistemas educativos, los principales en-

⁴² Segue nos anexos ementa de disciplinas que tratam da avaliação em Educação Social de alguns cursos de formação do Educador Social na Espanha, estas ementas foram escolhidas tendo como critério as ementas dos cursos das universidades de alguns dos autores que discutimos aqui na tese.

foques, programas y sistemas nacionales e internacionales de evaluación, los organismos internacionales de evaluación más destacados y, por último, la incidencia de esta actividad en la calidad de la educación (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA – UNED, 2014)

A disciplina de avaliação em Educação Social, no contexto espanhol, é ministrada em praticamente todos os cursos de graduação em Educação Social. Segundo dados do Ministério da Educação, Cultura e Esportes Espanhol, são 85 Universidades no país. Aproximadamente 30 delas oferecem o curso de graduação em Educação Social e todas incluem as disciplinas supracitadas em sua grade curricular.

No contexto espanhol, a discussão sobre a avaliação em Educação Social no âmbito da formação do educador vem se efetivando, sempre com ênfase no sujeito que faz parte do processo socioeducativo. O argumento principal é ver a avaliação como parte da metodologia, como participativa (ÚCAR; HERAS; SOLER, 2014).

No contexto de formação do educador social do Uruguai, diferentemente do espanhol, não há uma disciplina ou um conteúdo específico sobre a avaliação. A formação do educador é também dada por uma carreira superior, porém não se enquadra como uma licenciatura, como ressalta Morales (2015) “Para nosotros es enseñanza terciaria, o sea, superior. No es licenciatura en sentido estricto, aunque cumple con todas las normas requeridas para eso” (informação verbal⁴³).

No Uruguai, a formação em Educação Social dura quatro anos. Quem se forma educador social pode exercer a profissão tanto no contexto escolar como em instituições de educação não formal, na própria universidade, em instâncias governamentais como o Ministério da Educação e Cultura, além de diversos outros espaços de atuação.

Assim a avaliação também é necessária, tanto no processo de formação dos sujeitos educadores, como já se define no contexto espanhol, quanto em outros contextos. Além da formação do educador, como citamos no início desta subseção, a avaliação da formação como tal deve incluir também o educando. Vejamos um exemplo no discurso de uma ex-criança da Educação Social em Maringá:

A época que eu mais aprendi foi no G8⁴⁴, foi a primeira vez que eu tive responsabilidade [...] eu cai na real, eu posso contar as aulas com a educadora, as aulas de jogos cooperativos, com a rádio, com o projeto ambiental. Mas a primeira coisa que eu fui é que[...] a gente vive em um ambiente difícil, aquela região é difícil, mas a gente podia conseguir alguma coisa me-

⁴³ Informação fornecida pelo autor em conversa por rede social.

⁴⁴ Denominação da oficina da instituição de Educação Social de que o sujeito participava.

lhor. Eu vi que eu podia ser alguém na vida e foi nas aulas de vocês que eu aprendi isso, aprendi a ter mais responsabilidade (B2, 2013).

O educando aborda a formação como resultado do que viveu, da sua experiência com a Educação Social. “O centro social foi uma casa para mim, entrei lá em 2000, passei por várias fases lá, aprendi sobre educação, respeito, tudo...” (B1, 2013).

As falas dos sujeitos da Roda da Conversa em Maringá, a partir da indagação a respeito do que aprenderam com a participação em atividades da Educação Social, denotam aquilo que aprenderam como conteúdo para suas vidas, em seu processo de formação. A assimilação de princípios, como o de responsabilidade, citado por B2, é uma demonstração de que associou aquele conteúdo para a sua vida. No discurso de U5, constatamos como o que ele viveu nas atividades refletiu em sua vida: “para mim a Educação Social me ajuda a viver, não estudava e agora eu estudo”.

U3 também menciona um pouco do que o processo formativo contribuiu em sua vida: “o projeto vai me ajudar a aprender mais, ser melhor pessoa, que trabalhe, que não faça o que não tem que fazer, que estude”.

A formação para quem é educando das ações da Educação Social está relacionada mais diretamente com o âmbito individual, pois gera resultados ou efeitos na vida privada dos sujeitos. Mas esses resultados podem resplandecer em outros âmbitos. O entrevistado U8 demonstra um pouco disso: “com a Educação Social se aprende muito o tema da convivência, e isso não se aprende em matemática”.

B2 também patenteia o seu interesse pelo processo formativo:

[...] eu queria entender o sistema, como funciona, aos 13 anos eu queria saber: o que é o socialismo? (risada), entender por que o sistema funciona assim, por que eu sou pobre e aquela pessoa é rica. E se eu fosse para a coisa errada, não iria ajudar a mudar o sistema (B2, 2014).

Os sujeitos da pesquisa explicitam a apreensão dos conteúdos e a relação com a vida e o contexto. Não consideram que tudo o que aprenderam e o que são hoje se deve à ação da Educação Social, mas muito do que aprenderam lá faz parte da vida deles hoje e reflete nas suas relações, principalmente, individuais, mas também, coletivas e comunitárias.

O que mais tirei proveito lá foi das aulas de violão, pois serviu para minha vida [...] Estudei bastante, e isso me motivou a continuar e consegui trazer para minha vida pessoal a música. Hoje é o meio que uso para sobreviver, tanto profissionalmente, trabalho na noite, tocando em bares, como nas oficinas, no centro social onde hoje sou educador. Hoje estou com 23. Entrei como educando aos 13 e hoje, depois de 10 anos, sou educador lá (B4, 2014).

A Educação Social enquanto oportunidade de formação, como indicador para a avaliação em Educação Social, representa um resultado legítimo da Educação Social. O que aconteceu tanto na Espanha, referencia ao que foi escrito antes, como no Uruguai com a formação é um exemplo para o Brasil. Chegar a uma formação sistematizada, em nível superior, foi um efeito muito interessante da Educação Social nesses dois países, que pode percutir nas ações em Educação Social no contexto brasileiro à nossa maneira.

Tratamos aqui a formação como reflexo da Educação Social, também como necessidade do profissional, ainda, como espaço de engendrar conhecimento, além dos educadores, aos meninos e meninas educandos desta práxis e a possibilidade de empoderar a comunidade em relação aos seus direitos.

A formação tanto individual quanto coletivamente é algo que precisa reverberar em diferentes ações dessa prática educativa, pois esse indicador é um importante efeito da Educação Social e promovê-lo será o desafio das ações pelo Brasil a fora.

Finalizamos a subseção com as perguntas que um avaliador e uma avaliadora podem fazer para detectar a situação contextual a respeito da formação:

Aos educadores:

- O que os educandos aprendem com você?
- O que você aprende com os educandos?
- Como você faz para que aprendam com você?
- Você sabe quanto custam as ações da Educação Social?

Aos educandos:

- Você está aprendendo algo nas atividades da Educação Social que participa?
- O que pensa a respeito das ações da Educação Social que faz parte?

À comunidade:

- Seu grupo tem aprendido algo ou tem tido oportunidades de formação promovidas pelo educador social?
- É visível na comunidade consequência da formação que promove Educação Social?
- Qual a sua opinião sobre as ações de formação da Educação Social no espaço da comunidade?

Fica a todos os sujeitos em avaliação a pergunta:

- O que você sugere sobre as necessidades de conteúdos, estratégias metodológicas, recursos e estruturas políticas fundamentais à promoção da formação dos sujeitos da Educação Social?

4.2.3 Indicador 3: o Discurso Convicto na Educação Social

O que chamou a atenção em relação ao discurso convicto como categoria foi a apropriação por parte dos sujeitos na forma como se referiram à temática. Ao falarem, por exemplo, da formação, os entrevistados sempre alegaram a mesma coisa: que para ter o título de educador social, no Uruguai, é necessário que o sujeito passe pelo curso de Educação Social.

Essa categoria promoveu a elaboração do indicador ‘O Discurso Convicto na Educação Social’, que incide no âmbito coletivo e comunitário e reflete características da área política e social, pois indica uma atitude firme e assertiva por parte dos sujeitos da Educação Social no contexto em que se inserem.

É significativo ter, como resultado da Educação Social, a apropriação legítima do discurso proposto, discurso este sobre o direito, a justiça, a igualdade, a formação política, a participação política, enfim, sobre as ações da prática educativa, pois, além de fortalecer a Educação Social, ao menos no contexto do Uruguai, refletiu uma apropriação política, participativa e reivindicativa do coletivo. Não é uma fala reproduzida aleatoriamente; é a defesa e o convencimento em relação a um conceito educativo, político e cultural.

Como assevera Freire (1996), o discurso é sinônimo de fala significativa, possível e necessária. Pode promover e reconhecer saberes necessários e indispensáveis à prática educativa e dialógica (BASTOS, 2010).

No falas uruguaias, a convicção é o reflexo de um convencimento coletivo e coaduna com o que declara Freire (1981), sobre a ‘fala significativa’, de que há sempre mais por trás de um discurso. Percebe-se no conteúdo que o discurso posto pelos sujeitos da Educação Social no Uruguai é um discurso comprometido. Como registra Freitas (2010), é por meio da conscientização que os sujeitos assumem “[...] compromissos históricos no processo de fazer e refazer o mundo” (p. 88).

O indicador do Discurso Convicto é um efeito da Educação Social no contexto do Uruguai. É um resultado avaliativo, é consequência de uma ação educativa no país.

Portanto, não se trata de um consenso absoluto e universal em que toda a sociedade está em acordo, mas de consensos estabelecidos por pessoas, grupos, comunidades e setores da sociedade (ROSSETTI; GIACOMINI FILHO, 2010, p. 155).

Nos depoimentos dos entrevistados no Uruguai, a convicção não é a repetição ou a imposição de um enunciado. O conteúdo exposto revela uma compreensão coletiva do que significa Educação Social, do que e como é a formação do educador social e a apropriação do direito garantido por lei e legitimado pela sociedade uruguaia.

A constatação no discurso dos entrevistados no Uruguai indica que existe uma formação que faz efeito e que, ao ‘falar’, convence. Habermas (1983) defende que as condições para se aprender devem ser buscadas nas situações e nas relações constantes e vivas das pessoas, do coletivo com o seu contexto.

O consentimento referente a um determinado tema, no caso, a formação em Educação Social no Uruguai, não é o aceite passivo de quem ouve uma opinião ou ideia veiculada por quem fala. É o entendimento, a negociação e a apropriação de quem ouve como sendo partícipe.

O entendimento mútuo leva ao consenso; entretanto, há uma sutil diferença entre esses dois processos. O entendimento mútuo acontece quando o ouvinte reconhece que as razões do falante são boas para ele (o falante) sob certas circunstâncias dadas, entretanto, não se apropria delas como sendo suas (do ouvinte). O consenso somente é alcançado quando os participantes do ato de comunicação aceitam uma pretensão de validade pelas mesmas razões. Então, o consenso somente surge quando as razões de justificação da validade são compartilhadas pelos envolvidos no ato de fala. O reconhecimento intersubjetivo motivado pelas mesmas razões faz surgir um acordo sobre um fato, estabelecendo-se, assim, o consenso acerca desse fato (ROSSETTI; GIACOMINI FILHO, 2010, p. 160).

Para haver convencimento e convicção, é essencial uma ação dialógica, ou, como considera Habermas (1983), uma ‘ação comunicativa’, um diálogo que promova a comunicação. Mas não qualquer comunicação – é aquela que reverbera em um acordo. Habermas (1983) trata do uso da razão comunicativa, dialogal. Nesse viés o diálogo e o argumento, promovem a convicção.

O discurso, o uso desse tipo de linguagem por meio da pluralidade de vozes, tem como resultado final uma resposta em comum ao fenômeno discutido. Há que se cuidar dos interesses particulares, pois uma ideia legítima é aquela que reflete também o interesse coletivo e corresponde à vontade de todos. O diálogo é um instrumento dessa concepção.

No caso da Educação Social no Uruguai, o tema da luta por uma educação realmente social pode ser uma resposta ao apoio e compartilha-

mento dos envolvidos para a construção de uma ‘ação comunicativa’ e do discurso convicto sobre o direito à Educação Social e a formação.

A formação em Educação Social, naquele país, tem repercutido de maneira afirmativa seu papel, seu conceito e promovido a apropriação por parte dos sujeitos, como vimos nas falas dos entrevistados. Assim, não resulta uma decisão qualquer, mas um debate de ponderações e considerações (MAGER, 2012).

O sujeito U2, ao responder à pergunta referente a como se reconhece um educador social no Uruguai, menciona, como outros entrevistados, ‘pela sua formação’.

O educador social é aquele que tem o título de educador social, somente. Muitas pessoas têm práticas na Educação Social, têm práticas educativas. Estes nós chamamos de educador, educador social quer dizer título (U2, 2013).

O entrevistado explicita que a formação é dada pelo título, que é preciso passar pelo curso de Educação Social para ser reconhecido como tal. Assim como U2, U1 expressa a mesma ideia para definir como se reconhece o educador social no Uruguai:

[...] No Uruguai é pela titulação, por isso falamos educador e educador social [...] qual é a diferença? A titulação, mas não só a titulação. Há educadores que são muito primitivos e há educadores que são muito capazes, que estudaram, que se formaram, têm experiência pensada, refletida e, portanto, não têm título, mas são bem valorizados pela sua experiência de uma formação que não é a titulação [...]. A titulação nem sempre resolve tudo, é preciso que queiram (U1, 2013).

Além da questão da titulação, identificamos, nas falas supracitadas, outras temáticas relevantes que, apesar de serem ditas de maneira diferente, refletem um acordo no significado. Os sujeitos citam o valor do conhecimento, além da formação. Ponderam sobre a experiência e os saberes que advêm da prática.

Comecei minha formação como professora, porque não tinha o título de educadora social. Agora comecei a carreira em Educação Social, pois há alguns anos esta formação foi sistematizada e farei por quatro anos (U9, 2013).

U9 entende que, para ser educadora social, precisará da formação e declara isso em sua fala, mas valoriza o que teve como formação até então.

U7, também opina sobre a Educação Social no Uruguai:

[...] o reconhecimento é novo. O que começou a existir é se chamar o educador de educador social quando tem formação. Não tem uma exigência

para trabalhar, pode ser como educador, mas para ser educador social tem que ter formação (U7, 2013).

No caso do Uruguai, esse discurso sobre a formação foi assimilado de maneira política, pedagógica e cultural. As conquistas que o país vem tendo referentes à Educação Social também são o reflexo desse posicionamento convicto sobre a Educação Social e o processo de formação.

Vale ressaltar que os discursos podem e precisam se renovar, pois os saberes não são absolutos. Ao contrário, são mutáveis, exatamente por serem dialógicos. Não são imposições de ideias, mas uma construção permanente (HABERMAS, 1987). Chamamos de discurso convicto algo diferente do que normalmente é nomeado como discurso do senso comum. Este normalmente advém dos meios de comunicação, com informações superficiais e sesgadas de interesses ideológicos empresariais da mídia. O conteúdo e as atitudes firmes dos educadores do Uruguai indicam outro viés, pois é fruto de conhecimento profundo e de formação acadêmica que resulta em postura política.

O discurso convicto na Educação Social, como indicador para a avaliação em Educação Social, precisa ecoar quando, nas ações de uma prática educativa, houver como resultado uma ação comunicativa comprometida e com clareza de conceitos sobre o que é ser um educador social, sobre suas funções.

Concluimos a subseção com perguntas para os sujeitos da Educação Social, que podem sulcar o avaliador e a avaliadora quanto a este indicador.

Aos educadores:

- O que e como faz para que haja como resultado convicções dos indivíduos ou de grupos a respeito do papel do educador social, da Educação Social como um direito?
- O que faz o educador social na sua comunidade?

Aos educandos:

- Quem você diria que é o educador social?
- Qual a sua opinião a respeito das ações da Educação Social que participa?

À comunidade:

- São perceptíveis na comunidade as ações e o discurso sobre a Educação Social?
- O que a comunidade pensa sobre ações da Educação Social que se apresentam nela?

Fica a todos os sujeitos em avaliação a pergunta:

- O que você sugere para que se legitime um discurso convicto e efetivo a respeito da Educação Social?

4.2.4 Indicador 4: a participação política na Educação Social

A categoria participação surge no contexto da coleta e promove em nossa pesquisa a construção do indicador ‘A Participação Política na Educação Social’. Este pode ser encontrado nos âmbitos individual, coletivo e comunitário, pois em todos faz-se necessário a participação dos sujeitos da Educação Social.

Nuñez (2005) vê a participação como direito e como política social e argumenta “[...] que la participación no sólo no es ajena al trabajo educativo y a la vida en sociedad, sino que aparece como su entramado (p. 1), isto é, precisa estar relacionada no cotidiano dos sujeitos.

Para que uma ação da Educação Social ecoe como resultado na criança e no adolescente, a participação precisa estar implicada na realização de ações com as crianças e os adolescentes, e não somente para eles.

O conceito de participação demanda princípios, modos de agir. A participação “[...] nada mais é do que a possibilidade dos sujeitos intervirem no que diz respeito às suas vidas” (MÜLLER, 2012, p. 15).

Nossa preocupação é veicular (com a utilização propositada do termo participação acompanhada pela terminologia política) que o conceito que buscamos significar advém da sua adjetivação concebida com sentido político. Entendemos que no âmbito das lutas políticas em defesa dos direitos das crianças e de suas culturas e infâncias, a participação política deve ser compreendida também em expressividade ao seu caráter militante, que, como concebido em Freire deve ser nutrido pela “criticidade e não pela irracionalidade” (2000a, p. 130). Portanto, que a participação política deve ser uma prática social desejável e intencional, expressada em decorrência da vontade crítica dos sujeitos (RODRIGUES, 2014, p.106).

Alinhadas com Tomás (2011), as autoras Müller (2012) e Rodrigues (2014) falam da participação com a adjetivação política, sugerindo que ao participar politicamente, os sujeitos são parte em todos os aspectos, da sociedade ou da ação que fazem parte, contribuindo desde sua elaboração até sua avaliação.

Quando U4 expressa: “Participando, quero ajudar a mudar a praça que temos aqui atrás. [...] temos que falar com o bispo agora e com a resposta faremos. [...] a praça não é só para mim, é para todos”, ele deixa claro que o seu envolvimento com a ação da Educação Social vai além de mero coadjuvante. Ele é parte integrada do contexto e está comprometido com ele.

Outra fala que manifesta a categoria participação como efeito de ação da Educação Social é a de B2. Referindo-se ao comprometimento em um ato na instituição de Educação Social onde foi educando, conta como se sentiu importante na defesa de um de seus educadores, dispensado do seu trabalho. Repete a frase que criaram para a defesa do educador: “Sem (coloca-se aqui o nome do educador), não tem salão⁴⁵”. O lema foi a frase de ordem usada ao participarem de uma ação em favor do que achavam ser justo.

B1 narra: “Aprendemos que tínhamos que participar, então era a hora”. Foi comovente vê-los e escutá-los lembrando o ato que resultou na recontração do educador, porém em outra sede da instituição. A participação que haviam aprendido, ou se apropriado, refletiu na mobilização que organizaram. Ver o educador recontratado foi a conquista de uma reivindicação.

No contexto da Educação Social em que os sujeitos da Roda fizeram parte, havia diferentes tipos de relações. B3 comentou: “lá tinham dois tipos de poderes, o poder conquistado pelo medo e pelo respeito. Pelo respeito, você faz tudo pela pessoa. Pelo medo, um dia você vai se rebelar”. Como foi no caso já narrado sobre o educador que havia sido dispensado do trabalho e, com a participação de todos, conseguiram, de certa forma, reverter a situação.

Assim, podemos perceber com o que expõe Müller (2012), o grau de participação destes sujeitos em seus ambientes. A autora classifica diferentes níveis de participação: de baixa, média e alta intensidade. O nível baixo ocorre quando a participação é apenas representativa ou de apreciação de opinião. O nível médio de participação acontece quando os interessados participam de uma ação buscando informações e acompanhando algumas decisões que são tomadas a respeito do que foi acordado. Já o nível alto refere-se a ir além de só decidir; implica definir as regras, pronunciar-se e agir coletiva e permanentemente.

A atitude participativa citada por B1 pode ser enquadrada em uma participação de intensidade alta, pois a intervenção contribuiu para o resultado que queriam. Interferiram naquelas regras e decidiram coletivamente sobre o contexto em que estavam inseridos.

A participação política em Educação Social, então, transformou-se em indicador para a avaliação em Educação Social. Como define Freire (1996), participar é intervir no mundo. A ação da Educação Social promo-

⁴⁵ O termo salão é como as crianças e adolescentes chamavam a instituição de Educação Social.

veu, em alguns dos sujeitos entrevistados, princípios que engendraram o participar, o inteirar-se dos fatos, tanto individuais como coletivos, o intervir e reivindicar.

Tanto na infância quanto na vida adulta a participação política exigirá da pessoa que participa o desejo de querer fazer parte da política e de relacionar-se com ações e interesses públicos. Assim, quem participa politicamente é tanto parte do processo quanto de seu resultado (RODRIGUES, 2014, p. 106).

O interesse, a vontade política e a expectativa de transformação são os motivadores para essa participação. Os sujeitos da Educação Social precisaram se disponibilizar para se tornarem militantes e agentes de militância.

Identificar no sujeito a sua percepção sobre a sua participação e levá-lo a evidenciar o que sente vai ao encontro do que define Freire (2001c, p. 37): “[...] é o exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito [...]”.

Segundo o testemunho de B2 (2014), em sua vida profissional, ter consciência do direito e ter vontade da participação tem sido fundamental:

Eu sempre faço sugestões no meu trabalho, gosto de participar de tudo e agora fui convidado para ser gerente na pizzaria. Eu lembro como eram as aulas de jogos cooperativos a gente participava, se ajudava, é igual agora.

A organização coletiva, seja em um espaço comunitário, na cidade ou como indica B2, em seu ambiente de trabalho, de maneira que intencione uma mudança, é uma forma de participar e contribuir para a transformação do contexto.

A participação é um modo de se relacionar e conviver com as pessoas e deve se concretizar em diferentes contextos. Nas decisões políticas e sociais, tem sido cada vez mais necessária. Para ser efeito de práticas educativas, precisa ser também reflexo de ações democráticas. Demo (1988b, p. 18) argumenta que a participação é uma conquista “[...] para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”.

Santos (2002), com a proposta de ‘democratizar a democracia’, também reitera o papel da participação como ‘libertação das pessoas’, reforçando a importante tarefa do sujeito de influir nas questões sociais, políticas e culturais. Essa tarefa, segundo Santos, é a ‘recriação do político’.

É estreita a relação entre o discurso de Santos (2002) e as ideias empreendidas neste texto, pois a participação, oriunda de falas específicas e locais, pode ressoar em instituídos globais, como referência, e servir de exemplo para outros contextos.

A participação política em Educação Social, além de ser um indicador a ser identificado em um processo avaliativo em Educação Social, é uma característica dessa avaliação. Ao longo deste texto percebemos a defesa, no âmbito qualitativo, de uma avaliação participativa. Assim, no processo avaliativo o sujeito da avaliação também precisa ser parte da ação em Educação Social. É fundamental que esse sujeito esteja apropriado do que é ser e exercer a participação, para fazer o “Exercício da vocação humana em buscar ser sujeito social” (RODRIGUES, 2014, p.107).

Com isso, algumas questões finalizam esta subseção. Pode perguntar-se aos sujeitos da Educação Social (educadores, educandos e comunidade), em um processo avaliativo em Educação Social, tendo como expectativa o indicador Participação Política na Educação Social:

Aos educadores:

- Como é realizado o processo de promoção da participação política na ação da Educação Social?

Aos educandos:

- Você opina e decide sobre algo nas atividades de Educação Social que participa?
- O que pensa sobre a maneira como estão organizadas e planejadas as ações de Educação Social que participa?

À comunidade:

- Fale sobre as ações que a comunidade realiza em função dos seus direitos

A todos os sujeitos em avaliação fica a seguinte pergunta:

- O que você sugere como estratégia de organização e participação social para promover que sempre mais gente possa efetivamente opinar, decidir e reivindicar nas atividades da Educação Social?

4.2.5 Indicador 5: influência da Educação Social no Cotidiano

Registramos, em algumas entrevistas, referências sobre como lidar com a vida, com o dia a dia, e com tarefas específicas, tanto da vida privada como coletiva e comunitária.

Com isso o cotidiano foi elencado como uma categoria desta pesquisa que promoveu como indicador para a avaliação em Educação Social a ‘Influência da Educação Social no Cotidiano’. O indicador se enquadra no âmbito individual, coletivo e comunitário

Percebemos, nas falas dos entrevistados e participantes da pesquisa, que a Educação Social promoveu, em suas vidas, o cotidiano que, segundo a definição de Heller (1989),

[...] é a vida de todo homem [...] a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 1989, P. 17).

A autora elucida que a vida cotidiana se faz em partes orgânicas, com a organização do trabalho, das atividades de lazer, da rotina da casa, do descanso, entre outras. Heller (1989) salienta que esse cotidiano, mesmo que particularizado, encerra um aspecto genérico. Isso porque o homem já nasce adentrado em uma cotidianidade e vai aprendendo, no grupo ao qual pertence, elementos do seu contexto, da sua realidade.

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser isolado, mas também seu ser individual. [...] Também o genérico está contido em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares (HELLER, 1989, p. 20-21).

Identificamos efeitos da ação da Educação Social no cotidiano pessoal em diferentes falas ao longo da produção de dados desta pesquisa. O sujeito U4, por exemplo, destaca a aprendizagem de se locomover em sua cidade: “viajar em ônibus, eu não sabia ir a Pando⁴⁶, agora aprendi ir” (U4, 2013).

Referindo-se ao que aprendeu e aprende com as atividades que realiza no projeto de Educação Social, U3 (2013) relata: “aqui nos ajudam a tirar nossos documentos”. A situação que o entrevistado viveu foi uma situação de aprendizagem que o marcou e foi efetiva e útil para seu cotidiano. O educador ou educadora social orientaram e contribuíram para que esse adolescente tivesse acesso a aspectos fundamentais do cotidiano.

Comentando sobre as atividades da Educação Social, U1 enfatiza que elas não são importantes se não contiverem propósitos.

Qualquer coisa da vida pode ser educativa para um educador social quando este se propõe a transformar em uma situação educativa. Alimentar-se pode ser uma atividade educativa, o teatro pode ser educativo, tudo depende da intencionalidade do educador (U1, 2013).

⁴⁶ Uma cidade próxima a Montevideu.

Assim, quando há finalidade na ação de Educação Social, o desenvolvimento das destrezas do cotidiano vai se empreendendo também pedagógico. Em geral, as práticas educativas inserem um contexto, uma rotina. Direta ou indiretamente, essa rotina também educa e é reflexo na vida dos sujeitos:

O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta; ou modo de cumprimentar, ou ainda como comporta-se em determinadas situações, etc.) (HELLER, 1989, p.19).

Ao responder sobre as atividades e a contribuição da Educação Social para as crianças e os adolescentes, U9 (2013) confirma que o cotidiano é o conhecimento, é o conteúdo que está presente nas ações educativas da Educação Social: “A Educação Social propõe uma educação que abarca aspectos da vida cotidiana da pessoa e que está mais além do espaço e tempo concreto”.

A cotidianidade se mostra na vida social dos sujeitos e no contexto de formação. Essa relação plural, como efeito na vida, contribui para o desenvolvimento e constrói referências para a criança, o adolescente ou o adulto (PATTO, 1993). Assim, olhar o cotidiano como consequência da Educação Social significa ter, como expectativa, a produção de cultura.

Essa cultura está voltada a produzir um discurso e um referencial de acesso aos direitos, desde os básicos, até o fundamental. É a produção de cultura, segundo Gramsci, que supere as imposições de uma sociedade controladora e domesticadora, ou seja, que mesmo no cotidiano, seja significativa (ANGELI, 2011).

Para avaliar a Educação Social propôs B2 ao se manifestar na última roda da conversa: “Primeiro eu perguntaria sobre a rotina deles, como é a relação com o educador, o que acontece nas oficinas deles, para ter uma noção [...]”. Saber o que acontece no dia-a-dia da prática pedagógica é para B2 uma estratégia para pensar o cotidiano.

As perguntas que ficam como encerramento desta subseção servem como motivadoras em um processo avaliativo que precisa identificar este indicador na ação de Educação Social:

Aos educadores:

- A organização do trabalho dos educadores e as atividades planejadas e realizadas instruem os sujeitos da Educação Social para sua vida cotidiana? Como?

Aos educandos:

- Nas atividades de Educação Social você tem aprendido coisas que servem para seu dia-a-dia? O que, por exemplo?

À comunidade:

- A Educação Social tem instruído para ações do dia-a-dia da comunidade? Como por exemplo, a comunidade como um todo cuida dos espaços de convivência?

Fica a todos os sujeitos em avaliação a seguinte pergunta:

- O que propõe como sugestão para que as ações da Educação Social reverberem aspectos da vida cotidiana e de maneira que possam ser detectados e apreendidos reflexivamente pelos sujeitos da prática pedagógica?

4.2.6 Indicador 6: a Disponibilidade do educador social e do educando

A categoria disponibilidade refletiu no texto o indicador ‘A disponibilidade do educador e do educando’. Este indicador reverbera no âmbito individual, pois é do sujeito querer, desejar e aprender a buscar a disponibilidade no contexto da Educação Social.

O educador precisa desafiar o sujeito que tem à sua frente, provocá-lo, instigá-lo, promover nele a inquietação sobre o que sabe e o que não sabe. As oportunidades educativas podem promover ou não disponibilidades.

[...] há educação quando há intencionalidade. Tem que haver um mínimo de reconhecimento da atividade educativa pelo educando, [...] é necessário que o educando saiba que é um processo educativo e precisa aceitar a situação educativa, estar disponível [...] (U1, 2013).

Nessa fala, fica explícito que o sujeito da Educação Social precisa reconhecer a atividade que realiza. Trata-se de uma ação de troca de saberes, quando vai se apropriar de algum conhecimento e também divulgar o que sabe. É fundamental que os sujeitos da Educação Social tenham acesso ao novo, e não só discutam o que está em seus contextos. O contexto pode ser um ponto de partida, mas nunca o único conteúdo, a única alternativa:

[...] eu acho que não se pode trabalhar só com os interesses dos educandos e também não pode desconhecer esses interesses. Se só trabalha com os interesses, para mim, não está fazendo algo educativo, está dando só o que eles já têm. É preciso estimular para o que não se conhece (U2, 2013).

A fala de U2 reflete em muito o que considera Freire (1996).

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 1996, p.26).

A construção do saber como algo novo é o que defende Freire e é uma estratégia interessante para o processo de motivação dos sujeitos da Educação Social. Poder intervir de maneira participativa no processo de ensino e aprendizagem é algo que pode promover nos sujeitos o interesse em aprender e em ensinar, pois constroem e reconstróem juntos, os processos. E é para esse processo que os sujeitos da Educação Social devem se dispor.

O sujeito U2 também expressa que é primordial um desimpedimento educativo, ou seja, há que se promover o interesse por coisas novas. A Educação Social tem, em seu perfil, tal característica. U2 (2013) completa:

A Educação Social nisso tem uma vantagem, porque, como não tem uma instituição, ou lugar específico, tem que inventar suas práticas. Cada vez tem que inventar seus conteúdos, suas metodologias, sua forma de trabalho e muitas vezes tem que sair a buscar seus sujeitos e tem que trabalhar para que estes sujeitos queiram, desejem trabalhar conosco. Eu acho isso uma questão de identidade. Tem que buscar o sujeito e tem que inventar a cada vez.

U2 percebe que o educador social, em sua ação educativa, deve suscitar o desejo, a vontade, a disposição do educando. E é essa disposição que precisa ser efeito em uma ação da Educação Social.

U4 (2013) ao responder à pergunta sobre o que faz no projeto de que participa e se gosta ou não, confessa: “eu faço recreação e jogos, mas não gosto, mas faço porque quero incentivar os menores, apesar de não gostar, enfrento e aprendo também”. Na fala de U4, constatamos a disponibilidade do sujeito da pesquisa em se fazer presente, em contribuir com a atividade e ainda apropriar-se de algo no processo. É uma implicação pessoal de U4 com a questão que lhe foi posta, isto é, se disponibiliza a participar.

A disposição é uma ação interessada. O educando se dispõe quando percebe algo importante para ele e quando estabelece uma relação entre o conhecimento proposto e a informação daquilo que ele já conhece.

A aprendizagem é motivada por um interesse, uma necessidade de saber. Mas o que determina esse interesse, essa necessidade? Não é possível elaborar uma única resposta a essa questão. No entanto, um bom caminho a seguir é compreender que além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve aspectos afetivo-relacionais. Ao construir os significados pessoais

sobre a realidade, constrói-se também o conceito que se tem de você mesmo (autoconceito) e a estima que se professa (auto-estima), características relacionadas ao equilíbrio pessoal. [...] reconhecer essa dimensão afetivo-relacional é imprescindível ao processo educativo (SOLÉ, 1999, p. 26).

A disponibilidade é algo que precisa ser estimulado. Mas também está no sujeito, como lembra Solé (1999). Pode estar em como as pessoas se relacionam e incorporar emoções que venham a contribuir para que as pessoas se eduquem e se descerrem para o conhecimento.

Assim, as perguntas que encerram esta subseção são suleadoras para identificar a disponibilidade como efeito da Educação Social.

Aos educadores:

- Como desafiar os sujeitos da Educação Social para promover nele o interesse pelo conteúdo da Educação Social? Você tem tentado? Como?

Aos educandos:

- Você tem tido interesse em participar das atividades de Educação Social?
- O que lhe interessa nas atividades de Educação Social?

À comunidade:

- É possível perceber na comunidade sujeitos que estão interessados e disponíveis a aprender e ensinar?

Pergunta-se a todos os sujeitos em avaliação:

- O que sugerem para que pessoas e grupos participem com vontade das atividades comunitárias?

4.2.7 Indicador 7: o Vínculo e a Amizade entre educadores e educandos

O vínculo é um conjunto de características relativas ao afeto, à confiança e a valores morais. É um elo que se estabelece na relação entre os sujeitos de qualquer âmbito. Externa uma natureza relacional que supera o limite pedagógico.

Tornou-se uma categoria por aparecer nas falas dos sujeitos da pesquisa, e promoveu o indicador 'O Vínculo e a Amizade entre educadores e educandos'. É um indicador que se implica com o âmbito individual e a área social, pois trata de relações emocionais, subjetivas, éticas, pedagógicas e outras.

“Eu tive vínculos fortes com alguns educadores, entre eles, você”, declarou B1(2014) sobre o que havia ficado na memória da participação na ação de Educação Social à qual pertenceu. E acrescenta: “quando a pessoa

gosta de você, você sente [...], igual, a gente passa pela vida de vocês e vocês, educadores, passam pela nossa vida também” (B1, 2014).

Relacionamos o que o sujeito da pesquisa declara com algumas discussões da teoria freireana, como a afetividade, a amorosidade e a confiança. Tais categorias para Freire (1996) têm o potencial de promover, nas relações educador/educando, educando/educador, educador/educador e educando/educando, o vínculo e a amizade.

Na discussão sobre a avaliação em Educação Social tanto B1 como B2 entendem que o espaço da ação de Educação Social favorece a relação de amizade. Ao ser indagada sobre o tipo de relação que tem com B2, B1 explicou que é de amizade, iniciada no contexto da ação da Educação Social. Disse B1: “[...] igual quando a gente estava lá dentro, a gente achou que a amizade era só lá dentro, mas não, continuou a amizade lá fora, e é assim até hoje”. Com os educadores, também se estabeleceram amizade e vínculo: “[...] aquele que éramos mais próximos, ficou até hoje”, de acordo com B1.

Freire (1987) entende a educação como um ato de amor e ainda considera possível que este sentimento seja aprendido. O autor afirma que “[...] sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (p.79-80). Destaca que a amizade está implicada a esta amorosidade e considera que ao existir vínculo (seja de amizade, afetividade e dialogicidade) é possível, na relação pedagógica, o desenvolvimento de uma educação libertadora.

A afetividade é o compromisso com o outro. É o sentimento de afinidade que promove sentimentos como amizade, amor, entre outros (TORO, 2002). Freire (1999) refere-se à afinidade como estratégia na relação educando/educador. Ela pode ser reflexo do método e promover o afeto e o vínculo nos sujeitos das relações educativas. Ao vivenciar a práxis, o educando prepara-se para assumir ou refazer o exercício dela (da práxis) no seu contexto, em sociedade (DALLA VECCHIA, 2006).

Em relação ao seu trabalho com a Educação Social, U9 (2013) diz que: “[...] a Educação Social trabalha com aspectos de valores como a solidariedade, o afetivo. Trabalhamos muito o afeto, é a possibilidade de se construir um vínculo e se romper com uma barreira [...]”.

Sobre o lugar onde está, o lugar da Educação Social, U10 (2013) testemunha:

Aqui se trata da realidade, e a gente se sente acompanhado, ajudado. [...] aqui tenho muito afeto pela gente que está aqui, tenho afeto pelos educadores, pelas crianças que têm aqui. [...] aprendi valores como amizade, companheirismo, solidariedade, várias coisas que na escola eu não aprendi.

Está implícito nas palavras de U10 a amorosidade, pois demonstra estar implicado com as relações que estabeleceu, gosta do ambiente, dos educadores, das crianças menores, de onde está. Freire (2011, p. 111) declara que a amorosidade se materializa no afeto como compromisso com o outro: “[...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. Mas, este compromisso porque é amoroso é dialógico”. Freire (2011) considera que não se pode exercer a docência sem o diálogo e sem o afeto, tanto pelos sujeitos, quanto pelo mundo.

Na relação dialógica entre um educador e seu educando, ambos se apropriam dos efeitos dessa relação. Um deles é o vínculo e a amizade que estabelecem entre si e entre o contexto em que se encontram. Freire entende o diálogo como um aproximador nas relações:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, por tanto, na relação eu-tu. [...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 2011, p. 109-110).

Ao pensar a avaliação da Educação Social no que se refere a questão do vínculo B1 disse que perguntaria aos educandos: “Vocês gostam de estar na ação da Educação Social?” Também faria a mesma pergunta para os educadores. B1 faria a pergunta tanto para as crianças quanto para adolescentes e educadores de uma instituição socioeducativa. Transparece, na fala de B1, a preocupação com o vínculo e, de certa forma, com a formação também. Acrescentou B3:

[...] quando você está desmotivado com o que você faz, não passa credibilidade. Se o educador não gostar do que está fazendo, não adianta, a gente sente, a criança sente, o adolescente sente. Se ele está desmotivado para passar isso para a gente, por que eu vou seguir esse caminho? (B3, 2014).

Relatando as ideias sobre uma avaliação em Educação Social, também observaram e chamaram a atenção para a ação do educador social. Tal questão é perceptível no que nos relatou B3, ao se preocupar com o interesse que o sujeito dá à sua prática e como pode refletir no educando. B2 também testemunhou a respeito do tema:

O gostar faz com que a pessoa tanto consiga ser compreendida quanto a pessoa, quando está gostando da coisa, fica ali, prestando atenção. Eu acho que a pessoa consegue aprender quando ela gosta, quando o professor específico, ela gosta do professor, ela, por mais que tenha dificuldade, ela se esforça para entender a atividade. Então, se o educador gostar de fazer o que ele faz e o aluno gostar de ir lá escutar o educador, acho que é isso que faz com que o recado que o educador está querendo dar fica entendido pelo aluno (B2, 2014).

A amizade também é um efeito da Educação Social, e é fundamentalmente construída na relação dialógica promovida.

Neste contexto de discussão das relações humanas em sociedade, faz-se necessária a discussão sobre a amizade, porque é uma das relações que envolvem o homem em comunidade e proporciona o diálogo como possibilidade para atingir a moderação das atitudes entre os homens (LARA, 2009, p.40).

Na relação de amizade, a confiança e o diálogo são fundamentais e são aspectos presentes. Como ressalta Fernandes (2010, p. 82): “A confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo”.

Para fraseando Aristóteles, Lara (2009) disserta que:

No Livro VIII, Aristóteles conceitua a amizade como virtude identificando-a com as virtudes de maneira geral. Apresenta a amizade como uma relação fundamentada no bem, na solidariedade, em sentimento recíproco e o homem como um ser social por natureza: temos assim a justiça, a felicidade e a amizade como alicerces da sociedade (LARA, 2009, p. 42).

Em uma ação educativa, é a amizade também alicerce, pois na relação educador e educando o sentimento de bem e de solidariedade está, em geral, presente. Conforme Aristóteles, “[...] o bem para o homem vem a ser o exercício ativo das faculdades da alma de conformidade com a excelência, e se há mais de uma excelência, de conformidade com a melhor e mais completa entre elas” (ARISTÓTELES, 2001, p. 34-36).

A idealização do filósofo indica a amizade como a condição necessária para a ética e a política, porque entende que o amigo é a medida dos nossos atos, “[...], pois no amigo devemos ser outro eu. Sendo a ética agir com moderação, então o diálogo é uma forma de se buscar essa justa medida. Na amizade política é essencial o diálogo entre os cidadãos” (LARA, 2009, p. 44).

Entendemos que a amizade entre educadores e educandos não é a mesma de educandos ou educadores entre si, pois o lugar social e pedagógico de cada um jamais deve ser confundido nem misturado. Em uma relação de educação o foco é a educação e não a amizade.

Para captar se existem vínculos e amizades promovidas pelas ações da Educação Social, quem avalia deve observar o comportamento entre educandos e educandos, educandos e educadores, eles e a comunidade. E assim perguntar:

Ao educador:

- Você tem promovido a oportunidade de diálogo entre os educandos ou grupos com quem trabalha?
- As ações que promove com a Educação Social apresentam aspectos que podem permitir a construção de uma relação de afeto entre os sujeitos da Educação Social?
- Você tem gerado ações que impliquem o compromisso de pessoas e grupos da comunidade?
- Você gosta do que faz?

Ao educando:

- As atividades da Educação Social que participa e a forma com que se relaciona com os sujeitos da Educação Social fazem com que você construa amizades?
- Você tem amigos no contexto da Educação Social que faz parte?
- O que pensa sobre as relações que tem com as diferentes pessoas que convive nas práticas da Educação Social?
- Você gosta das atividades da Educação Social e do educador social?

À comunidade:

- Ao vivenciar as ações da Educação Social e ao se relacionar com as pessoas, qual o resultado destas relações?
- Em que circunstância nota-se a relação de amizade entre os sujeitos da Educação Social sendo repercutida em seus contextos?

Fica a todos os sujeitos em avaliação a seguinte pergunta:

- O que precisa ocorrer para que da participação individual e coletiva nas ações da Educação Social surtam relações de vínculo, amizade e amorosidade entre os sujeitos?

4.2.8 Indicador 8: a Responsabilidade dos sujeitos da Educação Social

A responsabilidade e o compromisso são princípios que se expressam no cumprimento de ações e de acordos estabelecidos no decorrer da prática educativa: A responsabilidade “[...] é o cumprimento da palavra, continuado no tempo”, escreviam as autoras Müller e Rodrigues (2002, p. 42), quando aludiam a este conceito em referência à prática lúdico-político-pedagógica desenvolvida com meninos e meninas no Projeto Brincadeiras.

A constatação da responsabilidade como categoria nesta tese nos levou a definição do indicador ‘A Responsabilidade dos Sujeitos da Educa-

ção Social', que faz parte dos âmbitos individual, coletivo e comunitário, além de se fazer presente em todas as áreas, política, pedagógica, social e cultural, pois a responsabilidade é fundamental enquanto estratégia - é um princípio que reflete nas ações educativas e ainda destaca-se cultural e socialmente.

A responsabilidade, como efeito de uma práxis educativa da Educação Social, evidencia-se nas falas dos sujeitos como valor apropriado para suas vidas. B4 (2014) depõe: "Aprendemos a questão da responsabilidade. [...] isso me motivou a continuar e consegui trazer isso para minha vida pessoal [...]".

Por meio das experiências vividas, B4 se apropriou e se comprometeu com o que foi assimilando nas ações educativas de que fez parte: "Ao me tornar educador, pude assimilar as responsabilidades com mais facilidade" (B4, 2013).

A responsabilidade, aqui, diz respeito à responsabilidade nas relações e para com as pessoas, com o outro. É também uma relação de amorosidade, afetividade e compromisso. É um 'amor' fraternal. Aqui "amar significa estar a serviço, colocar-se à disposição, aguardar a ordem" (BAUMAN, 2004, p.13). É a responsabilidade em termos do comprometimento na relação entre o educador e o educando. É uma responsabilidade do 'cuidado' com o outro, do ser humano com a humanidade: "Somos todos responsáveis por todos os homens perante todos, e eu mais que os outros" (BAUMAN, 1998, p. 210).

A época que eu mais aprendi foi quando eu entrei no G8, foi a primeira vez que eu tive responsabilidade. Eu tinha que levar as caixas de som da rádio e percebi que, se eu não fizesse isso, a rádio não aconteceria. As pessoas dependiam do meu compromisso (B3, 2013).

A preocupação com o outro, a questão da 'proximidade' entre os colegas do grupo e suas atividades, o relacionarem-se, ter consciências de que sua ação tem consequências para o outro, foi o que promoveu, no entrevistado, o senso de responsabilidade. Apropriar-se de responsabilidade é como a preocupação com o ser humano, é estar próximo. Quanto mais há proximidade entre as pessoas, mais elas se sentem responsáveis umas pelas outras.

Contudo, o contrário produz irresponsabilidades e descompromisso com o outro: "[...] a responsabilidade é o tijolo que constitui todo nosso comportamento moral e surge a partir de toda relação de proximidade do outro. Proximidade significa responsabilidade e responsabilidade é proximidade" (BAUMAN, 1998, p. 212).

Bauman (1998), em sua obra 'Modernidade e Holocausto', expõe que, para que haja uma responsabilidade legítima, deve haver reconhecimento e vontade dos sujeitos das ações e das relações. É preciso que se sintam responsáveis uns pelos outros.

Para Levinas, "estar com os outros", esse primaríssimo e irremovível atributo da existência humana, significa primeiro e acima de tudo responsabilidade. "Se o outro olha para mim, sou responsável por ele, mesmo não tendo assumido responsabilidades para com ele." Minha responsabilidade é a única forma pela qual o outro existe para mim; é o modo da sua presença, da sua proximidade: o Outro não está apenas próximo de mim no espaço ou próximo como um parente, mas se aproxima de mim essencialmente na medida em que eu me sinto — em que eu sou — responsável por ele (BAUMAN, 1998, p. 211).

Atualmente, a proximidade entre as pessoas está cada vez mais abalada, o que nos faz sentir menos responsáveis uns pelos outros. A responsabilidade de que trata o autor supracitado é uma responsabilidade incondicional. As práticas educativas da Educação Social precisam promover essa proximidade para garantir, entre outros princípios, a responsabilidade e o compromisso entre as pessoas.

Quando algum educador pedia para eu cuidar da sala, ou do armário e dos materiais, eu tinha um pouco de medo, pois a responsabilidade era minha, mas eu também pensava: logo eu? Eu queria mexer, quebrar, e agora vou ter que cuidar? Era muita responsabilidade e eu tinha que ter e cuidava (risos) (B1, 2014).

Além da questão da responsabilidade, a ética também foi se construindo na relação educativa de que falou B1. Seu testemunho traz certa moralidade. Ao optar por cuidar, B1 fez uma escolha responsável, mas também ética, já que, como confessou, tinha uma intenção 'travessa'.

É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível, é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996, p. 18).

A ética é tema que permeia a teoria de Freire e se aproxima muito do que aqui caracterizamos como responsabilidade.

Fechamos a subseção com as perguntas que orientam o avaliador para a identificação desse indicador em um contexto da Educação Social, são elas:

Ao educador:

- Você promove ações onde os sujeitos indivíduos ou coletivos tenham que assumir responsabilidades? Como?

Ao educando:

- Você tem assumido algum tipo de responsabilidade nas atividades de Educação Social?

À comunidade:

- Os grupos têm assumido e cumprido compromissos nas atividades da comunidade?
- Como os indivíduos e grupos podem assumir mais o planejamento, realização e controle das atividades da Educação Social e da comunidade?
- Quais são os caminhos para se conseguir recursos para as ações da Educação Social?

Fica a todos os sujeitos em avaliação a seguinte pergunta:

- Considerando o contexto e a ação da Educação Social na comunidade, qual a responsabilidade e o comprometimento dos sujeitos educadores, educandos e demais pessoas com a organização política para a defesa comum de direitos?

4.2.9 Indicador 9: a Felicidade do sujeito da Educação Social

A felicidade, como considera Aristóteles é uma virtude, 'é a vida feliz', o maior bem do homem. Não está ligada apenas aos prazeres, mas também à razão, à política e à contemplação.

A felicidade é uma busca constante por parte, senão de todos, da maioria dos humanos. No espaço da educação ou em uma ação educativa da Educação Social, também pode ser um efeito nos sujeitos partícipes. A categoria Felicidade no remeteu ao indicador 'A Felicidade do sujeito da Educação Social'. Este indicador é do âmbito individual e pode ser visto nas áreas social e cultural.

Como efeito direto, ou ainda como um indicador para se avaliar em uma ação da Educação Social, a felicidade é uma questão complexa. Não se trata de algo mensurável, mas a busca pela felicidade e o caminho até ela podem ser facilitados por diferentes meios. A educação é um deles.

Felicidade é uma questão pessoal, mas o caminho para ela depende do entorno social onde a pessoa vive; e este entorno é construído ou desconstruído pela política, pela família, cidade, país, até mesmo pelo mundo. Por isto, o caminho para a busca da felicidade pessoal depende das políticas que administram a sociedade (BUARQUE, 2012, p. 17).

O autor menciona a política como a responsável por promover a felicidade. Com a garantia de educação, saúde, lazer, moradia e todos os direitos constituídos ao ser humano, a política oportuniza aos sujeitos a bus-

ca pela felicidade. Quando um espaço educativo, seja ele a escola ou uma instituição, favorece uma convivência harmoniosa, respeita e promove os direitos das pessoas, está caminhando para suscitar a satisfação necessária à felicidade.

Buarque (2012) concebe a felicidade como política pública. Entende que é fundamental dar ao povo a possibilidade de ‘buscar sua felicidade’. Sugere que se acrescente essa ideia na Constituição Federal. O artigo sexto ficaria assim redigido:

Art. 6º São direitos sociais, essenciais à busca da felicidade, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BUARQUE, 2012, p. 26).

A felicidade é então nesta discussão uma proposta política e pedagógica, pois reverbera nos contextos da educação. Contudo há que se observar um aspecto sentimental que nem as políticas nunca garantirão, porque é próprio de cada um.

A justificativa para isso está, por exemplo, no que conta B1: “O centro social foi uma casa para mim. Entrei lá em 2000 e passei por diversas fases da minha vida, aprendi sobre respeito, educação, amizade e era feliz lá, tiveram muitas coisas boas” (B1, 2014). Como passou parte da vida em uma ação da Educação Social, B1 evidencia que construiu os caminhos para a busca de sua felicidade a partir de princípios de que foi se apropriando e assimilando, isto é, nas relações educativas e políticas também estão implícitos sentimentos.

Outro relato é de B2 (2014), que fez amizades e começou a se enturmar: “[...] comecei a pegar amizades, daí ficou mais interessante”. Sua fala demonstra sua felicidade ao se enturmar e se interessar. Comprova que, no contexto educativo e nas relações que estabeleceu, houve a construção de sua felicidade.

A educação ou qualquer outra ação não pode ter a pretensão de promover a felicidade, pois é pessoal e subjetiva. No entanto, uma ação educativa pode intervir de maneira a provocar sensação de felicidade na vida dos sujeitos.

Os sujeitos da Roda da Conversa vivenciaram um espaço que, de certa forma, promoveu para eles a busca pela felicidade, como retrata B4(2014):

A gente teve peças importantes para nossa vida lá, a relação com os colegas, a amizade. [...] foi muito do que eu vi e vivi ali dentro que eu pude fazer o mesmo, objetivei, sabe? Busquei e ainda estou correndo atrás da minha felicidade.

O relato de B4 demonstra que a felicidade é algo que se busca e que depende de vários fatores. Aristóteles (1991), em seu tempo, se questiona sobre como chegar a felicidade. Uma das alternativas percebidas pelo filósofo é a aprendizagem da felicidade.

Como enfatiza Buarque (2012, p. 21): “A educação não basta, mas sem ela fica mais difícil a realização pessoal e daí mais difícil a busca da felicidade”. Por isso o ingresso à educação e à Educação Social pode ser o caminho para se alcançar a felicidade. Foi o que constataram alguns entrevistados.

U4 garante que as atividades e a ação da Educação Social “alegram as crianças e adolescentes e as afastam das drogas”. Independente de nossa posição sobre o conteúdo exposto é uma constatação interessante, pois a felicidade, apesar de algo implícito na fala, foi promovida pela ação da Educação Social. Ou seja, uma prática educativa precisa promover sensações e sentimentos que signifiquem e promovam resultados como, por exemplo, a felicidade.

Sendo assim, uma ação da Educação Social deve promover o interesse, a alegria no presente de sua prática, na construção de seus saberes. A alegria precisa estar no contexto pedagógico para que motive seus sujeitos para a busca da felicidade (SNYDERS, 1993).

U10 (2013) revela:

Tenho tantos sonhos, quero uma casa própria, formar uma família, ter meu trabalho, as minhas coisas... Outra coisa é jogar futebol, o que mais amo na vida, ter uma bola e ser feliz. Também gosto de cantar. Não sei cantar, mas gosto.

A ação da Educação Social suscitou expectativas em U10, viu em sua trajetória a possibilidade de almejar ser feliz, mesmo que esta felicidade venha por meio da obtenção de bens materiais, mas também está representada em valores como ter uma família, poder cantar, mesmo não sabendo como o entrevistado relatou.

A alegria e a esperança fazem parte da natureza humana exatamente por ser o homem um ser inacabado em constante construção como indivíduo e como história com os outros e com o mundo, história como possibilidade. O mundo estará sendo na medida em que lutamos por alegria e esperança (REDIN, 2010, p. 29).

E 10 viu, a partir do que vivenciou no contexto da prática educativa de que participou, a possibilidade de realizar seus sonhos. Como diz Redin (2010), a alegria e a esperança estão atreladas ao homem e em sua luta. Freire (1996) também fala dessa relação, alegria e esperança, e as conecta com a prática educativa.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica (FREIRE, 1996, p. 72).

A ação da Educação Social não garante o acesso à felicidade, pois “não podemos falar que, por passar por um projeto social, isso mudou a vida de alguém. É uma contribuição, todos temos e vivemos algo significativo que nos ajuda a crescer” (U11, 2013).

Avaliar a felicidade é algo individual, particular. Só quem pode fazê-lo é quem a vive. Ou seja, para avaliar a felicidade é preciso escutar as pessoas, a opinião de cada um em relação à sua própria vida, sobre suas experiências, se é ou não feliz.

A felicidade, por vezes, não está explícita em uma relação educativa, como explica Rios (2010), ao tratar do tema como um princípio implícito na obra de Paulo Freire. A autora afirma que a felicidade esteve o tempo todo guardada na proposta educacional freireana e revelada em diferentes conceitos como liberdade, alegria, diálogo, esperança, entre outros.

Rios (2010, p. 181) ainda questiona:

Qual o sentido da educação se ela não colaborar para a construção da felicidade? Os conceitos de ‘felicidade’ e ‘cidadania’ se aproximam, na medida em que se reportam à possibilidade de *viver bem em companhia*, de ‘pronunciar o mundo’ junto com os outros, sendo por eles reconhecidos e os reconhecendo, num movimento sempre dialógico. ‘Felicidade’ rima com ‘cidadania’: embora do ponto de vista lingüístico dir-se-ia que é uma ‘rima errada’, do ponto de vista histórico-social é rima mais que adequada, diria Freire.

Para Freire (1996), assim, a felicidade está atrelada à democracia e, conseqüentemente, nas relações. É algo a ser buscado de maneira coletiva: “[...] não se pode ser feliz sozinho, assim como não se pode ser livre ou humano sozinho” (RIOS, 2010, p.182).

Ao finalizar esta subseção, consideramos que o indicador ‘A Felicidade dos sujeitos da Educação Social’, para ser o efeito de uma ação da Educação Social, precisa dar respostas às seguintes indagações:

Ao educador:

- Como as experiências de construção da felicidade individual e coletiva são possibilitadas em sua ação pedagógica com os sujeitos da Educação Social?
- Você se realiza quando está em atividade?
- Qual o sentido que você vê na sua ação profissional?

Ao educando:

- As suas experiências com a Educação Social te instrumentalizam para a busca de realização pessoal?

À comunidade:

- O que pensa que está faltando para o direito à felicidade ser garantido?

Fica aos sujeitos em avaliação a seguinte pergunta:

- Qual a sua sugestão para se promover nas ações da Educação Social atividades que resultem em realizações e sensação de felicidade?

Fica ainda uma pergunta geral que suleia o que foi anunciado em todos os pontos desta subseção:

- Que direitos estão sendo violados e o que se sugere para se conquistar estes direitos?

Os indicadores supracitados, como vimos, exibiram especificidades por vezes educativas, filosóficas e por vezes de cunho político. E esses aspectos levaram à classificação dos nove indicadores em cinco categorias e estas serão discutidas na subseção que segue. Convém destacar que os indicadores retratam mais de uma classificação, ou seja, podem aparecer em duas ou mais categorias. São elas: Pedagógica, Política, Cultural, Social e Militância.

4.3 Categorias de legitimação do processo de avaliação em Educação Social

Esta subseção tem o objetivo de revelar as categorias que surgiram a partir da análise dos indicadores (denominadas de categorias que organizam os indicadores). As categorias identificadas partiram da característica dos indicadores discutidos na seção anterior.

Entendemos e assim conceituamos que a Educação Social é a prática social com caráter, político, cultural, social, pedagógico e militante, que se situa em distintos contextos, dentro ou fora da escola. Abrange a discussão, a construção e a reivindicação de justiça social, defesa de direitos humanos, participação política. É uma ação tradutora e mediadora no processo de

formação política dos sujeitos partícipes dessa práxis. Deve promover impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário.

Na definição de Educação Social, está implícita nossa posição filosófica, pois aponta aonde queremos chegar e com qual ética. Foi fundamental, no processo de categorização dos indicadores, definirmos aonde pretendemos chegar com a avaliação em Educação Social. O foco é a conquista de uma ação da Educação Social que promova a justiça social com a implicação do indivíduo e dos coletivos buscando sempre seu posicionamento crítico e proativo a favor de todos.

A filosofia que defendemos para a Educação Social é a que se ocupa de uma reflexão para a conscientização crítica dos sujeitos dessa prática pedagógica, de uma formação política e participativa, para que seja alcançada a expectativa de um ‘futuro contraído’, ou seja, com a possibilidade de realização das expectativas de transformação da sociedade. E ainda que suleie meninos, meninas e adultos a defenderem as suas posições conceituais e ideológicas.

4.3.1 Categorias da avaliação em Educação Social

Os indicadores podem ser agrupados em grandes áreas e também na atitude dos sujeitos da Educação Social. Reconhecemos nos indicadores, trazidos pelos sujeitos da roda da conversa, que estas categorias não são suficientemente contempladas se só definirmos em grandes áreas. Há que se observar a atitude dos sujeitos da Educação Social. Isso qualifica a possibilidade de organização da avaliação em Educação Social, assim como também situa os indicadores para elaborar questões que tenham sentido nas realidades particulares em avaliação. A primeira categoria teórica é a pedagógica, que relaciona os indicadores com esse perfil pedagógico, ou seja, que expressem características que promovem o acesso a diferentes conhecimentos. É pedagógico porque suscita, nos sujeitos, a possibilidade de superar o que são para ser o que querem ser (FREIRE, 2011). Ao projetar e percorrer caminhos próprios em busca do desenvolvimento humano e social pleno reiteramos o valor da formação política e cultural do sujeito da Educação Social.

Quando uma relação educativa potencializa a formação dos sujeitos que dela participam, resulta um ato pedagógico. Nas palavras de Freire (1996, p. 136): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

A intenção do discurso da, para e em Educação Social, além de legitimar essa prática pedagógica, é promover a conscientização dos sujeitos em relação à sociedade em que vivem para que, conscientes da realidade, contribuam para a transformação, porque “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 1996, p. 77).

Todos os indicadores têm de certa forma, um perfil pedagógico, porém o indicador ‘a Educação Social enquanto oportunidade de formação tem em sua função fomentar esta categoria, pois contribui para o desenvolvimento dos sujeitos da Educação Social, principalmente no acesso as aprendizagens.

A segunda categoria que surge a partir dos indicadores é a Política, que demonstra as estratégias de ação dos sujeitos tanto em âmbito individual como em âmbito coletivo e comunitário, refletindo mais efeitos na esfera comunitária. Esse perfil retrata a conscientização dos sujeitos e apropriação de princípios que promovem e alteram a realidade. Não está de maneira alguma desvinculado do pedagógico, pois, para o político, o educativo é fundamental.

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p.15).

O autor assevera que a política se define pela relação do homem com a sua realidade, ou seja, participar ativamente de seu contexto e de sua vida transforma a sua condição.

A categoria política está posta essencialmente no indicador ‘a Educação Social como direito garantido’, mas também se manifesta em indicadores como ‘a participação política em Educação Social’ e o da ‘responsabilidade dos sujeitos da Educação Social’.

A terceira categoria é a Cultural, nesta tese, representa os indicadores relacionados ao contexto mais subjetivo, porém também em outros contextos que expressam as maneiras de se organizar no coletivo e no comunitário. É onde estão contidos o processo criativo de luta, de acesso aos direitos e de reivindicações nos diferentes âmbitos.

A cultura é entendida por Chauí (2006) como resultado da formação dos sujeitos ao longo de suas experiências históricas, políticas e sociais. A partir da segunda metade do século XX, o conceito de cultura foi reconfigurado. Conforme Chauí (2007, p. 57):

O termo cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a idéia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano.

Assim, a categoria cultura expressa para nós a ação humana para a produção e conquista de direitos e de elevação humana, é o contato com os sentidos de radicalidade e resistência dos seres humanos, como também do uso de criatividade e empreendimento de suas lutas (FREIRE, 2011).

No contexto da Educação Social e da avaliação e Educação Social o papel da cultura é promover nos sujeitos a multiplicação dos princípios desejados aqui já expostos, reverberar e multiplicar o comprometimento do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a comunidade e ainda dar conta da existência do que propomos que é a avaliação em Educação Social no Brasil. O indicador como 'o cotidiano dos sujeitos da Educação Social' expõe em sua essência esta categoria.

A quarta categoria é a consciência e relação social, está nos indicadores que caracterizam os contatos entre as pessoas, entre os grupos, entre o contexto. Essa área reflete o movimento das pessoas com a realidade em que se inserem, é a vida em sociedade.

O social está relacionado à convivência, interação e à sociedade. É por meio das relações que os sujeitos constroem seu contexto social, ou ainda a sociedade a qual pertencem. É importante destacar que a sociedade se difere da comunidade, pois sociedade é algo mais amplo que compõe um conjunto de comunidades, consideradas com suas regras, valores e poderes.

[...] em outras palavras, a comunidade é percebida por seus membros como natural (sua origem e a família biológica) ou ordenada por uma divindade (como na Bíblia), mas a sociedade impõe a exigência de que seja explicada a origem do próprio social (CHAUI, 2007, p. 58).

A sociedade é onde se veem as consequências mais amplas das ações do ser humano, é onde o social reverbera. No social estão implicadas questões educativas, políticas, culturais, econômicas, etc. Está carregado de história e é sempre passível de transformação.

O social é onde os sujeitos se manifestam se integram. O social compreende o espaço da ação dos seres humanos. Para Freire (2011) o social é o *locus* educativo.

A quinta e última categoria teórica é a Militância, talvez não mais importante que as outras, porém muito simbólica e significativa para o cenário da avaliação em Educação Social que estamos construindo. Está implícita em todos os indicadores da avaliação em Educação Social. A categoria Militância está posta em questões mais subjetivas, como: a implicação política, o comprometimento, o engajamento, a radicalidade na defesa de direitos, na responsabilidade, na participação, a esperança, a vontade de justiça social e a disponibilidade. Todas estas atitudes espelham a Militância.

Compreendemos a militância como uma forma de participação política engajada e crítica, na qual são desenvolvidas ações voltadas para a conscientização política da população, buscando desenvolver novos valores que possibilitem às pessoas se organizarem e lutarem para a construção de uma sociedade justa e digna (BALTAZAR, 2004, p. 184)

A experiência, a convivência e a persistência são predicados da militância. O militante, por meio de sua experiência, vai construindo seu perfil, o ‘fazer-se’ por meio das relações que estabelece e na troca de saberes que estão envolvidos nos vínculos.

Ao falarmos, por exemplo, que alguém é um militante de movimentos sociais, podemos dizer que o ser militante só acontece quando a atividade fazer militância existe. E mais ainda, que essa identidade se mantém à medida que esse militante exerce sua atividade e comparece diante de um grupo que pressupõe essa identidade e a re-afirma, atualizando-a, mantendo-a [...] (BALTAZAR, 2004, p. 183)

O militante constrói sua militância no processo de envolvimento com a causa que acredita. O sujeito que milita precisa ‘SER’.

Pode-se entender a militância como uma possibilidade de identificação política que precisa estar em constante reconstrução para dar conta da multiplicidade de demandas do contemporâneo. A militância surge como uma força de resistência que busca potencializar as subjetividades em torno de objetivos coletivizados, procurando no grupo a superação da cultura capitalista baseada em valores individuais, permitindo a cooperação ao invés da competição (VINADÉ; GUARESCHI, 2007, p. 71).

O sujeito militante, que detectamos e idealizamos, no cenário da Educação Social, é aquele que busca a transformação da sociedade, almeja a justiça social e, para isso, faz um esforço incessante de promover a conscientização crítica. É a militância “[...] de quem se prepara e se organiza para a prática, é a de quem luta por direitos e protesta contra as injustiças [...]” (MORETTI, 2010, p. 266).

Está enraizada no sujeito militante a luta pelo que julga ser justo, pelo que avalia como correto. Consiste fundamentalmente em alguém que se preocupa e atua com o mundo no tempo presente, não com a expectativa de que deva adaptar-se a ele, e sim para resistir e agir, participando ativamente na construção do novo mundo.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem tem a ver com ele [...]. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito da História (FREIRE, 1996, p. 54).

Apropriando-nos da definição de Souza (1999, p. 132), militante é quem. [...] “defende ativamente uma causa e entra em combate para ver vitoriosas as ideias do grupo a que pertence”. Em sua investigação, o autor identifica que a palavra militante advém do latim *militare*, isto é, militar, lutar por uma causa.

A Educação Social no Brasil, além da base freireana, está fundamentada também pela história, princípios e práticas de atuação e formação político-pedagógica militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Muitos educadores sociais no Brasil afora tiveram sua formação nas comissões locais e nos núcleos de base desse Movimento.

Na análise de Xavier (2008), por meio de sua metodologia e de suas ações, o MNMMR promovia uma discussão política de resistência às injustiças e desigualdades, principalmente no que tange ao tema da defesa dos direitos das crianças e adolescentes. “Essa dimensão política, de discussão e articulação é o que proporcionava que educadores, técnicos, meninos e meninas de rua, militantes do MNMMR, tornassem participantes no processo de luta e de resistência” (XAVIER, 2008, p. 124).

À exemplo desta resistência, em Maringá, no Paraná, temos a Associação de Educadores Sociais de Maringá – AESMAR e a comissão local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que atuam efetivamente na conjuntura social e política atual, reivindicando, principalmente, os direitos das crianças e dos adolescentes.

O perfil da militância tem se renovado. Tem se buscado, também, a ocupação de espaços que, por vezes, foram rechaçados, como as instâncias públicas de atendimento, as instituições público-privadas, e outros. Nesses espaços, apesar dos empecilhos postos/impostos às “lutas”, os militantes usam estratégias alternativas, como a participação em novos espaços conquistados, sendo um deles os Conselhos de Direitos, que permitem maior

proximidade da sociedade civil com a gestão das políticas públicas (XAVIER, 2008).

No contexto da avaliação em Educação Social, quem avalia de forma ideal precisaria ser militante da Educação Social, ou seja, estar implicado com ela, conhecer as categorias de luta, as suas causas, de modo que assim possa se caracterizar uma avaliação que seja utilizada como instrumento emancipador da Educação Social, e não como um mecanismo a mais na regulação social.

Ao orientar educadores em formação, Freire (1989) explicita como se colocar diante dos sujeitos da Educação Social:

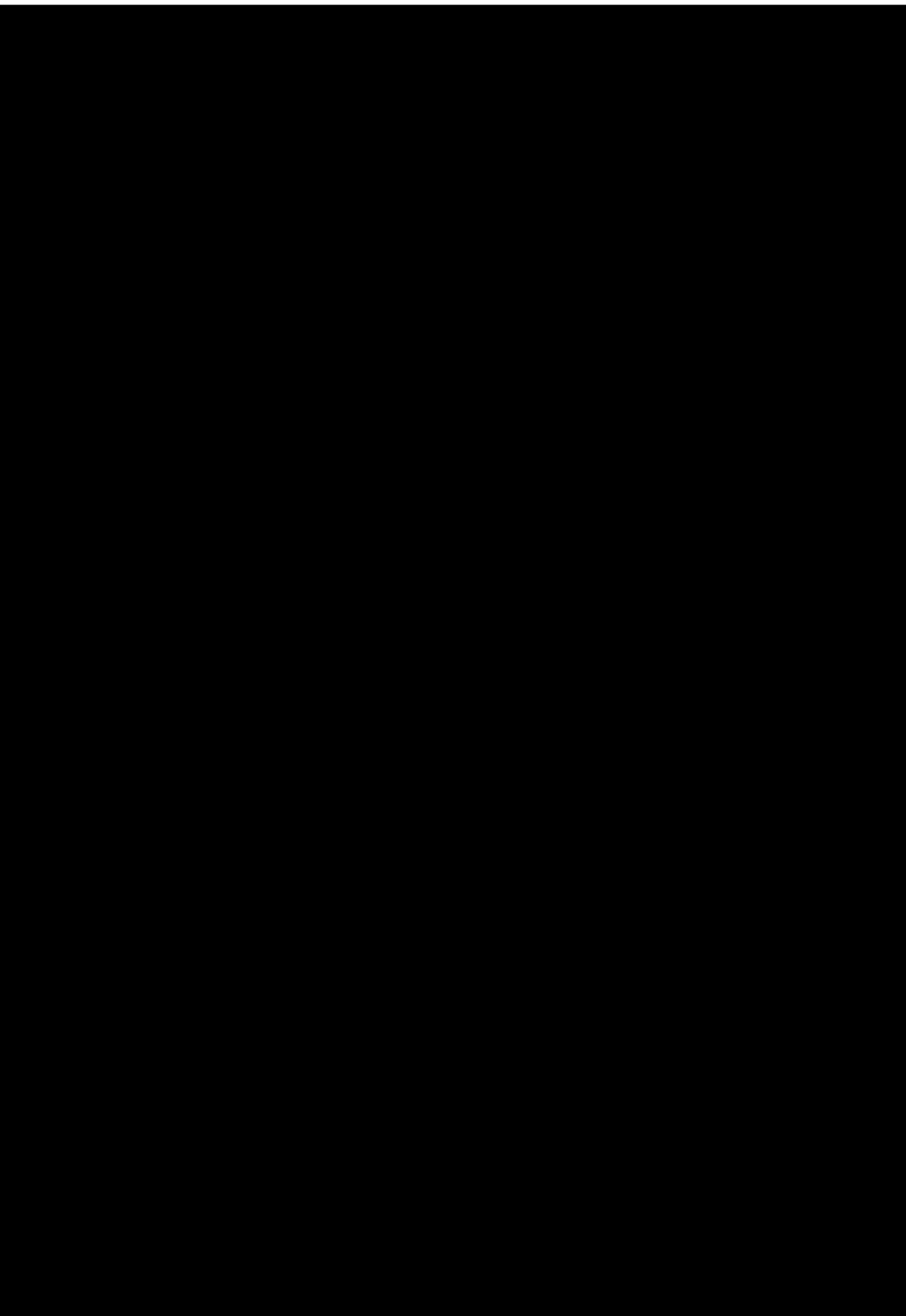
Colocar-se como pessoa, como agente, respeitando a individualidade, seus valores e expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo a opção e aliança. É o oprimido e não o opressor. Estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido. Há identificação com os interesses das classes populares [...]. Ter paciência histórica para iniciar o processo, para aguardar a plenitude desse momento [...] (FREIRE, 1989, p. 11).

É por meio de sua prática educativa e política que incidirá ao sujeito educador social o reconhecimento como profissional militante da e na Educação Social. Atuando desta forma, como educadores militantes, que poderão conhecer os sujeitos da Educação Social e suas realidades. Assim, em conjunto, poderão eles – educador e educando – avaliar o processo do qual fazem parte. O militante abraçado com a causa entende que está em constante formação e avaliação. É esse também o papel da avaliação, o papel de se refazer, de rever e reconstruir. É a incompletude que descortina novas perspectivas.

Elencadas as categorias teóricas, caminhamos para a proposta de avaliação em Educação Social que precisa indicar o reflexo da Educação Social na vida dos sujeitos que dela fazem parte.

CAPÍTULO V

CALEIDOSCÓPIO: CONSTRUINDO NOVAS IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL



CAPÍTULO V

CALEIDOSCÓPIO⁴⁷: CONSTRUINDO NOVAS IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2011b).

Nesta seção, fazemos o exercício de organizar, por meio do que foi visto no corpo da tese, a proposta de avaliação em Educação Social para contextos educativos diversos a partir de diretrizes orientadoras. Não há, aqui, a intenção de generalizar uma asserção de avaliação em Educação Social, mas de indicar elementos passíveis de serem identificados como efeitos de uma ação de Educação Social. Explicitamos a proposta propriamente dita para a construção de uma avaliação em Educação Social.

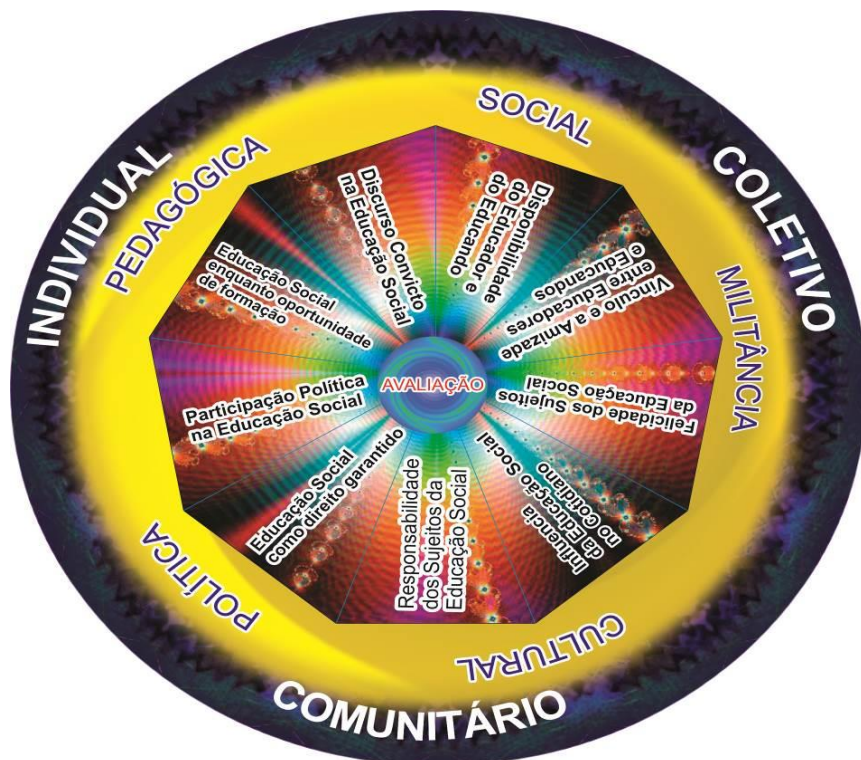
A avaliação em Educação Social precisa fazer parte do contexto da Educação Social e o sujeito avaliador, que é reciprocamente o sujeito da Educação Social em suas mais variadas formas e ações, precisa ter formação comprometida, política e fundamentalmente militante para avaliar. Sendo estes sujeitos meninos ou meninas em processo de conscientização política, também necessitam de formação para avaliar. E as atividades que promovem a ludicidade, ou que tenham o brincar como ferramenta pode ser uma estratégia para a constituição de sujeitos (crianças e adolescentes) avaliadores.

Os avaliadores sejam as crianças e adolescentes, educadores ou gestores da Educação Social, precisam estar apropriados, implicados e conhecer profundamente o que e quem irão avaliar. A relação do processo avaliativo na Educação Social é horizontal de base e, sobretudo política.

Abaixo, segue a figura caleidoscópica que metaforicamente imaginamos e criamos para a avaliação em Educação Social. Ela representa um instrumento de avaliação, pode ser também um brinquedo para avaliar. A figura representa os indicadores, os âmbitos e as categorias, consideradas efeitos da ação da Educação Social em diferentes sujeitos e contextos.

Figura 9: Caleidoscópio da avaliação em Educação Social.

⁴⁷ Caleidoscópio: Aparelho ou brinquedo da física para obter imagens em espelhos inclinados e que a cada momento mostra combinações variadas e interessantes; conjunto de coisas que se sucedem mudando. (<http://www.priberam.pt/dlpo/caleidosc%C3%B3pio> [consultado em 12-01-2016]). Metaforicamente aqui nos remete a complexidade dos olhares e é um brinquedo.



Fonte: Elaborado pelas autoras da Tese

A figura ilustra e ao mesmo tempo sintetiza a produção realizada no corpo da tese, é o caleidoscópio da avaliação em Educação Social. Ao Olhar vemos: na parte externa, os âmbitos passíveis dos reflexos da Educação Social: o individual, o que pode ser reverberado das ações da Educação Social; o coletivo, grupos de sujeitos que também pertencem ou pertenceram às práticas educativas; e o comunitário, onde o impacto tem efeitos mais amplos.

No segundo ‘espelho’ do caleidoscópio, vemos refletidas as categorias que podem fundamentar os indicadores da avaliação, sendo estas os resultados da reflexão/ação. São elas: Pedagógica, Militância, Social, Cultural e Política.

A terceira imagem retrata os indicadores, que são os ‘espelhos’ das falas, da escuta e dos registros da Roda da Conversa e das entrevistas dos sujeitos da pesquisa. Os indicadores apontam possíveis caminhos da avaliação e orientam para os prováveis efeitos que a Educação Social pode promo-

ver nos diferentes âmbitos. O ‘espelho’ central são as diversas vicissitudes resultivas de uma avaliação.

Convidamos a fazer um exercício ilustrativo, lúdico, caleidoscópico ao imaginar os espelhos girando em diversas direções, misturando cores e formas, ações e sujeitos, para que, a cada olhar, repercuta uma maneira de ver, de ser, de sentir e de avaliar. Assim serão as avaliações em tantos contextos, ‘caleidoscópicas’.

Propomos aos avaliadores que brinquem com este caleidoscópio da avaliação em Educação Social, é essa também a maneira que recomendamos às crianças avaliadoras. Ao avaliar poderão brincar com este instrumento e ao brincar estarão avaliando. O prisma caleidoscópico possibilita uma infinidade de imagens porque traz uma série de figuras e informações, que possibilitam a construção e criação de imagens. Assim na avaliação em Educação Social podemos ter efeitos e resultados distintos.

É brincando que os meninos e meninas poderão dar respostas aos indicadores da avaliação. A seguir, apontamos as diretrizes que orientam a avaliação em Educação Social.

5.1 Diretrizes ‘ópticas’ para a avaliação em Educação Social

Consideramos aqui a construção de diretrizes da avaliação em Educação Social para diferentes contextos educativos. Ressaltamos que algumas questões apontadas pelos cenários da Espanha, do Uruguai, da Bolívia e do Senegal serviram de inspiração para nossa proposta.

O primeiro ponto é considerar a Educação Social apta a ser avaliada de maneira qualitativa, ou seja, considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos ao participar de uma ação da Educação Social. A Espanha nos inspirou ao propor em seu ambiente a avaliação participativa. Cuidar ainda de incluir a participação política, como vimos, como parte dessa ação qualitativa. Coadunamos com Rodrigues (2014) ao discorrer sobre a participação, pois entendemos que é também a avaliação uma forma de participar politicamente.

Segundo, os nove indicadores discutidos levam em conta radicalmente cada contexto e suas realidades, culturas, costumes que se pretende avaliar, pois trata-se de um indicativo característico, isto é, induz o avaliador/ educador/ militante a traduzir e a promover o trabalho de tradução. Ou seja, antes da avaliação deve validá-lo para o contexto onde pretende empregá-lo, fazendo-se mediador e tradutor no processo. Trata-se da ‘inteligibili-

dade recíproca', isto é, traduzir saberes em novos saberes, manter os princípios e renomeá-los.

A tradução de saberes consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas aquelas a que pertencem os diferentes movimentos/organizações na zona de contacto com vista a identificar preocupações ou aspirações semelhantes entre elas e as diferentes respostas que lhes dão (SANTOS, 2004, p. 81).

Assim, se esclarecem as diferenças e há possibilidade do diálogo. O trabalho de tradução no contexto da avaliação em Educação Social visa criar condições para que os indicadores propostos sejam alternativas em qualquer espaço de avaliação em Educação Social.

Terceiro, deve existir um entrosamento entre o espaço avaliado e o avaliador. É intrínseco que se tenha uma relação participante e se estabeleça um roteiro conjunto de avaliação. Como neste trabalho por vezes foi reiterado, é fundamental ser o avaliador também sujeito da Educação Social. Desse modo, o educador/mediador/tradutor /militante, de alguma forma, precisa conhecer o que irá avaliar. Por isso primamos por uma formação desses sujeitos comprometida política e radicalmente implicada com a emancipação social. É singular, para a identificação do impacto, efeitos ou resultados, que o sujeito tenha vivenciado ou vivencie a Educação Social. Contudo, não se pode garantir que apenas a ação da Educação Social tenha sido responsável por determinadas atitudes do sujeito diante da vida. O que se pretende é identificar a contribuição desta práxis.

Quarto, a reflexão dialógica é uma das principais ferramentas a serem sugeridas para os indicadores avaliativos, pois é por essa estratégia que se consegue aproximar de um resultado mais significativo e real. É o diálogo apontado por todo o texto como um instrumento que contribui no processo avaliativo.

Além das diretrizes, sugerimos, na subseção seguinte, uma ferramenta metodológica para a avaliação em Educação Social.

5.2 O Registro como elemento de apoio para a avaliação em Educação Social

Além do diálogo como estratégia e diretriz para o processo de avaliação, incluímos o registro como tarefa sistemática de quem avalia.

Registros, como demarca Rodrigues (2014, p. 117), são “[...] formas de expressões da participação política [...]” e ainda “[...] subsídios represen-

tativos [...]”, é uma maneira, ademais de denúncia, é também o anúncio de alternativas e possibilidades.

Müller e Rodrigues (2002) argumentam que o registro sistemático contém funções metodológicas e é uma ferramenta de avaliação.

Queremos chamar a atenção para a grande importância que adquirem os registros sistemáticos quando fazemos uso deles como:

- um documento histórico que não apenas registra os fatos, mas que também permite comparar diferentes momentos e situações;
- [...] uma forma de avaliar o processo e as alterações estruturais do trabalho como um todo;
- [...] uma maneira de atuar na defesa dos direitos (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 47-48).

No contexto da Educação Social, principalmente no espaço de atuação de grupos já citados, como o MNMMR da cidade de Maringá, o Projeto ‘Brincadeiras’ e o PCA e todos os seus projetos e atividades, têm por sistemática a realização do registro como forma de repertoriar o trabalho realizado ao longo das suas lutas.

A organização e a produção desses registros podem ocorrer de diversas formas, desde o relato escrito em próprio punho em um caderno, até os registros gravados em áudio, em vídeo e também digitalizados. Documentos, cartas reivindicativas, denúncias e tantas outras formas também inventariam os fatos e os ‘eternizam’.

O registro deve ser fiel à práxis vivida para que reverta, em suas análises, a leitura legítima das ações compiladas. Para ser uma ferramenta da avaliação em Educação Social, o registro precisa ser construído por todos da ação da Educação Social, sejam as crianças e adolescentes ou educadores. É a forma de ‘dizer sua palavra’, de ‘ler e escrever o mundo’ como bem elucidada Freire (1996).

Paulo Freire descreve o registro como “[...] um instrumento de apoio e reflexão sobre a prática”, (FREITAS, 2010, p. 355). Por várias obras, o autor assevera que o registro é a experiência refletida. “Escrevo [...] porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados” (FREIRE, 1994, P. 16).

O registro é um instrumento enriquecedor, pois dá a quem escreve a possibilidade de um cúmplice coletivo. Quem escreve nunca está só. Fala do que vive e viveu, retrata as relações e, assim, não escreve sozinho.

A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas, de modo que o ato de registrar — não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza (FREIRE, 1993, p. 68).

Defendemos o registro como uma ferramenta essencial para a proposta de avaliação em Educação Social que construímos. O registro é “um ponto de apoio à constituição da rigorosidade metódica de sua reflexão” (FREITAS, 2004, p. 112).

Contudo, apontamos que, para a avaliação em Educação Social, é preciso ter em mãos indicadores que designam o processo avaliativo, categorizados em suas práxis; diretrizes que descortinam o caminho. Reafirmamos o registro como forma de compilar os fatos e as ações do processo de avaliação de maneira legítima e comprometida. Encerramos esta seção com a sugestão de uma ficha orientadora para a avaliação em Educação Social. A ficha está organizada em três partes, sendo: na primeira coluna a apresentação dos indicadores da avaliação em Educação Social para diferentes contextos educativos; na segunda a descrição destes indicadores e na terceira apontamos alguns exemplos a serem observados por quem irá avaliar uma ação da Educação Social.

Quadro 9: Ficha orientadora para avaliação em Educação Social. **Fonte:** Elaborado pelas autoras da pesquisa.

Indicadores	Descritores	Exemplos de Possibilidades a observar pelo avaliador
A Educação Social como direito garantido	Possibilidade de acesso ao conhecimento e a reivindicação de diferentes direitos.	Trabalho com as leis que discorrem sobre os direitos da criança e do adolescente, e com as políticas educacionais, entre outras; Fomento de discussões que pontuem tema da política atual como: desigualdade social; direitos humanos, entre outros. Exemplo: Observar se há trabalho com o ECA e outras leis como instrumento no exercício das ações e atividades da Educação Social.
A Educação Social como oportunidade de formação	Desenvolvimento e a formação ampla dos sujeitos (educando e educador).	Discussão crítica sobre o contexto profissional do educador, atualidade, outros. Proposição de ações coletivas de estudos e rodas da conversa sobre algum tema. Exemplo: Observar se realizam reuni-

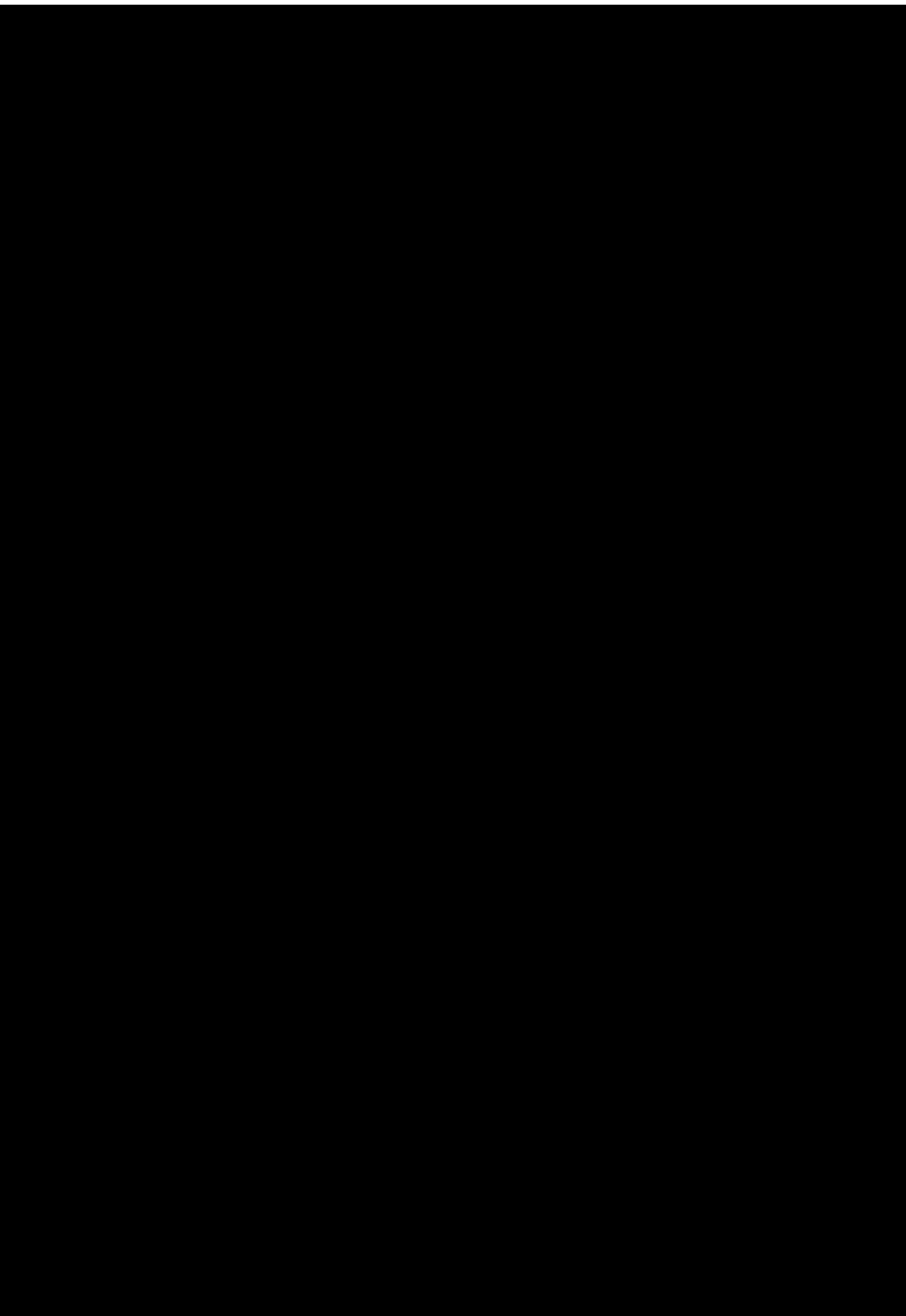
		ões pedagógicas ou qualquer outro tipo de reunião, se os educadores discutem sua formação; se se constroem estratégias de luta e reivindicação relativas a equipamentos de lazer, transporte e outros. Para a criança, na Roda da Conversa, observar se os meninos e meninas participam opinando sobre as ações que realizam, se participam das decisões, se recebem explicações fundamentais do educador.
O Discurso convicto na Educação Social	Posicionamento claro e frequente de muitos sujeitos sobre os objetivos e as características da Educação Social.	Posição do educador quando fala com indivíduos ou grupos sobre a Educação Social; Exemplo: Inferir que o educador está trabalhando a defesa de direitos quando uma criança, em uma atividade, faz o desenho do Estatuto e diz que é uma ferramenta de defesa dos seus direitos.
A Participação Política na Educação Social	Possibilidade de intervir com opinião e nas relações coletiva, comunitária e individual.	Realização de ações que promovam as relações interpessoais e que sejam COM os sujeitos da Educação Social; Promoção de fóruns de discussão e planejamento para as ações da Educação Social. Exemplo: Um grupo de adolescente que se reúne para pensar e construir o estatuto da instituição em que estudam. Crianças e adolescentes que se organizam para reivindicar algo para sua comunidade.
A Influência da Educação Social no Cotidiano	Estímulo para a formação e o desenvolvimento para o 'mundo da vida'.	O acesso às necessidades cotidianas; Motivação para uma cultura do cotidiano. Exemplo: Observar se se realizam passeios em que as crianças e os adolescentes conheçam a cidade onde vivem; Se existe apoio, orientação e acompanhamento para a retirada de documentações.
A disponibilidade dos Sujeitos da Educação Social	Atitude proativa dos sujeitos da Educação Social para aprender e ensinar.	Repercussão nos sujeitos da Educação Social o desejo de estar lá, de realizar o que lhes é proposto; Promoção de atitudes e iniciativas na prática pedagógica que realizam. Exemplo: Observar se aparece a ação assertiva e animada, motivadora do educador; a disposição para realizar a atividade e promover a vontade, o prazer e o gosto por realizar a atividade. Poderia se detectar tal postura por exemplo – se quando há a proposta de um jogo de pegar o educador se dispõe a jogar junto.

<p>O Vínculo e a Amizade entre os sujeitos da Educação Social</p>	<p>Élo que se estabelece entre os sujeitos da Educação Social que supera o limite estritamente pedagógico, mas garante o papel de seus sujeitos. .</p>	<p>Indicação de ações e linguagens que favorecem o vínculo e a amizade, além de atitudes assertivas de cuidado e atenção; Promoção na ação pedagógica de diálogo e a amorosidade. Exemplo: Observar se em um momento de agressividade em um grupo o educador media apontando com calma a possibilidade de diálogo ou uma conversa em particular.</p>
<p>A Responsabilidade dos Sujeitos da Educação Social</p>	<p>Rigoroso cumprimento de ações e de acordos estabelecidos no decorrer da prática educativa.</p>	<p>Articulação de ações que os sujeitos da Educação Social precisam se comprometer a realizar; Encorajamento dos sujeitos da Educação Social para assumir tarefas importantes em seus contextos. Exemplo: Observar se se solicita de um educando que cuide da sala, ou organize o local de atividades, ou de um coletivo que deixe as luzes apagadas quando saiam</p>
<p>A Felicidade dos Sujeitos da Educação Social</p>	<p>Sentimento de prazer dos sujeitos da Educação Social em suas ações. É um objetivo de ações políticas.</p>	<p>Oferta de condições que poderão resultar na felicidade das pessoas que participam das ações. A felicidade é uma expectativa, é política e é um sentimento, então será um resultado sempre constatado depois da ação. Exemplo: Observar se há atividades lúdicas no planejamento como passeios, celebrações, outros. Se há ações e atividades que os sujeitos possam escolher de maneira aleatória, por exemplo, que decidam o que fazer e até mesmo não fazerem nada em um determinado dia; se têm oportunidade de ser livres criando, inventando programações, etc</p>

Fonte: elaborado pelas autoras da tese.

Apresentados os instrumentos para avaliação da Educação Social em contextos educativos diversos, passamos às considerações finais da tese.

**IMAGENS REFLETIDAS E A REFLETIR:
CONSIDERAÇÕES FINAIS**



IMAGENS REFLETIDAS E A REFLETIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vimos refletindo através do ‘prisma’ da Educação Social no Brasil foram efeitos de uma prática que ainda vem construindo diversas imagens ao olhar. São imagens ‘caleidoscópicas’, que podem promover significações distintas para quem as olha e certamente reverberam resultados díspares. Neste trabalho fizemos uma proposta de avaliação em Educação Social para contextos educativos diversos. Inspiramos-nos em ações de lugares significativos para a Educação Social. E consideramos que os sujeitos da pesquisa são co-autores deste trabalho.

A fundamentação teórico-metodológica empreendida nesta tese foi a Epistemologia do sul e a Pedagogia libertadora. Apoiamo-nos em Santos (2011), pois entendemos que a Educação Social precisa ser valorizada como um conhecimento válido e não pode mais desperdiçar a produção que vem sendo divulgada no decorrer de sua história no Brasil. Firmamos nossos ideais também na proposta de Freire (2011), porque buscamos uma sociedade mais justa. Reivindicamos o engrandecimento deste campo e o reconhecimento deste saber que é a Educação Social.

As consequências da Educação Social em diferentes âmbitos sociais puderam ser escutadas nas vozes de agentes que nela atuaram e atuam, confirmamos, metaforicamente, a premissa de que a imagem refletida em um espelho deve ser aquela de quem se coloca à sua frente, isto é, o sujeito da Educação Social, e por isso tem legitimidade para falar dela.

Para o grupo, da Roda da Conversa, a Educação Social foi e é uma ação educativa que pretendeu ‘ensinar-lhes’ algo. Ao relembrares suas experiências, os sujeitos, viram seus reflexos, foram demonstrando o que foram aprendendo e apreendendo em sua trajetória. Pelo discurso, observamos a assimilação de princípios e valores que estavam presentes nas atividades que participaram.

Além do acesso aos princípios que estavam implícitos e, às vezes, explícitos nas atividades, os sujeitos hoje perceberam que a atividade tinha um propósito que pode ter contribuído para se tornarem o que são - educadores, estudantes, profissionais liberais, entre outros. Mas acima de tudo, sujeitos que se sentem conscientes e denunciadores de violações de direitos,

participes da sociedade em que vivem e que tem ainda vínculos e memórias positivas das experiências da Educação Social.

Nosso 'caleidoscópico' nos revelou várias imagens. Identificamos que somos nós uma delas, pois somos também resultado da Educação Social. Vimos, refletindo em nossas ações e percursos, os efeitos de uma luta por esse campo que é a Educação Social. Os efeitos que vivemos foram dezenas de produtos acadêmicos sistematizando práticas da Educação Social, dezenas de eventos, palestras para formação de educadores sociais; centenas de ações com as crianças e adolescentes. Tudo isso é o nosso reflexo. São as nossas diferentes imagens refletidas, contribuindo como resultado de uma avaliação – resultado da avaliação em Educação Social que, para ser realizada, reivindica algumas considerações.

Entendemos que foi proposta aqui uma produção epistemológica que se configura em um conjunto de conhecimento prático e teórico. Percebemos que uma avaliação em Educação Social no Brasil, que pode ser traduzida para diferentes lugares e culturas, ostenta como ponto de partida 'o escutar'. O ato de escutar e observar.

Ao nos propormos discutir a Educação Social e a avaliação apresentamos também as crianças e adolescentes como avaliadores da Educação Social, percebemos que a ferramenta que pode, por elas, ser utilizada para realizar esta tarefa educativa, é o brincar.

Aventuramo-nos em diferentes contextos e mostramos como a temática da avaliação em Educação Social está aplicada de condições distintas nos lugares por nós citados. Na Espanha é uma prática usual e inclusive validada na formação de educadores. No contexto espanhol citado, a avaliação em Educação Social tem perfil principalmente participativo. Inspirou-nos ao propor uma avaliação em Educação Social que valoriza o humano e não o técnico; que busca a solução efetiva de problemas; anseia por justiça social; valida o conhecimento e promove o empoderamento de quem avalia e, principalmente, de quem é avaliado. A Espanha nos apresentou ainda uma avaliação processual e que tem uma concepção política e transformadora. Deu-nos base para nossa proposta.

Nos países mencionados no texto, Uruguai, Bolívia e Senegal, não existe uma avaliação em Educação Social sistematizada que esteja divulgada. Mas percebemos reflexos da avaliação na maneira como se organizam a respeito, principalmente quanto aos resultados da Educação Social. Ao valorizar a Educação Social como um direito social, ao promover a regulamentação da profissão como fundamental para o exercício da carreira, ao incluir a

Educação Social na política nacional de educação, o Uruguai demonstrou, de maneira indireta, a sua inquietação com o tema.

A Bolívia, com o destaque para a consideração estatal, com a participação mais aproximada do governo diante do tema dos direitos das crianças e adolescentes e também da população de rua, é inspiração de como há a necessidade dessa implicação no cenário da Educação Social no Brasil.

O Senegal, com seu modelo de prática, nos ensinou a valorizar ainda mais as experiências de avaliação cotidiana e da escuta por parte de meninos e meninas de histórias de quem já passou pela instituição e agora tem uma vida melhor, e a apreciar o papel do educador como um militante incansável e ‘uma autoridade da educação’. Essa discussão foi um dos caminhos percorridos na construção da tese para dar resposta ao nosso primeiro objetivo específico.

Em contestação ao segundo escopo específico desta asserção, que foi elencar categorias que contribuíram para a discussão dos indicadores da avaliação em Educação Social, promovemos o exercício da perscrutação propriamente dita e desvendamos, na escuta dos nossos sujeitos, os indicadores que consideramos medulares para uma avaliação em Educação Social.

Os indicadores resultados da pesquisa são oriundos de basicamente duas fontes: das vozes de sujeitos educadores sociais, jovens que quando crianças e adolescentes fizeram parte de ações da Educação Social e da teoria; A sistematização dos resultados encontrados compõe dois tipos: a) os indicadores que caracterizam o que deve-se perceber/detectar como efeito da Educação Social no indivíduo, no coletivo e na comunidade; b) três instrumentos para avaliadores da Educação Social usarem para a detecção dos aspectos defendidos pelos entrevistados como boas consequências para a Educação Social: uma relação de perguntas orientadoras, uma ficha suleadora e uma figura que sintetiza a ideia geral da avaliação e pretende ser o protótipo de um brinquedo em três dimensões que venha a existir para que crianças e adolescentes exercitem ludicamente a prática da avaliação em Educação Social.

Quanto ao primeiro resultado, os indicadores: As ações de Educação Social, pelo menos para contextos brasileiros, devem refletir e impactar nos sujeitos da Educação e na Comunidade de tal forma que signifiquem cada vez mais um Direito garantido e uma forma de conquistar e garantir direitos; uma oportunidade de Formação e de Participação Política. Precisam resultar na vida Cotidiana tanto como instrumentalização prática e quanto crítica para a introdução, compreensão e transformação da realidade com atitudes de Responsabilidade dos sujeitos individuais e coletivos para

com o mundo. Para tanto, são importantes um Discurso Convicto a respeito do que é, para que serve o que almeja a Educação Social e o papel do seu profissional, o educador social. Para que o processo se dê a contento, há que existir uma Disponibilidade do Educador e do Educando para as ações empreendidas e paulatinamente ir se estabelecendo a confiança entre eles, de maneira que se construam Vínculos e Amizade, na busca incessante de bem-estar, de realização, o que as ex-crianças chamaram de Felicidade, que é o que, definitivamente, se quer.

Quanto aos instrumentos para os avaliadores é fundamental considerar que são propostas, ofertas que podem/devem ser reconstruídas, transformadas e reorganizadas da maneira que os avaliadores desejarem e de acordo os diversos contextos educativos que forem avaliados. Nenhum dos três instrumentos é generalizável. Sugerimos que sejam sempre traduzidos para a ação avaliativa.

Portanto, a avaliação em diferentes contextos educativos, de acordo com a consulta para a tese, deve contemplar a área Pedagógica, com o papel construtor e promotor de conhecimentos; a Política, com o perfil de garantir estratégias de defesa dos direitos; a Cultural, com a tarefa de divulgar a Educação Social e desenvolver mentalidade e comportamentos significativos, promover seu espaço no contexto da educação e preconizar uma sociedade mais justa; a Social, com a intenção de espelhar um cenário mais justo e de convivências humanas; e a Militância, que expressa o compromisso dos sujeitos da Educação Social com o mundo em construção.

A resposta ao terceiro intento desta tese foi a construção das diretrizes para a proposta de avaliação em Educação Social. Apontar as diretrizes e um instrumento para a avaliação em Educação Social foi o exercício também da concepção de avaliação em Educação Social, pois a forma de avaliar reflete o conceito de avaliação que construímos para essa prática pedagógica.

Sumariamos, aqui, as diretrizes: A avaliação em Educação Social precisa ser qualitativa (que ampara-se também em dados quantitativos), considerando as subjetividades nela implícitas e a participação política reflexo da questão qualitativa; A avaliação em Educação Social precisa considerar os diferentes contextos educativos em que irá avaliar, ou seja, é mister conhecê-los e, ainda, que os sujeitos estejam a par do que irão vivenciar; A melhor avaliação será feita por sujeitos que tenham vivências com Educação Social junto com o conhecimento teórico. Essa diretriz orienta para que o avaliador tenha tido a experiência com a Educação Social e seja capaz de se aproximar, da maneira mais legítima possível, do contexto em que vai avaliar; O diálogo é o recurso sugerido para estabelecer o processo avaliativo em

Educação Social. No caso da criança e adolescente avaliadores, pontuamos o brincar como estratégia avaliativa, sendo o caleidoscópio um brinquedo possível desta avaliação. Contudo registrar este brincar, as brincadeiras e as experiências impressas, é fundamental.

Além do mais, sugerimos como dispositivo da avaliação em Educação Social o registro de forma geral das atividades e das reflexões que se estabelecem.

Como resposta à nossa indagação inicial, constatamos que os elementos para a detecção das consequências de uma Educação Social nos âmbitos individual, coletivo e comunitário da sociedade se desvelaram de diferentes e desafiadoras maneiras, pois fogem a uma lógica quantitativa e mensurável. É uma ação subjetiva que valoriza o humano. Apresentamos neste trabalho os indicadores para a avaliação em Educação Social de contextos educativos diversos. Pretendemos com isso fortalecer a Educação Social como uma área da educação e a caminho de ser regularizada e assumida pelas políticas públicas brasileiras.

Uma das limitações da pesquisa foi não termos aplicado os instrumentos que surgiram como resultados desta investigação para analisarmos os resultados possíveis. Validamos os instrumentos junto aos co-autores, ou sujeitos da pesquisa, que, coletivamente, contribuíram para a identificação dos indicadores. No entanto, não validamos tais instrumentos em uma ação da Educação Social.

Outra limitação diz respeito à produção de dados em geral. Balizamos nossos espaços de investigação de campo em dois países, mais diretamente em contextos específicos desses países. Assim, não afirmamos que em todo o Uruguai, ou em todo o Brasil, retratam-se as características e elementos aqui expostos.

Por fim, reconhecemos a limitação quanto à identificação e ao acesso aos materiais e referenciais sistematizados e específicos sobre o tema da avaliação em Educação Social no Brasil que não constam em bases de dados reconhecidas. É possível, portanto, que existam mais materiais e que não foram detectados por nós.

Com isso, deixamos o desafio, tanto de localizar produções sobre educação social no âmbito não acadêmico e de se aplicar esta proposta de avaliação em práxis da Educação Social do Brasil e em diversos contextos e que estas sejam registradas.

Encerramos esta tese com o conceito construído para a avaliação em Educação Social no Brasil. A avaliação em Educação Social é uma ação política, pedagógica, social, cultural e militante. Deve servir para transfor-

mar o contexto e instrumentalizar as pessoas, com ânimo e conhecimento para a luta pela garantia de seus direitos e exercício de sua cidadania em nome de um mundo melhor para todos. É fundamental reconhecer que a avaliação em Educação Social é diversa e diferenciada, por isso não apresenta um modelo único, mas sim traduzível.

Consideramos importante, para fins desta tese, mas não com a intenção de finalizar este assunto, que se construa no Brasil uma cultura de avaliação em Educação Social e que esta valorize o humano e fuja às lógicas avaliativas hegemônicas e reguladoras da sociedade vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELI, José Mario. **Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre sociedade civil e política.** Revista espaço Acadêmico – n. 122, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos.** Trad. br. Mário Gama Kury. 3ª Edição, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ARRUDA, Fabiana Moura; MÜLLER, Verônica Regina. **Brincadeiras e espaços urbanos: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá – Pr. Licere, Belo Horizonte, v.13, n.4, dez/2010.**

AVENIR DE L'ENFANT. **Telier de partage et d'échanges: Avec les forces de sécurité du département de Mbour. Senegal, 2005.**

BALTAZAR, Bernadete. **Os encontros e desencontros da militância e da vida cotidiana.** Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2004, Vol. 20 n. 2, pp. 183-190.

BASTOS, Fábio da Purificação. Discurso. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 126-127.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

BERNDORFER, Martin. Introducción. In: **Censo de Personas en Situación de Calle: estudio realizado en niñas, niños, adolescentes y adultos de diez ciudades de Bolivia, 2014.**

BOEVÉ, Edwin; TOUSSAINT, Philippon. **O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua.** Dynamo International – Street Workers Network. Bélgica, 2012.

BOLÍVIA. **Censo de Personas en Situación de Calle: estudio realizado en niñas, niños, adolescentes y adultos de diez ciudades de Bolivia, 2014.**

BOLÍVIA. **Plan nacional de acción de derechos humanos bolivia para vivir bien** – PNADH, 2009- 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Circulo de Cultura. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Editora da Fenabb, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

BUARQUE, Cristóvam. **Felicidade e política**. Brasília, 2012.

CANESQUI, Ana Maria. Avaliação de políticas e programas sociais: conceito e tipos de pesquisa. In: **Cadernos de serviço Social**. Ano IX, n17. Campinas, 2000.

CARMOS, Jorge. Educación no formal política educativa del MEC 2005-2009. In: MORALES, Marcelo (org.). **Educación no formal: una oportunidad para aprender**. UNESCO – Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay, 2009.

CAMORS, Jorge. **El Educador social em Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional**. Montevideo – Uruguay – editora Grupo Magro, 2012.

CARNEIRO, Juliana Daros. **Desafios da Avaliação em um projeto sócio-educativo: Assistência social, ONG e escola pública**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC, 2011. 152p.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para área educacional**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CERDÀ, Martí Xavier March i. Educación social y evaluación. In: PE-TRUS, Antonio (coord.): **Pedagogía social**. Barcelona, Ariel; pp. 402-441. 1997.

CERDÀ, Martí Xavier March i. Evaluación de proyectos de acción en Educación Social Especializada. In: ORTEGA, J. Esteban (coord.): **Pedagogía Social Especializada**. Barcelona; Ariel. pp. 195-206. 1999.

CERDÀ, Martí Xavier Marc; SOCIAS, Carmen Orte. **El Papel de la evaluación y de la calidad em el proceso de institucionalización de la educación social.** Comunicación em IV Congresso Estatal del/a Educador/a Social. Galicia, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural.** O direito a cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. In: **Crítica y emancipación:** Revista latinoamericana de Ciências Sociais. Año 1, nº 1 (jun. 2008) Buenos Aires: CLACSO, 2008.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. **A trajetória da avaliação:** do dia-a-dia à sistematização educacional. In: III Encontro de Pesquisa em Educação e II Congresso Internacional de Educação, 2004, Terezina. Educação: Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão, 2004.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. **O exame nacional de cursos:** provão e suas repercussões no curso de pedagogia da UFPA/Santarém. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

DALLA VECHIA, Agostinho Mario. **Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia.** Revista Pensamento Biocêntrico. N6, p. 43-68. Pelotas, 2006.

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação.** 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 a.

DEMO, P. **Participação é Conquista:** noções de política participativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988b.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

ESPIGA, Hernán; LÓPEZ, Walter; MORALES, Marcelo. **Educación Social em Uruguay:** apuntes para pensar la formación. Pedagógica (Montevideo), nº 2, abril 2012 – ISSN:1688-8146. P.88-105.

FERNANDES, Cleoni. Confiança. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.81- 83.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação Política e avaliação de políticas**: um quadro de referencia teórico. Ano 61••Conl. Belo Horizonte.,1(3): 107.127, set/dez. 1986

FILHO, Antonio Pereira da Silva; et al. **Encontros Nacionais de Educação Social**. Colatina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo – Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua**: uma abordagem crítica – Alternativas de atendimento aos meninos de rua. UNICEF – Bogotá, Colombia. 1989b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim**: tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 24º Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2001

FREIRE, Paulo. **Á Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas São Paulo: Moderna, 2004.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 88-89.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores / 3. ed.** Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2004.

GADOTTI, Moacir (org). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo, Cortez e IPF, Unesco, 1996.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánches. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.** Contrapontos – volume 3 – n. 3 – p. 393-405 – Itajaí, 2003.

GIRALDI, Maíta; BOEVÉ, Edwin. **Guia Internacional sobre a metodologia do trabalho de rua através do mundo.** Rede Internacional dos Educadores de Rua e Dynamo Internacional, Bélgica, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1987.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1988

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

IRVING, Dom; WHITMORE, Simon. **En la Calle:** guia práctica para nuevos educadores de calle. Publicación apoyada por el Programa de la Unión Europea, 2013.

LARA, Renata de Oliveira. **A amizade na ética a Nicômaco.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009. 90p.

LLADÓ, Anna Planas; et al. **La metodología de la evaluación participativa de planes y acciones comunitarias:** três experiências de evaluación participativa em Catalunya. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 2014, 24, PP. 105-134.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUZ, Giovana Gomes de Macedo. Avaliação Mediadora: a ponte entre o conhecimento e a aprendizagem. Para entender a história. ISSN 2179-4111. Ano 3, Vol. jun., Série 12/06, 2012, p.01-19.

MAGER, Miryam; et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens :** pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011. 321p.

MARTÍN, Elena; RIZO, Felipe Martinez. **Avances y desafíos em la evaluación educativa.** Metas educativas, 2021. Fundación Santillana, España, 2011.

MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire e Antonio Gramsci:** a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.43, p. 32-41, set 2011 - ISSN: 1676-2584.

MESQUIDA, Peri; ROSSETE, Silvana Regina o.; PASCHOAL, Geralda de Fátima. **Paulo Freire e Antonio Gramsci ou a filosofia da práxis na ação pedagógica.** Curitiba – PUC – Educere 2006.

MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Construção de Indicadores qualitativos para avaliação de mudanças.** Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, 2009.

MINISTÉRIO DO TRABALHO DO SENEGAL. **O sistema da educação no Senegal.** Disponível em: <https://edusenegal.wordpress.com/conclusoes-provisorias/> Acesso em: agosto de 2015.

MORALES, Marcelo (org.). **Educación no formal: una oportunidad para aprender.** UNESCO – Ministerio de Educación y Cultura. Uruguai, 2009.

MORETTI, Cheron Zanini. Militância. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 265-267.

MORO, Catarina de Souza. **Olhar para a Infância.** Entrevista à Revista Escola Pública. 26. Maio de 2012.

MORIN, Edgar. et al. **Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin.** Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

MOYANO, Segundo. **Retos de la Educación Social: aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas em centros residenciales de acción educativa.** 2007. (Tese de Doutorado em história da Educação) - Universitat de Barcelona.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes.** Maringá: Clichetec, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina; NATALI, Paula Marçal, MOURA, Fabiana, SOUZA, Cléia Renata Teixeira. **A formação do profissional da Educação Social: espectros da realidade.** XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL De 03 a 05 de novembro de 2010 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

MÜLLER, Verônica Regina Müller. **Participação Social e a Formação política: territórios a desbravar.** Dynamo Internacional Street Workers Network. Bruxelas – Bélgica. 2012.

MÜLLER, Verônica Regina; MACHADO, E. R.; RODRIGUES, P. C. ; NATALI, P. M.; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira ; SOUZA, Cléia Renata Teixeira. . **A lei do educador/educadora social no Brasil: embates e reflexões.** In: Menghini, Raúl Armando. (Org.). Formación de profesores - La concretización de la utópia: una realidad latinoamericana. 1ed. Bahía Blanca: el autor, 2014a, v. 1, p. 716-730.

MÜLLER, Verônica Regina; NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira; BAULI, Régis Alan; COLAVITTO, Marcelo Adriano; BARROSO, Maristela Melo; CARDOZO, Glória Christina de Souza. **A Educação que falta: desafios profissionais para a emancipação de crianças e adolescentes em situação de rua.** XXII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL 03 a 07 de novembro de 2014b. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)- Faculdade de Educação.

NATALI, Paula Marçal. ; SOUZA, Cléia Renata Teixeira. **Formação Política do Educador Social.** In: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação, 2013, Maringá. Anais do XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio.** Satillana: Buenos Aires- Argentina, 1999.

NUNEZ, Violeta. Et al. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.** Barcelona: Editora Gedisa, S.A. 2002.

NUÑEZ, Violeta. **Participación y Educación Social.** Palestra Profe-ridaemcongresso.
(http://www.projoven.gub.uy/Documentos/Congresoeducadores/10_Violeta_Nunez.doc) Barcelona, 2005.

NUÑEZ. Violeta. **De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión.** Barcelona, 2011.
(<https://pedagogiayeducacionsocial.files.wordpress.com/2011/01/articulo-epoca-actual-y-educaciac3b3n.pdf>) .

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais. São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.
Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/index.php/perspectivas/article/view/775/636>. Acesso em: 10/08/2009.

PAIVA, Jacyara Silva. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação Social de rua:** desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. – 2011. 245 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalhador popular. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.264-263.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia Social:** definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. Revista eletrônica: conhecimento em destaque. Serra – ES, 2012.

REDIN, Euclides. Alegria. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 29-30.

RIBAS MACHADO. Érico. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro.** 2010. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

RIBAS MACHADO. Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada:** o estágio atual do Brasil e Espanha. (tese de doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2014. 304p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Felicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 180-182.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas:** expedições de experiências e reflexões em curso. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2014.

ROSSETTI, Regina; GIACOMINI FILHO, Gino. **Comunicação, consenso social e consumo sustentável.** Comunicação, mídia e consumo. São Paulo vol. 7 n.1 8 p.153 - 169 mar. 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (org). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-134.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Coimbra, 2002. p. 337-280.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Fórum Social Mundial: manual de uso**. Madisom, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As epistemologias do Sul e as ciências sociais do futuro**. Conferencia em comemoração aos 80 anos da UFRGS. Porta Alegre, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAUL, Ana Maria. **Referências Freireanas para a prática da avaliação**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SERRA, Miguel Gómez. **Educación Social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar**. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Nº 12-13 Segunda época. Diciembre 2005-2006, PP. 163-179.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César; et al. **O construtivismo em aula**. Barcelona: Editorial Graó. 1999.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de Souza. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/Pr:** desafios da Educação Social rumo à política pública. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. 2010.

SOUZA, Nelson Rosário. **A esquerda militante:** entre o engajamento pastoral e os revides locais. REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA N° 12: 131-146 JUN. 1999.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira. ; MÜLLER, V. R.. Conceitos e Princípios para a formação do Educador Social. In: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Aparecida Meire Calegari Falco. (Org.). Educação e Processos não escolares. 62ed. Maringá: Eduem, 2012, v. 1, p. 77-89.

TOMÁS, Catarina. FERNANDES, Natália. A Participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, Miryam. Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados; prefácio José Antônio Damásio Abib. -- Maringá: Eduem, 2011.321 p. : il., grafs., tabs., color.

TORO, Rolando. **Biodanza.** São Paulo: Editora Olavobrás.
TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **A dialética materialista e a prática social.** Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006. Revista Movimento.

TORRES, Rosa María. Memórias del Seminario de Educación no formal evaluación en Educación no formal. In: MORALES, Marcelo. **Educación no formal:** una oportunidad para aprender. UNESCO – Ministério de Educación y Cultura, Montevideo, 2009.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1979.

ÚCAR, Xavier. HERAS, Pilar. SOLER, Pere. **La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología del aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario:** estudio de casos y procesos de empoderamiento. Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 2014, 24, pp.21-47.

ÚCAR, Xavier. **Evaluación participativa y empoderamiento.** Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 2014, 24, PP. 13-19.

UNED, Universidad Nacional de Educación a distancia. Disponível em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=P ORTAL. Acesso em setembro de 2015.

URUGUAI, **Ley General de Educación**. Ley nº18.437. Montevideo, 2008.

VINADÉ, Thaiani Farias; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Inventando a contra-mola que resiste: um estudo sobre a militância na contemporaneidade. *Psicol. Soc.* Dez 2007, vol.19, no.3, p.68-75. ISSN 0102-7182

XAVIER, Aracely. **As ações, lutas, estratégias e desafios do movimento de defesa dos direitos das crianças e adolescentes no espírito santo** - dissertação de mestrado em política social mestrado em política social universidade federal do espírito santo – 2008.

Apêndice– Quadro Organizador dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Perfil	Território	Sexo
U1	Educador e professor universitário	Montevideú/Uruguai	Masculino
U2	Educador Social, professor Universitário e Funcionário do MEC	Montevideú/Uruguai	Masculino
U3	Adolescente, educando de um projeto	Canelones/ Uruguai	Masculino
U4	Jovem educando de um projeto	Canelones/ Uruguai	Feminino
U5	Adolescentes e educandos de projeto	Montevideú/Uruguai	Masculino
U6	Educadores	Montevideú/Uruguai	Feminino/masc
U7	Educador	Montevideú/Uruguai	Masculino
U8	Jovens de projeto social	Montevideú/Uruguai	Masculino
U9	Educador	Montevideú/Uruguai	Feminino
U10	Adolescente e educando de projeto	Montevideú/Uruguai	Masculino
U11	Educador Social	Montevideú/Uruguai	Feminino
B1	Ex educando de projeto – garçõnete	Maringá/ Brasil	Feminino
B2	Ex educando de projeto – gerente de pizzeria	Maringá/ Brasil	Masculino
B3	Ex educando, estudante de psicologia e auxiliar administrativo.	Maringá/ Brasil	Masculino
B4	Ex educando, estudante de psicologia e Educador.	Maringá/ Brasil	Masculino
B5	Ex educando de projeto Desempregado	Maringá/ Brasil	Feminino
B6	Ex educando de projeto Garçõnete	Maringá/ Brasil	Feminino

ANEXOS

Anexo 1 - Lista de países por taxa de alfabetização, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2007/2008.

Posição no mundo	País	Taxa de alfabetização
18	 Guiana	99.0
55	 Argentina	97.2
57	 Uruguai	96.8
65	 Chile	95.7
71	 Paraguai	93.5 ^[c]
73	 Venezuela	93.0
74	 Colômbia	92.8
185	 Equador	91.0
90	 Brasil	90.0
92	 Suriname	89.6
100	 Peru	87.9
104	 Bolívia	86.7

Anexo 2: Quadro da carreira do Educador Social no Uruguai.

ESTRUCTURA ANUAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

1er. AÑO

NPFC	Pedagogía I		3 H
	Sociología		3 H
	Psicología Evolutiva		3 H
	Lengua / Id. Español		3 H
DES	Anuales	Introducción a la Educación Social. Incluye 20 hs. de visitas de campo	6 H
		Pedagogía Social I	3 H
	Semestrales	Sexualidad	3 H
		Org. e Instituciones de la Educación Social	3 H
		Antropología Cultural	3 H
		Taller Lúdico	4 H

2do. AÑO

PC	NF	Pedagogía II		3 H
		Sociología de la Educación.		3 H
		Psicología de la Educación.		3 H
		T. Conocimiento y Epistemología		3 H
DES	Anuales	Práctico I teórico	6 H	
		Práctica pre-profesional (12 semanas)*	9H	
		Pedagogía Social II	3 H	
	Semestrales	Didáctica de la Educación Social	3 H	
		Planificación	3 H	
		Derecho	3 H	
	Expresión Plástica	4 H		

3er. AÑO

NPFC	Historia de la Educación		3 H
	Investigación Educativa		3 H
DES	Anuales	Práctico II	6 H
		Práctica Pre-profesional (18 semanas)*	12H
	Semestrales	Realidad Educativa Social I	3 H
		Evolución de las Estructuras Familiares	3 H
		Políticas Sociales y Educativas	3 H
		Met. de la Investigación en Educación Social I	3 H
	Lenguaje y Comunicación	4 H	
MATERIAS OPTATIVAS			5 H

4to. AÑO

NPFC	Filosofía de la Educación		3 H
	Lenguas Extranjeras		3 H
DES	Anuales	Práctico III	4 H
		Práctica pre-profesional (20 semanas)*	15H
	Semestrales	Realidad Educativa Social II	3 H
		Met. de la Investigación en Educación Social II	3 H
		Educación y Tecnologías	4 H
MATERIAS OPTATIVAS			6 H
MONOGRAFÍA DE EGRESO			200 H

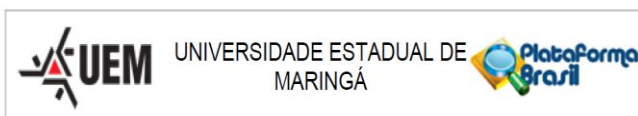
Sistema de previaturas

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
<u>Curso a curso y examen a examen</u>			
Introducción a la educación social	Práctico I	Práctico II	Práctico III
<u>Examen a examen</u>			
Pedagogía Social I	Pedagogía Social II	Realidad educativa social I Met. Investigación Educación social I	Realidad educativa social II Met. Investigación Educación social II

Se propone dos modalidades de previaturas:

- Curso a curso y examen a examen implica que el estudiante deberá haber aprobado la previatura para cursar la asignatura del año siguiente.
- Examen a examen, es la modalidad que posibilita al estudiante cursar la asignatura siguiente (o a un estudio "libre") pero no podrá rendir examen hasta haber aprobado la asignatura anterior.

Anexo 3 – Parecer do comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Social e Avaliação: desafios e possibilidades

Pesquisador: Verônica Regina Müller

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25097213.5.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 500.323

Data da Relatoria: 09/12/2013

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Educação Social no Brasil: Avaliação
Autoras	Cléia Renata Teixeira de Souza Verônica Regina Müller
Assistente Editorial	Nicole Brutti
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Livrologia
Arte da Capa	Verônica Regina Müller <i>Quadro: “A Renata e o Brincadeiras”</i>
Diagramação	Ivo Dickmann
Formato	15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 30 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Polen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	185
Publicação	2021

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM

www.livrologia.com.br
(49) 99928-1722

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos



[...] Educação Social é a prática social com caráter político, cultural, social, pedagógico e militante, que se situa em distintos contextos, dentro ou fora da escola. Abrange a discussão, a construção e a reivindicação de justiça social, defesa de direitos humanos, participação política. É uma ação tradutora e mediadora no processo de formação política dos sujeitos partícipes dessa práxis. Deve promover impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário.

