**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ROBERTA BELLINATO

**Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à
luz da Pedagogia Social**

São Paulo
2012

ROBERTA BELLINATO

**Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à
luz da Pedagogia Social**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
pré-requisito para obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Roberto da Silva

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.026 B444p	Bellinato, Roberta Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social /Roberta Bellinato; orientação Roberto da Silva. São Paulo: s.n., 2012. 134 p. il.; Anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Pedagogia Social 2. Relação Escola-Família 3. Professores 4. Visita Domiciliar I. Silva, Roberto da, orient.

Nome: BELLINATO, Roberta

Título: Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como pré-requisito para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha família e aqueles que acreditam no potencial da educação como elemento em prol da justiça social.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus pela força, proteção e saúde durante todo o período de realização pesquisa.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Maria da Conceição dos Santos, (in memoriam) a qual será sempre um referencial em minha vida, sendo alguém que com sua simplicidade ensinou o valor da honestidade.

Ao meu avô José (in memoriam), analfabeto, que fazia de suas piadas uma forma de reflexão sobre a vida e cuja trajetória, pautada no trabalho, foi para mim seu maior legado.

Ao Sr. Cesar Callegari, idealizador deste projeto, e a Sra. Terezinha (in memoriam), pessoas que apostaram no potencial de desenvolvimento do Programa Interação Família-escola em Taboão da Serra.

Ao Ex-Secretário de Educação do Município de Taboão da Serra, o Sr. Said Jorge e ao atual o Sr. José Marcos dos Santos pela confiança depositada em minha pessoa na condução do Programa junto à Secretaria de Educação Municipal, função que favoreceu a coleta de dados e desenvolvimento desta pesquisa.

Às Diretoras das escolas municipais do referido município pelo acolhimento e empréstimo de materiais e aos professores pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Augusto Chipombela e Prof^ª Dr^ª. Jaciara Silva de Paiva pelas contribuições valiosas mediante as observações e sugestões efetuadas no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Samuel Carlos Victorino e Prof^ª Dr^ª. Jaciara Silva de Paiva pela disponibilidade para ler meu trabalho e participar da Banca Examinadora.

Ao Prof. Dr. Roberto da Silva, meu orientador, pessoa sempre disponível e cujas palavras nas orientações foram determinantes para o avanço das minhas reflexões. Pessoa admirável que ao longo do tempo tornou-se mais que um professor, um grande amigo, ao qual agradeço por acreditar em meus sonhos.

Ao meu querido Ricardo, desculpas pelas ausências e agradecimento por sua presença constante, pelas palavras de carinho e força em todos os momentos.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

BELLINATO, Roberta. **Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social**. 2012. 134 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa tem como objetivo a releitura de uma prática educacional forjada no interior da Pedagogia Escolar à luz dos princípios da Pedagogia Social, visando descobrir aproximações entre os referenciais citados, com ênfase nas relações entre o professor e o educador social. A presente investigação está pautada na análise da experiência de professores da rede municipal de ensino de Taboão da Serra, Estado de São Paulo, os quais realizam visitas às residências de seus alunos cuja prática faz parte do Programa Interação Família-Escola, desenvolvido neste município desde 2005, considerando a visita domiciliar de alunos como uma situação que propicia a atuação do pedagogo em âmbito diferente da instituição escolar. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa dos dados coletados, a qual foi pautada na análise dos relatórios descritivos de professores sobre as visitas realizadas entre 2005 e 2009, além de um questionário para coleta sobre suas apreciações sobre esta experiência. A leitura destes materiais revelou algumas categorias inerentes à experiência daqueles que visitaram seus alunos, as quais foram comparadas às habilidades necessárias aos educadores sociais no desempenho de suas práticas educativas. Ainda, os dados encontrados foram analisados em relação aos domínios de atuação da Pedagogia Social, evidenciando alguns elementos de articulação. Diante disso, observamos que a experiência destes professores, relacionada ao processo de visita domiciliar de alunos, contém elementos da Pedagogia Social mesmo que esta seja uma situação oriunda da Pedagogia Escolar, encontrando-se fundidos elementos dos referidos campos, indicando um território de diálogo e complementaridade entre eles, descoberta que suscita questões sobre a formação de professores, educadores ou pedagogos sociais.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia Social, Família-escola, Educador social, Professor, Visita

ABSTRACT

BELLINATO, Roberta. Teachers visit the homes of his students: an experiment performed in the light of Social Pedagogy. 2012, 134 p. Master's Degree Thesis. Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

This research has as its objective, the reinterpretation of a practice educational forged within the School Pedagogy in light of the principles of Social Pedagogy, aiming to discover approaches between the references cited, with emphasis on relations between the teacher and the educator social. This research is based on the analysis of the experience of the teachers of municipal school of Taboão da Serra, State of São Paulo, which tours to homes of their students whose practice is part of the Program Interaction Family-school, developed in this city since 2005, considering the home visitation of students as a situation that provides the performance of the pedagogue in different scope of the school. The research methodology was developed in a qualitative approach of the collected data, which was based on the analysis of descriptive reports of teachers on the visits between 2005 and 2009, in addition to a questionnaire to collect on their assessments on this experience. The reading of these materials showed some categories inherent in the experience of those who have visited their students, which were compared the abilities necessary to social educators in the performance of their educational practices. Still, the data were analyzed in relation to the areas of performance of Social Pedagogy, showing some elements of articulation. Given this, we observe that the experience of these teachers, related to the process of home visitation students, contains elements of Social Pedagogy even though this is a situation of School Pedagogy, fused elements of such fields, indicating a territory of dialogue and complementarity among them discovery that evoke questions on the training of teachers, educators or social pedagogues.

KEYWORDS:

Social Pedagogy, Family-school, Social Educator, Teacher, Visit

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. O Programa Interação Família-Escola.....	15
1.1. Caracterização do município de Taboão da Serra	16
1.2. Apresentação do Programa Interação Família-Escola.....	18
1.2.1. Bases legais e objetivos propostos pelo Programa.....	18
1.2.2. A origem do programa	20
1.2.3. O desenvolvimento do programa	21
1.2.4. Alguns dados sobre o Programa Interação Família-Escola.....	26
CAPÍTULO 2. Áreas de atuação da Pedagogia Social e a relação família-escola	30
2.1. Áreas de atuação da Pedagogia Social	31
2.2. A relação família-escola na legislação brasileira	34
2.3. A relação família-escola no âmbito da Educação Escolar.....	36
CAPÍTULO 3. Sobre a Pedagogia Social	41
3.1. Fundamentos gerais da Pedagogia Social.....	42
3.2. Considerações teóricas sobre o educador social.....	47
CAPÍTULO 4. Metodologia.....	53
4.1. Objetivo e problema de pesquisa.....	54
4.2. Referencial teórico-metodológico	55
4.3. Sujeitos da pesquisa.....	58
4.4. Métodos, técnicas e materiais:.....	60
4.5. Pressupostos para a análise dos materiais dos professores.....	62
CAPÍTULO 5. Apresentação e análise dos dados	64
5.1. Sobre os professores-visitadores pesquisados	65
5.2. Categorias encontradas durante a pesquisa	66
5.2.1. Amorosidade	67
5.2.2. Diálogo	72

5.2.3. Humildade	77
5.2.4. Tolerância.....	81
5.2.5. Mediação	86
5.2.6. Solidariedade	91
5.3. O olhar dos professores sobre o Programa	96
5.4. Professor-visitador no campo da Pedagogia Social.....	102
5.4.1. O resgate das dimensões sociais, históricas e culturais dos sujeitos pelo professor-visitador e sua relação com o domínio sociocultural da Educação Social .	105
5.4.2. O desenvolvimento de habilidades sociais no professor-visitador e sua relação com o aspecto sociopedagógico da Educação Social	110
5.4.3. A perspectiva político-pedagógica dos professores-visitadores e sua relação com o domínio sociopolítico da Educação Social	115
CONCLUSÃO.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem a intenção de apresentar a experiência de professores que visitam as residências de seus alunos, prática inserida no Programa Interação Família-Escola desenvolvido na rede municipal de ensino de Taboão da Serra, no Estado de São Paulo, vislumbrando a releitura desta experiência à luz da Pedagogia Social.

Diante de tal experiência indagamos: Quem de nós já foi visitado por um professor? Nós, professores, já visitamos algum aluno? Para tal pergunta apenas alguns poderão dar uma resposta afirmativa e resgatar de sua memória os sentidos e significados desta situação.

Mesmo sabendo que esta prática faz parte da trajetória de poucos sujeitos, no cenário atual encontramos alguns municípios brasileiros que reconheceram esta experiência como uma prática relevante ao cotidiano pedagógico, fomentando a criação de projetos e programas na esfera pública. O município de Taboão da Serra pode ser considerado um dos pioneiros na implantação desta prática no âmbito das políticas públicas educacionais, porém hoje encontramos ressonâncias desta em outros municípios onde as visitas domiciliares para alunos são realizadas por outros profissionais que não são os professores regulares.

Atualmente tal experiência vem despertando o interesse de diversos segmentos da sociedade. No contexto globalizado e que vivemos, no qual o tempo é escasso e as relações pessoais se dão por instrumentos diversos como celulares e e-mail, a visita de professores tornou-se uma forma diferenciada de se relacionar com as famílias dos alunos pautada no relacionamento e interação humana.

De maneira geral, esta atuação diferenciada de professores em âmbito distinto da instituição escolar acabou por suscitar algumas curiosidades e reflexões acerca de seu processo, suas potencialidades e implicações em relação aos alunos, às famílias, à escola e aos professores.

Nas escolas, encontramos alguns professores que ao longo de sua história profissional acabaram visitando, eventualmente, alguns alunos que apresentavam dificuldades quanto à frequência às aulas ou saúde, por exemplo. Contudo, tais visitas eram concebidas como ações paralelas à atividade educativa regular, situação que possivelmente implicou no não reconhecimento da visita de alunos como prática relevante ao campo das práticas

educacionais, configurando-se como prática que teve sua história construída às margens do sistema educativo formal.

Não foram encontrados documentos que se referiam a esta experiência no passado, podendo esta ausência de registros constituir-se em um fator significativo para a manutenção desta prática no velho *baú da educação*, esquecida em suas potenciais contribuições. Considerando, assim, sua natureza tão singular é que apontamos a relevância da presente pesquisa, entendendo que a *visitação de alunos* é uma experiência ainda a ser desvelada.

Pontuamos que são diversas as possibilidades de investigação que este objeto de estudo pode oferecer envolvendo as famílias, escolas e professores, porém, nesta pesquisa, nossos olhares buscam enfatizar quais são as potencialidades da visita junto ao professor, sem, contudo, desconsiderar suas relações com os outros sujeitos envolvidos no processo. Partimos do pressuposto que este olhar mais específico traz à tona alguns elementos que permeiam esta experiência os quais podem ser aproximados ao campo da Pedagogia Social.

Assim, esta investigação pretende discutir a relação entre a Pedagogia Escolar e a Pedagogia Social principalmente naquilo que se refere à práxis do professor àquela do educador social, fato interessante na medida em que a análise efetuada parte de uma experiência educacional que não foi desenvolvida sobre os pilares da Pedagogia Social, mas que mesmo assim foram encontrados elementos do referido campo.

Consideramos relevante apresentar o motivo que justifica a escolha da pesquisadora por este objeto de estudo, o qual está relacionado à sua trajetória profissional na área educacional da Prefeitura Municipal de Taboão da Serra, onde atuou em funções de gestão pedagógica e administrativa em algumas unidades escolares, circunstância em que pode conhecer e acompanhar o desenvolvimento do Programa Interação Família-escola junto aos professores, pais e alunos. Durante o curso de mestrado a pesquisadora atuou como Coordenadora Geral do Programa Interação Família-escola na Secretaria de Educação deste município, fato que só fez aumentar a motivação por tal pesquisa.

Partindo desta trajetória, a pesquisadora atribui grande significado profissional e afetivo para a presente investigação, considerando que esta releitura do programa sob a perspectiva da Pedagogia Social poderá suscitar reflexões de diversas naturezas, contribuindo para o desenvolvimento do programa e na elucidação de aspectos relevantes para formação de professores e práxis educativa.

Após a proposição destes aspectos acerca da pesquisa, partiremos para a apresentação deste trabalho e sua forma de organização.

O primeiro capítulo visa apresentar o Programa Interação Família-escola, as características de seu contexto, seus objetivos e pressupostos legais, sua implantação e desenvolvimento atual no município de Taboão da Serra, tendo como referência aos documentos e dados produzidos pelo município.

O segundo capítulo tem por objetivo indicar as áreas de atuação da Pedagogia Social, versando sobre a construção da relação entre família-escola no Brasil além de apresentar como se desenvolve a situação atual no tocante a esta relação pautada na legislação brasileira.

No terceiro capítulo apresentamos fundamentos da Pedagogia Social e aspectos concernentes ao educador social, trazendo conceitos pertinentes à compreensão da temática e de suporte para análises decorrentes nos capítulos seguintes. Para tanto, foram utilizados pesquisadores e teóricos da Pedagogia Social bem como a produção bibliográfica de Paulo Freire.

No quarto capítulo indicamos a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, pontuando seus objetivos, problema, os sujeitos envolvidos, suporte teórico-metodológico, as fontes, procedimentos, técnicas e forma de analisar os dados.

No quinto capítulo revelamos os dados e informações obtidas por meio da pesquisa documental, realizada a partir da leitura dos relatórios de visitas dos professores bem como seus questionários, apontando cada uma das categorias que emergiram destes textos e as apreciações destes professores sobre o processo de visita. Efetuamos comparações com os conhecimentos pertinentes ao campo da Pedagogia Social, especialmente no que se refere aos educadores sociais, buscando responder a nossa indagação inicial atrelada à possibilidade de encontrarmos elementos pertinentes ao campo da Pedagogia Social numa experiência oriunda do campo da Educação Escolar, principalmente no que se refere à atuação do professor e sua aproximação com o educador social.

A última parte deste trabalho se relaciona à conclusão, objetivando expressar as descobertas desta pesquisa.

Consideramos que a organização, aqui proposta, permite ao leitor enveredar pelo caminho percorrido para o desenvolvimento desta investigação, conhecendo a experiência de visita de alunos e construindo um novo olhar sobre ela.

CAPÍTULO 1. O Programa Interação Família-Escola

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

Paulo Freire

1.1. Caracterização do município de Taboão da Serra

O município de Taboão da Serra está localizado na Região Metropolitana, sendo o segundo menor município, em área geográfica, do Estado de São Paulo. A população estimada em 2010 era de 244.719 habitantes e a área é de 20 km², o que gera uma densidade demográfica de 11.949,17 hab/km².

Por muitos anos, a cidade se dividiu entre o perfil de cidade dormitório, residência de muitos trabalhadores da cidade de São Paulo e de localidade industrial. Até meados da década de 1990, a cidade mantinha o perfil industrial como principal atividade econômica. O parque industrial da cidade, no entanto, não era suficientemente para absorver toda a mão-de-obra da cidade a qual se deslocava até São Paulo para encontrar emprego.

No início dos anos 2000 o caráter econômico passou por mudanças. Com o encarecimento dos custos e os problemas de tráfego, muitas indústrias deixaram a cidade e o município passou a ter características mais comerciais, passando a ocupar em poucos anos o posto de pólo de atração de serviços da região sudoeste da Grande São Paulo. A vinda de grandes varejistas abriu novas frentes de emprego e oportunidades para os habitantes.

Informações Estatísticas	DADOS
Grau de Urbanização 2010	100
Taxa de Crescimento Anual da População - 2000/2010	2,18
Taxa de Natalidade (Por mil habitantes) - 2009	18,71
Taxa de Mortalidade Infantil (Por mil nascidos vivos) - 2009	14,67
PIB (Em milhões de reais correntes) - 2008	3.866,88
Índice de Desenvolvimento Humano /PNUD - 2000	0.81
Índice de Desenvolvimento da Infância / UNICEF - 2004	0.79
Índice de Envelhecimento – 2000	18,36
População com menos de 15 anos- 2000	28,68
População com mais de 60 anos -2000	5,27
Razão de Sexos	91,49

Quadro 1- Informações sobre o município de Taboão da Serra. (Fonte: <http://www.taboaodaserra.sp.gov.br>)

Até 2011 a Prefeitura Municipal de Taboão da Serra ofereceu as seguintes modalidades ensino à população:

- Creche: 18 unidades
- Pré-Escola: 21 unidades
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos: 22 unidades
- Anos Finais do Ensino Fundamental de Nove Anos: 3 unidades
- Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 07 unidades
- Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental: 08 unidades

Ainda, consideramos importante apresentar a tabela com os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Taboão da Serra.

	IDEB Observado 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Metas	IDEB Observado 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Metas
2005	4.5	-	4.2	-
2007	4.9	4.5	4.8	4.2
2009	5.2	4.9	4.6	4.4

Quadro 2- Dados sobre a evolução do IDEB no município de Taboão da Serra.

Observamos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica referente aos alunos dos anos iniciais e finais de Taboão da Serra vem aumentando desde 2005. A Secretaria de Educação Municipal desenvolve diversos projetos e programas junto às suas unidades de ensino, entre eles Mais-Educação, Fazendo Arte na Escola, Programa Interação Família-escola, Grupo de Apoio Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado, Saúde Total, Tecnologia e Educação, entre outros.

1.2. Apresentação do Programa Interação Família-Escola

1.2.1. Bases legais e objetivos propostos pelo Programa

No município de Taboão da Serra, o Programa Interação Família-escola foi concebido como um elemento importante de política pública de educação em consonância às disposições da legislação nacional. Entre elas podemos apresentar o artigo 205 da nossa Constituição Federal de 1988 apresentando a educação como um direito de todos e que deve ter seu processo de efetivação compartilhado entre *Estado e família*.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do *Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda, este programa se articula aos princípios estabelecidos pela Lei nº. 9069/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente no que se refere aos artigos 3º e 4º, os quais apresentam os direitos fundamentais e as garantias de auxílio ao desenvolvimento das crianças, conforme descritos a seguir:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Programa Interação Família-escola articula-se, também, ao artigo 58 do Estatuto citado anteriormente, o qual indica que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do *contexto social* da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Assim, quando o professor vai até a casa dos alunos busca-se conhecer seus contextos sociais e propor práticas educativas que respeitem esta diversidade.

Além disso, este programa vem atender as disposições da Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 4º, inciso VIII, encontramos a garantia de “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por

meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Neste ponto, podemos dizer que o programa suplementa a atividade escolar, pois busca promover a identificação das crianças que estão em situação de privação destas condições, focando algumas intervenções no atendimento dos educandos em suas necessidades e dificuldades.

Colabora na efetivação competências estabelecidas aos municípios nos incisos I, II e III do artigo 5º, desta mesma lei de nº 9394/96, que lhes dá a incumbência de:

II - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Em Taboão da Serra foi criado o Decreto de nº 033/2005 que dispõe sobre a instituição do Programa de Interação Família-escola nas escolas. Em seu artigo 1º é apresentado o objetivo geral do programa que se relaciona a “ampliação da rede de proteção social da criança e do adolescente”, propondo o respeito dos princípios legais já apontados. Esta proteção social passa pela garantia de direitos fundamentais e sociais às crianças e adolescentes, como o direito à educação, o ingresso e permanência na escola, superando a falta de condições materiais mínimas que lhes impeçam de exercer seu direito a um ensino de qualidade, que respeite a sua individualidade.

O *Manual de Orientação ao Professor* (Anexo 5) documento municipal que aponta como objetivo do programa “a promoção de ensino de qualidade envolvendo a família no processo educativo, fomentando a aproximação destas instituições a fim de garantir-lhes o direito a uma educação de qualidade salvo de toda forma de negligência e de discriminação”, reiterando, mais uma vez, os princípios legais a favor das crianças e adolescentes.

Além do referido objetivo, encontramos outros objetivos específicos atrelados ao professor e a gestão educacional da escola, entendendo que estes também implicam em benefícios para as crianças por conduzem à construção de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da realidade dos alunos. Apresentamos a seguir, de forma mais detalhada, os objetivos específicos relacionados ao programa, conforme o Manual dos Professores:

- Constituir-se como alternativa de formação continuada de educadores no local de trabalho, favorecendo a construção de soluções compartilhadas entre pais e professores dos problemas de aprendizagem;

- Oferecer condições e informações para que as famílias participem ativamente da gestão democrática das escolas;
- Desenvolver metodologias de pesquisas para interferir no processo de ensino e de aprendizagem;
- Garantir o espaço para discussão e troca de experiências entre docentes e especialistas em educação envolvidos no Programa;
- Subsidiar o planejamento da Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento de Programas de Formação continuada.

Consideramos que a presente apresentação dos princípios legais pertinentes ao Programa Interação Família-escola bem como a explicitação de seus objetivos facilitará a compreensão da sua estrutura e como se dá seu desenvolvimento nas unidades escolares municipais.

1.2.2. A origem do programa

Em 2005 a equipe da Secretaria de Educação, sob a orientação do Secretário Municipal o Sr. César Callegari, realizou a primeira reunião com alguns diretores de escola para conversar sobre a implementação do referido programa educacional, que teria como ação principal as visitas dos professores às residências de seus alunos com o objetivo de estimular a relação entre família e escola, o processo de ensino-aprendizagem e a construção de uma rede de proteção social. Nesta reunião estavam presentes os diretores das seguintes unidades de ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Anísio Dias dos Reis, Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalva Barbosa Lima Jhanson, Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Alice Borges Ghion e Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinicius de Moraes.

Nos dias seguintes a este encontro, os diretores repassaram tais informações aos funcionários de suas unidades escolares verificando que esta experiência teve uma boa aceitação junto ao grupo docente, o qual enviou à Secretaria de Educação algumas sugestões para o desenvolvimento do programa, das quais foram devidamente consideradas no seu processo de construção.

Diante disto, podemos dizer que o programa teve seu início em 2005, mesmo que de maneira discreta e apenas com quatro escolas, iniciando assim, sua fase experimental com os primeiros grupos de professores que realizaram visitas às casas dos alunos, os quais foram chamados carinhosamente de *professores-visitadores*. Este grupo de escolas iniciou seus trabalhos registrando as opiniões dos educadores, famílias e alunos que participaram do programa. Concomitantemente, aconteciam as discussões sobre as diretrizes gerais as quais eram avaliadas pela prática deste grupo.

Com base nesta experiência, foi instituído em 2005 o Programa Interação Família-Escola sob o Decreto N.033/05, momento no qual as outras escolas municipais foram autorizadas a desenvolver o programa.

1.2.3. O desenvolvimento do programa

Neste mesmo a Secretaria Municipal de Educação elaborou a Instrução Normativa nº. 01/2005 a qual regulamentava as ações do programa, onde estavam contidas as diretrizes legais para seu desenvolvimento e sua forma de organização na escola, as quais serão apresentadas a seguir:

Artigo 1º. Todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental deverão desencadear as discussões sobre o Programa de Interação Família e Escola, e elaborar seus projetos que figurarão nos respectivos Planos de Gestão.

Parágrafo único – Os projetos, além das justificativas e dos objetivos gerais e específicos deverão conter: planos e critérios para organização de visitas à família do aluno; instrumentos para controle dos resultados; mecanismos de controle das intervenções objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Artigo 2º. O estreitamento das relações entre a família e a escola será efetivado através de visitas agendadas pelo professor (a) e devidamente comunicadas à família do aluno, fora do horário regular das aulas.

Parágrafo único - Das visitas realizadas é imprescindível à elaboração de relatórios, bem como a realização de reuniões objetivando as discussões que levem à tomada de decisões para melhoria do desempenho pedagógico da unidade escolar.

Artigo 3º. Exercerão a coordenação do projeto nas unidades escolares, os coordenadores pedagógicos e se houver necessidade, os diretores e/ou os assistentes de direção, desde que funcionários efetivos da administração.

Parágrafo 1º. – A equipe de coordenação, constituída conforme caput do artigo é responsável pelos registros das ações e pelo acompanhamento dos relatórios de visitas efetivadas pelos professores;

Parágrafo 2º. – Ao final de cada mês será responsável pelo encaminhamento do relatório de execução do projeto da unidade escolar e encaminhamento dos relatórios à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Artigo 4º. - A cada visita realizada de acordo com as formalidades estabelecidas no projeto da unidade escolar haverá pró – labore de R\$ 35,00 a serem pagas mensalmente.

Parágrafo único - Aos membros da equipe de coordenação será atribuído o correspondente a 10% (dez por cento) visitas-mensais.

É imprescindível informar que este é um programa de *adesão* e não obrigatório para os professores, ou seja, a participação destes é de *livre escolha*. Aqueles que aderem ao programa tentam se organizar dentro de suas possibilidades pessoais, considerando seu horário de trabalho, estudos e outras tarefas. As visitas devem acontecer fora do horário regular de trabalho do professor e estes recebem uma ajuda de custo a cada visita realizada.

Observamos que na Instrução Normativa n.01/2005 as diretrizes do programa não determinaram que as unidades escolares desenvolvessem seus projetos da mesma maneira, conferindo-lhes autonomia e criatividade pedagógica. Cada uma das escolas construiu formas diferentes de desenvolver o programa, respeitando a realidade de sua comunidade escolar, suas necessidades e desafios.

Nesta mesma Instrução Normativa, merece nossa atenção o fato de que esta propõe a indicação de um dos gestores (Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico) como Coordenador do Programa em cada unidade escolar, além de oferecer-lhes remuneração pelo acompanhamento do projeto como articuladores com a Secretaria de Educação. Estes gestores eram responsáveis por organizar os documentos relativos ao programa e informar à Secretaria da Educação as necessidades e encaminhamentos pertinentes ao mesmo.

Notamos que o Programa Interação Família-escola favorece o movimento da escola para a família, diferente de outras propostas educacionais que preferem a movimentação da família para a escola.

Durante o ano letivo, as visitas devem ser agendadas pelos professores respeitando-se os dias e horários disponíveis das famílias dos alunos. Lembramos que o movimento da escola para a família não pode ser feito de forma compulsória, porque a casa constitui o ambiente privado das famílias, cujos moradores têm direitos previstos na nossa Constituição Federal atual. A utilização deste espaço, ou seja, da casa para o desenvolvimento destas relações deve ter como condição a autorização dos sujeitos que nela moram, garantindo-lhes o direito presente no parágrafo XI do artigo 5º, onde a “casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém

nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial”.

Na cidade de Taboão da Serra este direito está garantido em legislação municipal e nenhuma família é obrigada a receber o professor em sua casa sem desejar, sendo que os professores enviam uma autorização para que as famílias aceitem ou não as visitas. Pontuo, aqui, que o coordenador do programa na escola pode auxiliar o professor na organização desta agenda de visitas, organizando os números de telefones e endereços residenciais dos alunos.

Nas visitas, os pais e professores conversam sobre o desenvolvimento das crianças, sobre seu aproveitamento escolar, como é seu relacionamento em casa com familiares, solicitam opiniões dos pais sobre a escola, dando sugestões tanto para melhorar a administração escolar e como intervir nas atividades pedagógicas oferecidas aos alunos. Consideramos interessante apresentar alguns pontos que são abordados durante as visitas:

- Informações sobre a constituição familiar dos alunos;
- Os vínculos entre os familiares e pessoas que moram na casa;
- A presença ou não dos pais no cotidiano das crianças, administração do tempo com os filhos, atividades coletivas e hábitos familiares;
- As condições econômicas e sociais da família;
- Condições de saúde e bem-estar físico da criança;
- As situações de estudo na residência do aluno (acesso aos materiais gráficos, hábitos de leitura e escrita, etc.) bem como os locais para realização das tarefas escolares em casa;
- As características do comportamento da criança em casa e com outras crianças, suas amizades;
- Como a família percebe a aprendizagem escolar de seus filhos;
- As concepções dos familiares sobre a escola e suas ações, expectativas, críticas e sugestões.

Até o ano de 2009, os professores elaboravam relatórios descritivos contendo informações coletadas nas visitas, os quais eram entregues ao gestor escolar que realizava a leitura destes para poder dialogar e fazer as possíveis interferências com os professores e no cotidiano escolar. Após, a Secretaria da Educação Municipal recebia os encaminhamentos

médicos, assistenciais, enviados pelos coordenadores das unidades. Contudo, cabe aqui informar que nos primeiros anos de desenvolvimento do programa houve uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e médico para auxiliar a avaliação e atuação com as escolas. Estes profissionais tentavam construir a rede de proteção para as crianças e adolescentes buscando a parceria com as outras secretarias da gestão pública.

Posteriormente, esta equipe foi desfeita e atualmente a Secretaria de Educação agrega em seu quadro de funcionários outros assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogas que contribuem com os atendimentos às demandas do programa nas unidades escolares. Mesmo com algumas dificuldades, o município vem buscando construir parceria com outras secretarias municipais objetivando a construção de uma rede de proteção integral a criança e ao adolescente de maneira intersetorial.

Podemos dizer que algumas mudanças foram acontecendo no programa ao longo dos anos, tais como a retirada de bonificação para o gestor que desempenhava a função de coordenador do programa na escola, pois para a administração pública esta tarefa não poderia ser paga à parte já que está inserida no rol das atribuições relacionadas ao acompanhamento de alunos, algo atrelado às tarefas educacionais de gestão como acontece com os outros projetos da escola. Em 2010 foi publicada a Lei n. 1965 e o Decreto n.82 que propõem algumas adequações ao programa, dado que a primeira regulamentação foi efetuada em 2005.

Além disso, aconteceram algumas mudanças no que se refere à forma de registro das informações sobre os alunos após as visitas. Os relatórios passaram a ser efetuados dentro de um sistema digital, com questões de múltipla escolha e outras questões dissertativas. Dessa forma, o relatório das visitas passou a ser constituído por três etapas: a primeira delas versa sobre a criança antes da visita, na segunda são registrados os dados colhidos durante a visita e na terceira parte, que deve ser realizada depois de algumas semanas da visita, composta de questões que estimulam reflexões pedagógicas junto ao professor.

Este novo relatório buscou revelar as mesmas questões emanadas pelas diretrizes do programa formuladas em 2005, envolvendo aspectos sobre a constituição familiar, econômica, cultural, saúde, habitação, lazer, condições de apoio nas tarefas escolares, relação entre família e escola, as quais possibilitem uma visão multifacetada e integral dos alunos. Todos esses dados são enviados para uma central que faz o gerenciamento dos dados, possibilitando visualizar os dados gerais da rede municipal e de cada escola.

Considero ser interessante apontar que este programa foi premiado no Concurso “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM Brasil) em 2007 onde foram destacadas algumas experiências voltadas para o desenvolvimento social e humano, relacionadas aos oito objetivos do milênio apontados abaixo:

- Erradicar a extrema pobreza e a fome;
- Educação básica de qualidade para todos;
- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- Reduzir a mortalidade infantil;
- Melhorar a saúde das gestantes;
- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental;
- Estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

Este prêmio é uma iniciativa pioneira no mundo, proposta pelo Governo Federal na abertura da I Semana Nacional pela Cidadania e Solidariedade em 2004 e conta com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Movimento Nacional pela Cidadania e Solidariedade. A coordenação técnica do Prêmio é de responsabilidade do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Eles foram divididos em duas categorias considerando as prefeituras e as associações da sociedade civil. Diante de tal premiação, podemos dizer que este programa acabou sendo reconhecido por suas contribuições sociais e humanas, e ainda, por atender um dos objetivos do milênio: o direito a uma educação de qualidade visando o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Assim, consideramos que tal premiação vem reafirmar os propósitos desta pesquisa, onde buscamos aproximar esta experiência dos professores aos princípios da Pedagogia Social, a qual também está atrelada ao desenvolvimento pelo dos sujeitos.

1.2.4. Alguns dados sobre o Programa Interação Família-Escola

Para conhecermos a amplitude do desenvolvimento do programa em Taboão da Serra, consideramos ser interessante apresentar alguns dados da Secretaria da Educação. Informamos que desde 2005 até 2010 aproximadamente 41.000 alunos já foram visitados e que em 2011 os professores realizaram, em média, visitas a 5500 alunos, construindo um banco de dados interessante para a análise do programa junto aos alunos e professores.

Alguns dados visam demonstrar uma aproximação entre as visitas e o desempenho pedagógico dos alunos, porém alertamos para o fato de que esta relação deve ser vista com cautela, pois devemos conceber a aprendizagem humana como um processo que está relacionado a diferentes fatores, sendo eles sociais, biológicos, culturais, entre outros, não sendo aconselhável a redução desta experiência a uma mera relação de causa e efeito sem considerar uma visão integral e multifacetada dos alunos inseridos em seus contextos.

Vejamos, então, alguns dados sobre o Programa ao final de 2011:

Antes da visita, pedimos aos professores que indicassem um conceito sobre a aprendizagem geral dos alunos, sendo que 26% deles atribuíram o conceito *plenamente satisfatório*, 62% indicaram *satisfatório* e 12% *insatisfatório*. Já no período pós-visita, os professores novamente indicaram conceitos e verificamos que o conceito plenamente satisfatório (32%) aumentou e que diminuiu o conceito insatisfatório (6%).

Gráfico 1- Conceitos atribuídos aos alunos pelos professores-visitadores

Outro dado sobre o programa indicou que, antes das visitas, os professores apontaram algumas disciplinas escolares nas quais os alunos apresentavam dificuldade, sendo 27% em Língua Portuguesa e 34% em Matemática. Nos meses seguintes às visitas, os professores pontuaram que estes índices abaixaram para os mesmos alunos, sendo que o índice de dificuldades em Língua Portuguesa desceu para 23% e o índice de dificuldades em Matemática caiu para 26%.

Gráfico 2- As dificuldades de aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática

Além disso, as respostas dos professores no sistema digital da Secretaria de Educação indicam que 60% dos professores apontaram que os alunos passaram a procurá-los mais para esclarecimentos individuais após as visitas, indicando avanços na relação entre professores e alunos.

Outro aspecto interessante foi o fato de que os professores indicaram que 51% dos familiares passaram a acompanhar mais as tarefas feitas na escola e 40% acompanharam mais as lições de casa, após a realização das visitas.

Porém, a análise deste banco de dados nos revelou que um aspecto extremamente interessante: os professores indicaram que 78% das visitas realizadas aos alunos provocaram algum tipo de mudança em âmbito pedagógico dos referidos profissionais no período pós-visita, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3- Visitas apontadas pelos professores como promotoras de mudanças na prática pedagógica.

Ainda, no que se refere aos aspectos modificados na prática pedagógica após as visitas, os resultados indicaram algumas mudanças efetivadas pelos professores, sendo que:

- 23 % modificaram concepções e estereótipos em relação à criança, depois de conhecer sua realidade;
- 38% modificaram os agrupamentos entre os alunos;
- 40% diversificaram as estratégias de ensino;
- 31% diversificaram os recursos materiais e pedagógicos;
- 16% modificaram a forma de avaliação;
- 6% construíram um plano individualizado;

Gráfico 4- Mudanças indicadas pelos professores em sua prática pedagógica no período posterior às visitas

Enfim, consideramos que estes dados indicam para a Secretaria de Educação que o Programa Interação Família-escola pode contribuir para a educação na cidade, principalmente, por *revelar-se um meio de promover nos professores a reflexão sobre a prática educativa*.

CAPÍTULO 2. Áreas de atuação da Pedagogia Social e a relação família-escola

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

2.1. Áreas de atuação da Pedagogia Social

Diante do cenário inerente à realidade brasileira podemos dizer que existem diversos pontos interessantes para a colaboração da Pedagogia Social, preenchendo as lacunas deixadas pela legislação e políticas públicas sociais atuais. “Diferentemente do que ocorreu no resto do mundo, a Pedagogia Social que se afigura como necessário para o Brasil, não é vinculada a uma única área de conhecimento ou campos de trabalho ou investigação”. (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 289)

No vasto campo da educação muitas são as possibilidades de atuação articulando o campo da Educação Social, sendo relevante pontuar que as contradições e problemáticas que perpassam a realidade brasileira acabam revelando a escola como lócus onde podem emergir necessidades de intervenção sociopedagógica. A Pedagogia Social pode favorecer a formação do pedagogo, na graduação em Pedagogia, buscando construí-la pautado na questão da qualidade social da educação e na ampliação do direito à Educação.

Sob esta perspectiva, os currículos dos cursos de Pedagogia deveriam habilitar ao profissional da educação trabalhar com os diversos problemas sociais que chegam até ele na sala de aula, relacionados à drogadição, alcoolismo, violência, desemprego, etc. Em nível de pós-graduação seria relevante o oferecimento de cursos de Especialização em Pedagogia Social, em diversas modalidades, entre elas no ensino à distância, aumentando as vagas e atendendo as necessidades de aperfeiçoamento de diferentes profissionais diante dos desafios encontrados em seus ofícios, sugestões de formação pautadas nos autores da Pedagogia Social.

Ao longo dos tempos, diversas funções sociais foram transferidas para outras instituições da nossa sociedade, entre elas, a escola pública. Observamos, dessa forma, certa “intenção de se fazer da escola pública brasileira um lócus privilegiado para a execução de políticas sociais, compensatórias, complementares ou reparatórias”, conforme nos indicam Souza Neto, Silva e Moura (2009, p. 293) evidenciando a pouca suficiência das outras instituições no cumprimento das suas próprias ações.

Neste sentido, não podemos negar que nas escolas públicas atuais, a política educacional e a política social encontram-se articuladas, ponto este reconhecido na “merenda

[...], no livro didático, rádio, televisão, a antena parabólica, vídeo e a internet como meio de superar a defasagem cultural.” (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 292)

Partindo, então, do reconhecimento da multiplicidade de funções, apontamos que não se pode mais desconsiderar tais elementos em âmbito escolar, e por isso, entendemos que a sua identificação é fundamental já que somente assim, poderemos tecer ações que instrumentalizem a realização satisfatória destas mesmas funções, sem o detrimento da função didático-pedagógica da escola, sendo esta a contribuição da Pedagogia Social no âmbito da Educação.

Atualmente, sabemos que a escola pública brasileira não é avaliada por sua função social, contudo, mesmo sem indicadores neste quesito, conseguimos visualizar os problemas inerentes à formação dos trabalhadores da educação na lida com estas diversas funções. Este fato também pode ser observado, no que se refere ao despreparo de seus colegiados como Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola, os quais deveriam participar de maneira mais efetiva para a garantia e promoção dos direitos dos alunos, fato muitas vezes, sem êxito.

Neste sentido, em meio aos desafios que perpassam a função dos professores e àqueles que emergem da inexpressiva participação da família na escola de seus filhos, podemos apontar um campo interessante para a atuação da Pedagogia Social, trazendo contribuições para a relação entre famílias, escolas e comunidade local.

Ainda, pontuamos que a Pedagogia Social pode atuar no terreno da educação, apresentando sua importância junto à proposta governamental de ampliação da escola de tempo integral, pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, atuando na formação de profissionais para o trabalho com os alunos em diferentes tempos e em espaços não-escolares.

Consideramos, então, que o campo da educação é perpassado por questões relacionadas à infância e adolescência, terreno também, para a atuação da Pedagogia Social podendo ajudar no processo de formação, capacitação e aperfeiçoamento e especialização contínuas dos profissionais e comunidades, tendo como base o Estatuto da Criança e Adolescente que deve incorporar-se à Doutrina da Proteção Integral, fomentando a promoção da garantia de direitos fundamentais com medidas de proteção ou socioeducativas.

Ainda, quanto às áreas de atuação da Pedagogia Social podemos apontar o sistema penitenciário. Neste “a questão fundamental é a qualidade da formação de quem faz a

mediação entre os objetivos da Educação e os objetivos da pena e da prisão, sendo esta a tarefa a ser assumida pela Pedagogia Social.” (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 299) Aqui, seriam necessárias alterações curriculares que possibilitassem compreender a complexa situação daqueles sujeitos privados de sua liberdade, sendo voltadas para a reabilitação, desenvolvimento pessoal e inserção social.

Além disso, como área de atuação da Pedagogia Social apontamos o Terceiro Setor, tendo como referência o trabalho desenvolvido por meio das Organizações não-governamentais (ONGs). Observamos que a maior parte destas instituições tem seus serviços prestados por trabalhadores não remunerados ou informais, que atuam desde a educação infantil, ensino médio e até mesmo em universidades, sendo que seus salários variam conforme a complexidade de cada uma das organizações. No que se refere à Pedagogia Social importa aqui, o fato de que muitas destas pessoas exercem seus trabalhos sem que tenham recebido formação adequada para tal, sendo este seu ponto de atuação.

Com isso, não se quer negar a importância da atuação das ONGs junto à escola pública ou outras instituições de educação formal, mas sim, favorecer a profissionalização de seus trabalhadores, questionando a precariedade a que são submetidos, caminhando a regulamentação desta atividade como profissão, propiciando à formação pedagógica para o trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Podemos dizer que na medida em que se pontuam as áreas de atuação da Pedagogia Social acabamos indicando

[...] a institucionalização da Pedagogia Social no Brasil, como área de formação do educador social [...] devendo ter em vista a formação pedagógica e o compromisso com a regulamentação de sua atividade como profissão, com vistas à superação da falta de identidade profissional, da precariedade das condições de trabalho e da insegurança jurídica em que milhares de homens e mulheres são obrigados a trabalhar. (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 16)

Vimos, assim, o amplo terreno para a atuação da Pedagogia Social no Brasil, que por vezes, é atrelado à educação não-formal cuja designação acaba por “despir as práticas educativas de suas conotações históricas, políticas e ideológicas”, ponto relevante na perspectiva deste referencial teórico. (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 10) Esta denominação se faz imprópria já que a Pedagogia Social supera esta relação dicotômica entre a Educação não-formal e a Educação formal.

Ainda, quando falamos em Pedagogia Social, as práticas de educação popular, social e comunitária devem ser reagrupadas em três domínios distintos: *domínio sociocultural*, *domínio sociopedagógico*, *domínio sociopolítico*, sendo que cada um deles tem seu lócus privilegiado pra desenvolver-se, pautados na criatividade, na cognição e no social conforme as demandas dos contextos em que se realizam, fato este que não exclui a possibilidade de encontrarmos situações onde os domínios encontram-se entrelaçados.

2.2. A relação família-escola na legislação brasileira

No âmbito da legislação brasileira verificamos que muitos textos oficiais fazem referência à importância da *relação entre família e escola* no processo educacional, como nos apresenta o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Art. 205- A educação é um direito de todos e dever do *estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quando abordamos o referido dever do *estado e da família* na promoção do *direito à educação* estamos falando, implicitamente, da *relação entre escolas e famílias*, já que as escolas, no caso as públicas, são as maiores representantes do Estado junto às famílias dos alunos.

Nesta relação, *o professor ocupa uma posição fundamental* já que ele é o *sujeito escolar* que, de fato, está mais próximo das famílias devido a sua convivência diária com os alunos. Assim, quando discutimos a relação entre *escolas e famílias*, necessariamente, passamos pela relação entre *professores e famílias*.

Consideramos oportuno situar, aqui, o *Programa Interação Família-escola*, o qual a contribui para o desenvolvimento desta relação que visa atingir a parceria preconizada em nossa legislação em prol das crianças. Assim, a prática de *visitas docentes às casas* dos alunos favorece a aproximação destas duas instituições, fomentando a construção de uma parceria na execução dos *deveres* em relação às crianças e na promoção de seus *direitos*, proposto pela legislação.

Os princípios legais que fomentam o desenvolvimento da relação entre famílias e escolas podem ser observados em diversas fontes legais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 tem outros pontos que acenam para esta possibilidade, além daquele anteriormente citado. Em seu inciso VI, artigo 206, podemos ler “a instituição escolar deverá ser organizada sob o princípio da *gestão democrática* do ensino público”, indicando que a família tem seu espaço de participação resguardado nas decisões das escolas, fato que, caracteriza possibilidade de interação entre famílias e escolas.

A Lei de nº 9394/96, que discorre sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional também trás em seu âmbito um incentivo para esta relação. No inciso VI, do artigo 12, observamos que esta relação está explicitamente colocada ao afirmar que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema, terão a incumbência de *articular-se com as famílias e a comunidade*, criando processos de integração da sociedade com a escola.”.

Ainda na lei anterior, merece nossa atenção o inciso VI do artigo 13, o qual diz que os “os docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de *articulação da escola com as famílias e a comunidade*”, enfatizando que esta articulação também é de competência dos professores. Podemos apontar, também, o artigo 53, que afirma ser “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como *participar da definição* das propostas educacionais”, pontuando, então, que a relação entre família e escola é condição essencial para o exercício deste direito, lembrando que o conhecimento do processo pedagógico bem como a participação nas propostas educacionais promove aproximação entre a escola e os familiares.

Além destes pressupostos legais, podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que em seu 4º artigo aponta “que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes”, revelando mais uma via que fomenta a articulação entre a família e a escola já que esta efetivação de direitos deve se dar em parceria.

De maneira sucinta, nestas análises buscamos evidenciar a importância delegada à relação entre escolas e famílias, enfatizando, a pertinência de seu estudo além da proposição de práticas articuladoras diversificadas, que favoreçam o processo educacional e cidadania de nossos alunos.

2.3. A relação família-escola no âmbito da Educação Escolar

Neste trabalho, consideraremos como *Educação Escolar* o processo educativo que se dá no âmbito das instituições de ensino formais públicas ou privadas que se fundamentam nas teorias da *Pedagogia Escolar*. Partindo desta visão, abordaremos os *conceitos* de *família*, de *escola* e das possíveis *relações* entre eles.

Partiremos, então, da discussão sobre o conceito de *família* no âmbito legal. A Constituição Federal Brasileira de 1988 aponta em seu artigo 226, parágrafo 4º, o termo família como sendo “a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.”.

A mesma definição é encontrada no Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu artigo 25, chama esta concepção de *família natural*, além de apresentar a visão de *família ampliada*, em seu parágrafo único e agregar os “parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade”.

No interior da Educação Escolar, quando se fala em *famílias* comumente evoca-se um *modelo tradicional* composto por mãe, pai e filhos, o qual perpassa o senso comum e o imaginário coletivo das instituições de ensino, carregando conceitos e estereótipos sobre os papéis de mulher, homem e criança na sociedade, entre outros.

Segundo Szymanski (2004, p. 16),

[...] olhar a família na perspectiva de um modelo único, de forma naturalizada, exclui o olhar social e histórico para ela e traz consequências muito pontuais, na fixação de papéis sociais do homem, da mulher, da criança, do idoso, na localização do homem no âmbito público e da mulher no âmbito privado.

Nas unidades escolares, encontramos educadores que ainda estão arraigados a esta *concepção única família*, fato que os impede de conhecer a diversidade de *constituições familiares* e suas respectivas dinâmicas e culturas, que perpassam a comunidade escolar.

Alguns autores, como Silva (2009, p.183) denunciam tal pensamento no cotidiano das escolas, conforme vemos abaixo:

[...] a escola trabalha partir de um único modelo de filho, de pai, de mãe, de família, de sociedade, de aluno e de professor, estabelecido por instâncias exteriores a ela e norteia-se por conceitos hegemônicos de inteligência, rendimento e sucesso escolar.

Hoje em dia, um olhar mais atento ao nosso entorno e até mesmo um olhar sobre nossas próprias vidas, encontraremos *diferentes arranjos familiares*, com mães e pais solteiros, recasamentos, viúvos, meios-irmãos, etc. Szymanski (2004, p. 17) nos alerta para o fato de que “nunca houve em momento no mundo em que todas as famílias fossem de um determinado jeito. É um mito achar que houve um tempo em que todo mundo vivia com um tipo de família.”

Diante disso, encontramos no interior das escolas um *descompasso* entre o conceito de *família real* com um modelo de família *idealizado*. Percebemos, no geral, que os educadores constroem suas práticas pedagógicas sem considerar a diversidade das famílias e culturas de seus alunos. Não consideram as diversas influências que as famílias exercem na formação de seus filhos, que podem ser traduzidas na diversidade presente na sala de aula e na relação professor-aluno.

É importante pontuar, que a família é um *conceito ativo*, que sofreu transformações ao longo do tempo da história social humana e desconsiderar suas mudanças é desconsiderar nossa própria história. Na história brasileira, o desenvolvimento do conceito de família está relacionado ao processo de colonização, no qual os europeus disseminaram um *arranjo familiar hegemônico* presente na Europa. Neste sentido, podemos apontar outra contribuição dos estudos de Silva (2004, p. 21) no qual revela que

[...] o que nós vamos ter na verdade, no início da formação da *matriz familiar brasileira* é um modelo que podemos chamar de família cristã, de família nuclear [...] é preciso perceber que a tentativa de tornar este modelo hegemônico se deu em contraposição e em conflito com outros arranjos sócio-familiares que existiam no Brasil, em função da grande população indígena que havia por aqui [...]. Este modelo também vai se confrontar com a introdução do negro africano, na condição de escravo [...] constituindo o que chamamos de dois brasis: um Brasil centralizado estruturado num modelo de família nuclear e outro Brasil que se forma à margem deste centro da sociedade em diferentes arranjos sócio-familiares.

Além disso, muitas das legislações construídas ao longo de nossa história favorecem a construção de um modelo de homem e de família que constantemente faz referência a este modelo europeu, conforme verificamos no Código Civil Brasileiro e em nosso Código Penal.

A partir destas percepções, as famílias que não se enquadram nesta concepção nuclear são, muitas vezes, consideradas em situação de *desvio social*, gerando estigma e preconceito aos seus membros, sendo identificadas como *famílias desestruturadas*. A legislação vigente

até os anos 80 corroborava com esta visão única de família, entre eles, o Código de Menores. (SOUZA NETO, 2009, p. 258)

Para Szymanski (2004, p. 19)

[...] não existe família desestruturada [...] A família é sempre estruturada de um modo ou de outro [...] Qualquer situação humana que permite a manutenção de um vínculo afetivo e oferece acolhimento, cuidado entre adultos para crianças, jovens e idosos, tem uma estrutura.

Sob este rótulo, muitas vezes, as famílias são julgadas como incapazes na tarefa de educar seus filhos iniciando um processo de *culpabilização* das mesmas, relacionando a tarefa da *educativa da família ao fracasso escolar* das suas crianças. Este processo desvia os olhares sobre a instituição escolar e adia a avaliação crítica da função exercida pela escola junto ao seu público.

Com base em todos estes apontamentos, podemos dizer que os diversos saberes impregnados em nossa sociedade a respeito das famílias incidem diretamente na sua relação com a *Educação Escolar* assim como as *visões sobre a escola* também influenciam fortemente esta sua relação com as famílias.

Neste sentido, se faz relevante discorrer sobre o processo de construção da *relação entre famílias e escolas no Brasil*. Para tanto, pontuamos que esta relação foi sendo instituída na medida em que as *crianças* ingressaram nas instituições de ensino, já que estas são tuteladas por suas famílias. Assim, a relação entre famílias e escolas não foi inerente à construção de instituições de ensino, já que no início da nossa colonização a preocupação com a educação dos adultos foi anterior à preocupação com a educação das crianças.

No Brasil, no período da invasão portuguesa, os nativos não possuíam instituições escolares, quiçá uma rede de ensino. Segundo os estudos de Giles (1978, p. 285) vemos que “D. João nomeou o padre Jesuíta Manoel da Nóbrega para formar um sistema de ensino público e gratuito, como também catequizar os índios”, atendendo os interesses da metrópole. Nesta época, apenas os futuros sacerdotes e os filhos dos colonizadores tinham acesso a uma educação formal, sendo, então, poucas as crianças que freqüentavam instituições de ensino.

Com a reforma pombalina e a vinda da família real ao Brasil iniciou-se o processo de construção de um ensino público financiado pelo Estado. Neste período, a atenção voltou-se para a fundação de cursos para adultos superiores de teor profissionalizante para a formação das elites. Segundo Giles (1978, p. 287) “o empenho imperial consistia em criar e favorecer o ensino superior, empenho este que não redundava em proporcionar reformas e tampouco no reforço dos demais níveis de ensino.”

Ainda, no período imperial, as poucas escolas públicas eram para os filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores que ministravam o ensino em casa ou iam para os poucos colégios particulares. As poucas escolas públicas ficavam quase sempre nos centros das cidades e não atendiam as necessidades de instrução popular, nem mesmo das camadas dominantes.

Segundo Marcílio (2005, p. 54).

A falta de escolas formais onde a infância pudesse estudar foi suprida nas famílias da elite pela educação familiar, que educava em casa os próprios filhos ou contratavam preceptor particular que vivia à sombra da casa grande. A escola formal de primeiras letras não era um fato social, não havia entrado nos costumes e no cotidiano das crianças e suas famílias. Aprendia-se em casa ou diretamente no trabalho.

Nas primeiras décadas do império, geralmente era um sacerdote secular que passava o dia com a criança e vivia com a família, quase como um doméstico, sendo considerado um pouco mais que os escravos. (MARCÍLIO, 2005)

Podemos dizer que a relação que se estabelecia entre as *famílias e a educação escolar* era *tímida* dado que a maioria das crianças era instruída em ambiente doméstico devido à precariedade da educação pública.

Durante o período republicano no Brasil, observamos o movimento de entusiasmo pela educação que se referia à *expansão da rede escolar* e na tarefa da *desanalfabetização* do povo [...] impulsionadas pelas profundas transformações na sociedade brasileira, como expansão cafeeira, urbanização, crescimento industrial, o fim da escravidão e adoção do trabalho assalariado (GHIRARDELLI, 2000, p. 15). Assim, a constituição paulatina de uma *rede de ensino pública e gratuita*, se deu durante a *república* e com isso o fomento à *relação entre famílias e escolas*.

Neste sentido, podemos dizer que a relação entre famílias e escolas aconteceu de forma *compulsória* por conta da *obrigatoriedade do ensino primário*, a partir da Constituição de 1934 onde os pais passaram a ser obrigados a matricular seus filhos nas escolas, iniciando, por isso, o contato com a mesma.

Segundo Marcílio (2005, p. 128) podemos dizer que foi “no século XX que entraram definitivamente na vida das famílias, dos costumes e da sociedade o ritmo, o tempo e a rotina da escola. Nesse século foram montados gradativamente os sistemas de ensino articulados”.

Assim, foi dentro deste cenário que se desenvolveu a relação entre famílias e escolas no Brasil e deste período em diante, muitos foram os fatores que influenciaram esta relação como o Estado, as tendências pedagógicas, etc.

Percebemos, então, como se deu ao longo da história brasileira a passagem da *função de ensinar*, que outrora era em âmbito familiar, para a *escola*, movimento este que outorgou tal função aos *especialistas da educação*, colocando em descrédito a competência histórica da família na tarefa de ensinar. Diante disso, a função de ensinar estabeleceu-se de forma verticalizada e hierarquizada a qual perpassa, até hoje, as relações entre estas duas instituições.

Consideramos que este breve resgate histórico possibilita compreender como foram engendradas estas relações até os moldes atuais. Alguns autores já apontaram as diferenças e as dificuldades em se articular estas duas instituições, sendo este um dos grandes desafios educacionais atuais.

Szymanski (2003) afirma que esta dificuldade se dá por conta da diferença entre os processos de *socialização e os modelos educativos desenvolvidos* nestas duas instituições, revelando que, muitas vezes, a família adota um *modelo educativo* que nem sempre converge com o *modelo educativo* proposto pela escola. Assim, os conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos seus modelos educativos.

Para evitar tais conflitos e favorecer o desenvolvimento da relação entre estas duas instituições, esta mesma autora diz que

O ponto de partida é o (re) conhecimento mútuo [...] sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro. [...] O processo de reconhecimento pede, também, um dar-se a conhecer que ocorre na relação face-a-face aberta e respeitosa. (2003, p.70-71)

Entendemos, então, que mais do que acirrar as diferenças é preciso identificar os *pontos de convergência* para que juntas possam favorecer a educação das crianças e adolescentes, lembrando que ambas tem função socializadora e promotora de desenvolvimento.

CAPÍTULO 3. Sobre a Pedagogia Social

Seguia o raciocínio dos que supunham que era necessário mudar primeiro as estruturas para depois, mudar a cultura. Cada vez mais me convenço de que é preciso mudar a cultura para mudar as estruturas. E que estruturas são essas? A estrutura social, cuja base é a família. A estrutura política, cuja base são as políticas públicas e as organizações da sociedade civil. E, finalmente, mas jamais em último lugar, a estrutura econômica, cuja base são as empresas.

Antonio Carlos Gomes da Costa

3.1. Fundamentos gerais da Pedagogia Social

Consideramos necessária a apresentação de alguns fundamentos e conceitos pertinentes ao campo da Pedagogia Social para que possamos desenvolver, posteriormente, as análises propostas por esta pesquisa a qual está pautada na releitura da experiência de visitas realizadas por professores às casas de seus alunos no município de Taboão da Serra.

Iniciaremos então, fazendo a apresentação de alguns aspectos que possibilitam a construção de uma visão ampla do que vem a ser a Pedagogia Social, seus princípios, objetivos e campo de atuação.

Podemos dizer que a Pedagogia Social considera que a educação é um direito de todos e que esta deve ter como objetivo favorecer o desenvolvimento pleno dos indivíduos, posição que está em consonância como o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 quando aponta que:

A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda, no tocante à legislação brasileira, os princípios da Pedagogia Social podem ser identificados no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicando que a educação acontece em outros espaços além dos escolares, conforme vemos abaixo:

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.

No que se refere à trajetória de construção da Pedagogia Social, podemos nos valer dos estudos de Caliman (2009, p. 52) onde pontua que “a Pedagogia Social teve sua origem na ação caritativa do cristianismo e em pedagogos como Pestalozzi e Froebel, antes ainda que se sistematizasse como disciplina”. Estas palavras pontuam a diferença entre os termos *Educação Social* e *Pedagogia Social*, indicando que a prática surgiu antes da teoria, ou seja, que a Educação Social (campo da prática) surgiu antes da Pedagogia Social (campo teórico).

Podemos dizer que a Pedagogia Social é um referencial teórico construído a partir das práticas em Educação Social e que seu aparecimento é posterior ao desenvolvimento de suas práticas, sendo estas “consideradas mais antigas do que o conceito e o uso do termo.” (HÄMÄLÄINEN, 2009, p.31).

Informamos que a terminologia Pedagogia Social é de origem alemã e foi utilizado por K.F. Magawer em 1844 na *Padagogische Revue*, e mais tarde, por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898). A Alemanha passou por problemas de ordem social, principalmente nos períodos pós-guerra e diante das “[...] problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização como ciência e como disciplina”. (CALIMAN, 2009, p. 52)

Na Alemanha, a Pedagogia Social desenvolveu-se sob a perspectiva hermenêutica com o alemão Herman Nohl que a articulou ao trabalho social. Segundo Hämäläinen (2009, p. 30), em outros lugares do mundo este “conceito não ganhou a mesma conotação da Alemanha, havendo, sim, uma multiplicidade de conceitos de acordo com as diferentes características nacionais”.

A esfera teórica relacionada à Pedagogia Social pode ser ilustrada pelas palavras de Diaz¹ (2006, apud Casteleiro e Loureiro, 2009, p.84) “a Pedagogia Social corresponde à disciplina científica com caráter teórico e prático que fornece as ferramentas para a intervenção prática com e sobre os indivíduos, através da Educação Social.”

Estas intervenções relacionam-se aos princípios teóricos da Pedagogia Social os quais estão relacionados com a libertação, a autonomia e a emancipação social dos sujeitos. Caliman (2009, p. 59) nos ajuda na visualização destes princípios e finalidades de uma concepção de educação pautada na Pedagogia Social:

[...] esta tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, do exercício da cidadania, da promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e de marginalidade. Tem a ver com construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação.

Dada à complexidade que envolve uma concepção de educação que considere as questões sociais, a Pedagogia Social pode suscitar diferentes visões a respeito de sua natureza e seus princípios, sendo que esta

[...] pode ser vista como uma teoria de Educação ou como uma forma de se evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento

---

¹ DIAZ, A.S. Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, pp.91-104.

individual [...] como campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou ainda, como esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais. (HÄMÄLÄINEN, 2009, p.32)

De certa forma, podemos dizer que a prática e a teoria caminham juntas no tocante ao desenvolvimento da Pedagogia Social. Segundo Ryyänen (2009, p.65) “a Pedagogia Social entrelaça teoria e prática; ela não é nem uma nem outra, mas a *práxis*; teoria enriquecendo as práticas pedagógicas e práticas concentrando teoria”.

Com isso, queremos dizer que os substratos teóricos da Pedagogia Social estão sendo construído na medida em que se reflete sobre as práticas desenvolvidas na Educação Social, evidenciando, a *articulação entre teoria e prática*, constituindo, a sua *práxis* específica.

Lembramos que tais práticas podem se desenvolver de formas diferenciadas em cada um dos contextos, contudo, todas devem comungar da mesma base teórica, advinda da Pedagogia Social. Assim, as práticas educativas se diferenciam por uma questão de adequação às características de determinado contexto, mas não perdem sua sintonia com os princípios teóricos gerais. Este pensamento é expresso por Ryyänen (2009, p. 71) ao dizer que

A Pedagogia Social em si não muda de acordo com o contexto, pois seus princípios são os mesmos [...] mas, por tratar-se de uma área com forte formação para a prática, é fundamental analisar e considerar a realidade cultural, política, socioeconômica para se estabelecer os fundamentos da *práxis* da Pedagogia Social [...].

Quando pensamos na diversidade econômica, social, presente no Brasil, pontuamos que há uma diversidade de possibilidades de práticas no âmbito da Educação Social, podendo ser configuradas como Educação Popular, Educação Comunitária, Educação Sócio-comunitária ou Educação Social. Consideramos importante pontuar que algumas práticas no campo da Educação podem ser articuladas aos princípios da Pedagogia Social, neste sentido, podemos citar o Programa Mais Educação que

[...] representa uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Trata-se de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (CALIMAN, 2011, p. 253)

Atualmente, estamos diante do desafio da construção da identidade da Pedagogia Social brasileira, considerando que nosso território é constituído por diferentes Brasis. Partindo da concepção de Silva (2009, p. 289) apontamos que “[...] a Pedagogia Social que se afigura como necessário para o Brasil, não deve ser vinculada a uma única área do

conhecimento ou campos de trabalho e de investigação”, porque ela é permeada por suas realidades, fato que amplia as possibilidades das diversas práticas sociais.

Segundo Caliman (2009, p.59) são inúmeras as áreas e campos de investigação sobre a práxis em Pedagogia Social. Assim,

[...] não podemos listar de uma vez por todas os espaços de pesquisa e de intervenção da Pedagogia Social. O que parece permanente são os critérios com os quais reconhecemos esses diversos âmbitos de atuação: a educação em função social com pesquisa e intervenções orientadas a esse fim.

Verificamos que, paulatinamente, a Pedagogia Social vem construindo seu campo epistemológico e seu arcabouço teórico no Brasil conforme nos revelam Souza Neto, Silva e Moura (2009, p. 09) ao apontar “a Pedagogia Social como uma Teoria Geral da Educação Social que é concebida com o mesmo caráter científico da Pedagogia Escolar que fundamenta a Educação Escolar.”

Recentemente, existem práticas educacionais brasileiras estão sendo reconhecidas como pertencentes ao campo da Educação Social e analisadas à luz dos princípios teóricos da Pedagogia Social, fato que movimenta a sua produção científica, conceitos e definições pertinentes à área.

Neste momento, consideramos pertinente explicar um pouco mais acerca do conceito de *Educação Social*, o qual deve ser entendido em sua relação com a esfera da *prática*, isto é, com a situação real em que se dá o ato educativo. “A Educação Social pertence à ordem das práticas, processos, fenômenos [...] refere-se à *dimensão prática*, que contempla os princípios teóricos da Pedagogia Social.” (TRILLA, 2003, p. 16)

Assim, sua concepção está intimamente relacionada aos elementos e condições específicas de cada um dos diferentes contextos que estas acontecem, as quais serão, necessariamente, diversas e relacionadas à trajetória histórico-social de cada localidade. Segundo Machado (2009, p.134) a Educação Social pode “apresentar conceitos diversos, acumulados no tempo em função dos contextos em que foram desenvolvidos [...].”

No Brasil, observamos uma diversidade de experiências em Educação Social que foram construídas com base nas necessidades relacionadas ao nosso percurso de desenvolvimento político-social. A industrialização e a urbanização foram fatores relevantes neste processo que as quais conduziram às novas demandas sociais abrindo espaço para o desenvolvimento de intervenções de natureza sociais e educacionais.

Podemos dizer que em nosso país tais práticas vêm revelando suas contribuições e ampliando seu território de ação. É imprescindível que caminhemos para outras formas de se fazer educação, como apresenta a Pedagogia Social, indo além daquela proporcionada no interior das instituições escolares, dado que a educação não pode ser limitada apenas a esta instituição. Contudo, o olhar que se tem construído até hoje, no tocante à educação humana, ainda está arraigado à concepção da escola como *lócus* privilegiado do saber e do aprender. Segundo Petrus (2003, p.60) só “existe de fato, apenas uma educação [...] a educação é global, é social e se dá ao longo de toda a vida”.

O processo de educar não pode ser limitado a uma única instituição, negando com isso a capacidade de aprender inerentes a todos os seres da espécie humana, como apontou Silva (2009, p. 190-191) em seus estudos.

O corpo humano usa os cinco sentidos físicos como instrumentos de interação e de mediação com o meio externo [...] ele capta informações primárias da natureza e processa-as internamente, transformando informação em conhecimento para si e para os outros [...] estes são universais e não podem ser apropriados por ninguém.

Quando a sociedade promove o discurso de que a escola é a instituição por excelência na tarefa de aprender e ensinar acaba limitando o direito e a capacidade de aprender da nossa própria espécie e, com isso, aprisiona o desenvolvimento de nossas competências e habilidades a um único espaço social, que no caso, é a escola.

Neste sentido é que podemos apresentar um novo discurso sobre o ensino e aprendizagem humanos, pontuando a concepção da Pedagogia Social, o qual abarca a construção de ações educativas que podem acontecer em diversos espaços da sociedade.

A crise em que se encontra a educação atual aponta para a necessidade de se repensar a *função social* das instituições educativas, as quais parecem fazer parte de uma estrutura política e econômica orientada para a reprodução do sistema vigente. De acordo com Petrus (2003, p.62)

Ignorar que a escola é um microcosmo em que se dão os mesmos conflitos que no interior da sociedade seria atuar de maneira pouco pedagógica [...]. A escola tem que se abrir para a sociedade e para seus problemas, não se proteger no nobre objetivo dos conteúdos instrutivos [...], tem que falar das emoções, dos conflitos sociais, da televisão, da marginalização, da violência, das tribos urbanas, da droga e das gangues.

Neste cenário é que entendemos que a Pedagogia Social possa ser apresentada como uma concepção de educação que pode *dialogar* com as demandas educativas atuais e promover uma reflexão sobre o *papel da educação* na sociedade considerando seus mais

diferentes espaços. Contudo, Silva (2009, p. 186) atenta para o fato de que “[...] estes novos espaços poderão aprofundar a crise dessa mesma escola se forem ocupados e controlados por interesses econômicos dominantes em nível nacional e global”.

Porém, para discutir a relação entre educação e sociedade é fundamental pensar em formas de implementação dos ideais propostos pela Pedagogia Social, os quais podem ser reconhecidos nas palavras de Casteleiro e Loureiro (2009, p.92) que apontam como objetivo maior da Pedagogia Social a “contribuição para o desenvolvimento físico, mental e social de qualquer pessoa e levar à integração social estimulando a capacidade crítica, para que cada um consiga melhorar e transformar o meio social em que vive.”

3.2. Considerações teóricas sobre o educador social

Tendo em vista os objetivos desta investigação é fundamental a discussão sobre o profissional que atua na Educação Social, já que buscamos estabelecer comparações entre ele e o professor na experiência das visitas.

Informamos que a terminologia utilizada para designar este profissional não é um consenso, sendo esta diferente em cada país, podendo cada um deles assumir termos para identificá-lo, tais como pedagogo social, educador social, educador especializado, animador sociocultural, educador comunitário, etc. (MACHADO, 1998, apud MACHADO, 2009)²

Assim, como a sua terminologia, a identidade deste profissional ainda é algo que está em construção dentro do referido campo teórico. Alguns pesquisadores buscam angariar elementos para defini-la, e por conta destes esforços poderemos apresentar, aqui, algumas informações a este respeito.

Consideramos relevante fazer alguns apontamentos mediante o Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal (2001), aprovado no II Fórum Nacional de Educação Social, contudo sem retomá-lo em sua totalidade, mas apenas indicado às informações que poderão contribuir com o objetivo investigativo desta pesquisa.

---

² Elvicy Monteiro Machado. Contexto socieducacional no Estado do Paraná (Brasil): Formação Pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 1998.

Entendemos que este instrumento possa constituir-se como parâmetro para a discussão sobre o perfil dos educadores sociais, apresentando as características, possibilidades e limites da sua atuação. Este código, ainda, indica os direitos e deveres destes trabalhadores considerando à sua relação com a profissão, com os utentes, com as instituições e com outros profissionais.

De maneira sucinta, podemos dizer que este documento revela alguns pontos sobre a identidade dos educadores sociais, apontando habilidades que lhes são, de certa forma, *desejáveis*, conforme expressa o trecho a seguir:

- O Educador Social deve desenvolver uma atitude de análise crítica e reflexiva permanente em relação a si próprio e ao seu desempenho profissional.
- O Educador Social deve esforçar-se para desenvolver em si qualidades pessoais que otimizem o seu desempenho profissional, tais como a paciência, a tolerância, o autocontrole, a empatia, o altruísmo, o equilíbrio. (CÓDIGO DEONTOLÓGICO, 2001)

Ainda, este documento indica como deve ser a relação deste com os usuários, o que nos revela outras características deste profissional:

Deve procurar o desenvolvimento integral do pessoal sustentado em atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e autoestima. (CÓDIGO DEONTOLÓGICO, 2001)

Na leitura dos trechos anteriores, apareceram muitas características atreladas ao perfil do educador social, tanto em sua esfera pessoal como profissional. Observamos que o código faz referência aos aspectos afetivos, quando fala da confiança que este profissional deve despertar e da sensibilidade necessária junto aos utentes, pontua as relações humanas e as habilidades necessárias para efetivá-las como respeito, tolerância, paciência, empatia, além das características relacionadas às suas ações como criatividade, iniciativa, altruísmo, equilíbrio, etc.

Ainda, o referido instrumento traz em seu bojo a importância da relação deste profissional com a família dos usuários, indicando que o educador social deve “ser conhecedor do contexto familiar da sua intervenção, desenvolvendo o contacto direto e contínuo de forma coordenada [...] numa postura de cooperação [...]”, informação esta muito relevante a presente pesquisa.

Na discussão sobre a construção do perfil dos educadores sociais é relevante apresentamos autores que versem sobre a temática. Para tanto, podemos nos valer das palavras de Romans (2003, p. 115) ao dizer que “o perfil profissional e as competências que

os educadores sociais necessitam estão se tornando claros à medida que vão se definindo as suas funções [...]”. Este mesmo autor define o termo competência

[...] como um conjunto de conhecimentos, habilidades e qualidades que permitem a uma pessoa realizar bem as tarefas encomendadas apontando como tal os conhecimentos, as capacidades e as atitudes [...]. (ROMANS, p. 125)

Quando nos referimos às competências do educador social, Petrus³ (1993, apud ROMANS, 2003, p. 128) também dá uma importante contribuição sobre o tema, atribuindo certas características desejáveis a um profissional de âmbito social. Este autor pontuou que este “deve ter um caráter otimista, dinâmico, aberto ao trabalho de equipe, ter criatividade para encontrar saídas para as muitas situações diferentes e imprevisíveis, capacidade para se comunicar com os usuários, respeito, ter a sensibilidade para não se escandalizar diante das situações dos usuários, controlar a sua emotividade, analisar as causas e limitações nas resoluções dos problemas sociais, seja capaz de refletir e de melhorar sua prática profissional.

Outro trabalho interessante a respeito da função do educador social é o trabalho de Graciani (2009) que indica alguns pressupostos inerentes ao desenvolvimento desta profissão, apontando que o educador social é um sujeito político o qual está inserido numa prática educacional. Com base nos trabalhos desta pesquisadora, podemos dizer que

[...] o educador social deve analisar a conjuntura social numa perspectiva crítica e consciente de suas causas e de seus processos [...] para executar sua ação educativa e controlar os resultados que pretende alcançar e os impactos de suas ações, caracterizando os problemas e as necessidades, prioridades, identificando as condições para o enfrentamento das condições reais [...] (2009, p. 220)

A mesma autora indica que diante da complexa tarefa de ser um educador social, alguns passos metodológicos e estratégias são fundamentais para a efetivação de tal prática educativa. Estes foram cuidadosamente detalhados em seu estudo sobre a Pedagogia Social que acontece nas ruas. Mesmo sabendo das diferenças entre a prática pesquisada e a experiência de visitaço de alunos, considero relevante a apresentao dos elementos apontados pela autora. Segundo ela

- O educador social precisa desterritorializar-se e partir para o encontro dos educandos e elaborar com eles um novo projeto educativo cotidiano da aprendizagem, em que ambos so protagonistas e atores sociais fundamentais;

---

³ PETRUS, A. Educacin social y perfil del educador social. In: SAZ, . El educador social, Murcia, Universidade de Murcia, 1993.

- O educador, antes de falar, precisa ouvir, muitas vezes, transcendendo a fala;
- Ele precisa ter consciência do momento de cada criança e de cada adolescente [...] sabendo respeitar o momento de sua individualidade.
- Exercitar sua paciência enquanto educador que aguarda o momento do oportuno estalo pedagógico e a construção paulatina da aprendizagem;
- Identificar aquilo que o educando já sabe, a partir de sua experiência de vida para implementar sua prática educativa;
- Que a base da interação pedagógica entre educador e educando seja uma relação dialógica favorecendo o processo de comunicação
- Que a ação educativa pressuponha a permanência de uma análise da ação e reflexão para rever, redimensionar, reler e refazer o caminho da ação;
- Que a ação educativa propicie condições para que os educandos descubram, construam e reconstruam conhecimentos com autonomia e independência, a partir de problematizações de temas próprios de cada instante ou fase da vida em desenvolvimento;
- É preciso ter clareza que o processo educativo não é linear, mas cheio de conflitos e contradições [...] tendo por base uma visão heurística, holística, totalizadora e integradora. (GRACIANI, 2009, p. 221)

Ainda, podemos citar outros autores, como Casteleiro e Loureiro (2009, p.90) os quais afirmam que “as características da personalidade deste educador devem incluir a autonomia, a empatia, a resiliência, a flexibilidade, a polivalência técnica e a criatividade na forma como lida com todas as etapas da sua intervenção”. Beraldi (2010, p. 96) também traz elementos para elucidar esta questão, indicando que profissional deve ser “flexível, polivalente, compreensivo, tolerante, investigativo, participativo, seguro [...] e buscar inovar, promover mudanças, aperfeiçoar, reinventar opções, ações e projetos.”

Observamos que as características apontadas admitem uma gama considerável de aspectos (afetivos, sociais, relacionais, técnicos) que precisam estar em harmonia para que este profissional atenda aos requisitos necessários ao desenvolvimento satisfatório de sua profissão. Podemos ilustrar esta visão em relação às competências dos educadores sociais, valendo-nos das palavras de Ryyänänen (2009, p.65) “[...] a competência do educador social é o conjunto formado por habilidade profissional, bom senso, sabedoria e coração, sendo que todos são necessários e sozinho nenhum deles basta”.

Ainda, no que se refere ao desenvolvimento destas competências e habilidades necessárias ao educador social consideramos que muitas delas podem ser despertadas ou aprimoradas no próprio exercício da função. Segundo Caro

Até há pouco tempo atrás, a Educação social tinha compartilhado certa situação de marginalidade dentro da classe da Pedagogia. [...] Parte deste discurso provém da elaboração experiencial do conhecimento, isto é, de um conhecimento surgido da própria prática dos agentes, generalizando por ensaio e erro e propagado mediante transmissão e intercâmbio direto das experiências. (2009, p.154)

A possibilidade de construção e desenvolvimento destas competências com o exercício das práticas pode ser visto como algo coerente com a natureza da Educação Social. Se este campo admite a reflexão sobre a prática como uma de suas premissas, consideramos estar implícita a concepção de que estas reflexões são geradoras de descobertas e conhecimentos diversos, ainda mais, diante da diversidade de funções que perpassam o caminho do educador social. Com apontou Graciani

A ação educativa nesse âmbito constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta para a prática para transformá-la [...]. (2011, p. 292)

Isso nos leva a colocar a seguinte questão: se a prática pode gerar conhecimento, entendemos que ela também é capaz de despertar ou aprimorar competências, já que estas últimas são pautadas nos conhecimentos adquiridos. Pontuamos que Silva (2011, p. 174) nos convida a mudar o foco de atenção desta relação, apontando “ser necessário à definição do objeto da Educação Social não mais a forma como o ser humano produz conhecimento e sim como ele aprende os sinais emitidos pelo outro”, alertando para a importância das *aprendizagens sociais*, que por sua vez, estão relacionadas às práticas sociais.

Entendendo, então, que as práticas de Educação Social estão relacionadas às práticas sociais, podemos dizer que as práticas em educação social são *potencialmente geradoras* de *aprendizagens sociais*, portanto, passíveis de despertar e aprimorar também, *competências*.

Consideramos que os conhecimentos oriundos das aprendizagens sociais podem ser aprimorados, tornando-se favorável, o encontro destes com os conhecimentos científicos já produzidos. Atualmente, crescem os registros, sistematizações e análises de práticas em Educação Social, situação esta que favorece a produção teórica, mas por outro lado, revela a necessidade de uma formação mais específica para os educadores sociais.

De acordo com alguns autores e experiências em outros países, esta formação poderia acontecer em nível técnico para formar o educador social, em graduação para formar o Pedagogo Social ou num curso de especialização em Pedagogia Social, contemplando, assim, diversos profissionais.

Atualmente, os diversos segmentos da sociedade precisam de profissionais que consigam desenvolver trabalhos que envolvam demandas sociais, contudo, dada a pouca atenção que se dá ao âmbito social na maioria dos cursos de formação em geral, esta dificuldade aumenta a cada dia. São raros os cursos na área de humanas que conseguem fomentar tal discussão, propondo ações com relevância social, situação que se repete nos cursos de graduação em Pedagogia. Assim, nos deparamos com

[...] a insuficiência do currículo dos cursos de pedagogia para proporcionar uma formação que habilite o futuro profissional a trabalhar a complexidade dos problemas sociais que são subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e que, na maioria das vezes, são exteriores à escola, mas nela produzem os seus efeitos mais imediatos, tais como pobreza, desemprego, a violência, a baixa escolaridade dos pais, a desorganização familiar, a gravidez na adolescência, a paternidade precoce, o alcoolismo e as drogas, dentre outros. (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p.290)

Então, diante das diversas funções do educador social e as competências necessárias à efetivação de seu trabalho, se torna grande o desafio para a formação deste profissional. Para Martins (2010, p. 41) “existem duas grandes tendências para a formação de educadores sociais: a idealista tradicional e a naturalista-cientificista”. Contudo, este autor diz que estas não contribuem efetivamente para a formação do educador social mais coerente com as práticas de Educação Social, sendo assim, que indica a “tendência materialista histórica e dialética, na qual o educador social pode assumir-se como um intelectual orgânico às classes subalternas”.

Acreditamos que a apresentação destes conceitos pertinentes aos educadores sociais é fundamental para as reflexões seguintes acerca da possível relação entre a prática de visitas dos professores as casas dos alunos aos princípios das práticas em Educação Social.

CAPÍTULO 4. Metodologia

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

4.1. Objetivo e problema de pesquisa

A presente pesquisa pretende fomentar a reflexão acerca do deslocamento da relação entre professor, aluno e família para além do espaço escolar, buscando conhecer quais são os elementos que emergem e permeiam esta situação diferenciada construindo um novo olhar sobre esta experiência à luz da Pedagogia Social.

A intenção é investigar como uma experiência forjada nos domínios da Educação Escolar, referenciada na Pedagogia Escolar pode assumir conotações de Educação Social, servindo-se de pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar o seguinte problema: Será possível relacionar a experiência dos professores-visitadores aos pressupostos pertinentes ao campo da Educação Social buscando aproximações deste com o educador social?

Esta investigação será pautada na experiência de professores que visitam as residências de seus alunos como atividade complementar à ação pedagógica em sala de aula, prática localizada no município de Taboão da Serra, São Paulo, a qual está inserida no Programa Interação Família-Escola, que faz parte da política educacional local desde 2005.

Neste programa a visita dos professores aos alunos é tomada como situação essencial para o desenvolvimento do mesmo e justamente a atuação destes profissionais em contextos diferentes do escolar, junto às instituições não-formais como são as famílias, acabou por motivar o desafio de fazer uma releitura desta experiência. Partindo, então, desta atuação fora dos muros escolares, em âmbito não-formal, é que indicamos a Pedagogia Social como referencial teórico que viabiliza uma leitura diferente daquela ofertada pelo referencial da Pedagogia Escolar.

A hipótese subjacente a nossa indagação central é que consideramos possível a identificação de alguns pontos semelhantes entre a experiência dos professores-visitadores e os pressupostos da Pedagogia Social permitindo-nos efetivar aproximações entre os professores e os educadores sociais.

Além da investigação acerca da experiência dos professores nas situações de visitas propriamente ditas, percebemos que alguns sentidos e significados atribuídos pelos professores ao Programa Interação Família-escola poderiam ser, também, relacionados ao campo da Educação Social.

Partindo da relação entre as experiências destes professores com os princípios estabelecidos pelo programa, consideramos que a análise pormenorizada desta experiência social consiga evidenciar categorias que possam ser relacionadas à Pedagogia Social, e consequentemente, tecer aproximações entre professores-visitadores e educadores sociais.

Com isso, esta pesquisa traz à tona uma experiência educacional que viabiliza o diálogo entre a Educação Escolar e a Educação Social, campos muitas vezes concebidos como excludentes, já que a pesquisamos uma prática que não foi desenvolvida sobre os pilares da Pedagogia Social, mas que mesmo assim, encontramos elementos do referido campo.

4.2. Referencial teórico-metodológico

A atividade investigativa é perpassada por inúmeros desafios que vão desde a indicação de paradigmas epistemológicos até a escolha de métodos para sua efetivação. Nas Ciências Naturais, as investigações podem valer-se da visão positivista, com suas relações mensuráveis entre os objetos para descrever e interpretar os fenômenos que lhes apresentam os sentidos.

Contudo, quando nos dirigimos à atividade investigativa no campo das Ciências Humanas o desafio torna-se maior por conta da complexidade do mundo social e de suas possibilidades de interpretação. “As peculiaridades do modo de ser humano foram mostrando a complexidade do fenômeno humano e a insuficiência da metodologia positivista para a sua apreensão e explicação.” (SEVERINO, 2007, p.112)

O estudo, aqui proposto, acerca da experiência de professores que visitam as residências de seus alunos em Taboão da Serra, pode ser situado no campo das Ciências

Humanas e, portanto, passível de diversas formas de entendimento dada à complexidade do fenômeno humano inerente a processo de visitação de alunos.

Assim, neste cenário repleto de possibilidades, a delimitação do referencial epistemológico é fundamental, já que a partir dele que interpretaremos tudo aquilo que foi pesquisado, evitando interpretações outras e discrepantes em relação aos objetivos desejados. Diante disso, admitimos como referencial epistemológico a visão crítico-dialética, a qual segundo Severino

Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. O conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí, priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (2007, p. 116)

Consideramos que este referencial esteja em consonância com aquele presente na Pedagogia Social, campo teórico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Alguns de seus autores, entre eles, Silva (2011, p. 168) discorrem sobre a visão ontológica e epistemológica da Educação Social, pontuando algumas “leis gerais que estão em plena sintonia com as leis fundamentais do método dialético [...]”.

Ainda, encontramos a concepção aqui referendada no trecho a seguir,

[...] a Pedagogia Social deve partir do pressuposto da noção de sujeito humano como aquele que faz o cotidiano e é por ele feito permanente [...]. Nessa relação dialética podemos compreender a prática da autonomia do sujeito e superar explicações reducionistas de fundo mecanicista, que o excluem dos processos de transformação social e histórica, como simples objeto de manipulação e um ser amorfo, incapaz de agir. (SOUZA NETO, 2009, p. 265)

Quanto ao referencial teórico propriamente dito, se faz necessária a delimitação de alguns termos específicos da Pedagogia Social visando à clareza da linguagem e de interpretação na pesquisa.

Assim, conceitos como Educação Social, Pedagogia Social, Educador Social encontram-se definidos a partir dos conhecimentos produzidos por teóricos da Pedagogia Social. Informamos, ainda, que será utilizada a produção teórica de Paulo Freire, cujas obras fomentam muitas considerações pertinentes às práticas de Educação Social e à fundamentação teórica da Pedagogia Social.

Diante do referencial epistemológico e teórico, optamos por desenvolver esta pesquisa numa *abordagem qualitativa*, sendo esta uma posição mais pertinente às investigações no campo das ciências sociais, além de mais coerente com a natureza do objeto em questão, permitindo-nos apreciar alguns aspectos *objetivos e ou subjetivos* presentes na experiência destes professores.

Esta abordagem qualitativa será apresentada sobre o viés *exploratório-descritivo*, posição que favorece o seu registro detalhado, lembrando que esta pesquisa trata de uma experiência educacional onde não encontramos registros anteriores.

A pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente nas ciências humanas e sociais, abordando dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos devendo [...] observar, registrar, analisar e correlaciona fatos sem manipulá-los. (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007, p. 61-62)

No que se refere à natureza das fontes e técnicas para coleta de informações optamos pela *pesquisa documental* como técnica principal, não excluindo a *observação* e a *pesquisa bibliográfica*. Assim, os *relatórios* construídos por professores serão admitidos como a principal fonte de informações sobre esta experiência, lembrando que estes documentos são *matérias-primas* que não receberam nenhum tratamento científico.

Diante da natureza qualitativa deste trabalho, devemos estar cientes que o material coletado está inevitavelmente atrelado à subjetividade daquele que o escreveu, além de trazer à tona a subjetividade do pesquisador na medida em que realiza a sua leitura e manipulação das informações. Porém, o pesquisador deve esforçar-se para evitar interpretações que apenas ratifiquem seu ponto de vista, abrindo-se a possibilidade de conhecer novas facetas do objeto de estudo, posição que favorece a construção de novos conhecimentos.

A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar o desvelamento dos inúmeros enfoques possíveis ao objeto em questão, entendendo que “o objeto nunca se manifesta totalmente, nunca é inteiramente transparente.” (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007, p. 11)

Acreditamos que o referencial teórico-metodológico aqui exposto seja adequado e pertinente a presente pesquisa, favorecendo seu desenvolvimento.

4.3. Sujeitos da pesquisa

Consideramos que as pesquisas que envolvem diretamente seres humanos ou suas produções devem ser guiadas por princípios éticos, os quais respeitem a dignidade e individualidade dos sujeitos envolvidos.

Diante deste imperativo, buscamos pautar nossas ações no exercício da ética no que diz respeito ao modo de coleta de dados e informações sobre o objeto de estudo, na forma de participação dos envolvidos e na maneira como apresenta esta coleta para a comunidade científica.

Avaliamos como imprescindível a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) aos indivíduos selecionados para a pesquisa, deixando-os cientes da sua autonomia quanto a decisão de participar ou não desta pesquisa.

Neste termo solicitamos a autorização do uso dos relatórios produzidos por eles, além do convite para que estes participassem respondendo algumas questões acerca das suas impressões sobre o Programa Interação Família-escola, conforme modelo (Anexo 2). Ainda, este termo garante aos participantes o sigilo das informações e segurança de sua privacidade, certificando-se de que seus nomes estão resguardados, sendo identificados por meio de números. Informo que os nomes das crianças e de suas famílias que aparecem nos relatórios não serão divulgados, já esta informação não é pertinente ao nosso objeto de estudo, que pretende abordar a percepção do professor e não das crianças e suas famílias.

O nosso universo de pesquisa foi limitado à seleção de alguns professores da rede municipal de ensino de Taboão da Serra, que participaram do Programa Interação Família-escola realizando visitas às residências dos seus alunos entre os anos de 2005 a 2009.

Além deste critério mais amplo, a seleção destes sujeitos se deu atrelada ao fato de que só poderiam participar desta pesquisa os professores que tivessem registrado suas visitas em relatórios descritivos. Sobre este ponto, cabe esclarecer que em 2005, a Secretaria de Educação Municipal autorizou que cada unidade escolar registrasse as visitas à sua maneira, fato que implicou numa diversidade de formas de registros, entre eles relatórios, questionários com perguntas abertas e questionários com múltipla escolha.

Diante desta diversidade de registros, os professores que trabalhavam em escolas que utilizaram outros formatos para registro das visitas, que não os relatórios descritivos, acabaram sendo excluídos na constituição desta amostra. Isto se deu em respeito a abordagem adotada, a qual busca identificar elementos emergentes da experiência, aspectos estes que não poderiam ser identificados nas outras formas de registro citadas.

Adotando este critério, o número de escolas que potencialmente poderiam ser lócus desta pesquisa diminuiu consideravelmente. Soma-se a esta situação, o fato de que muitas delas acabaram se desfazendo dos relatórios descritivos construídos pelos professores nos anos iniciais do programa, alegando que as crianças outrora visitadas não estudavam atualmente na escola. Pontuaram, também, que tinham certo receio em deixar todas as informações familiares coletadas nas visitas, que são sigilosas, junto à documentação escolar.

Mesmo neste cenário com escassos relatórios, conseguimos identificar algumas escolas que guardaram tais documentos. Obtivemos a colaboração dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos de sete escolas municipais, sendo quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental e três Escolas Municipais de Educação Infantil, os quais nos auxiliaram promovendo um encontro entre a pesquisadora e os professores-visitadores, além de disponibilizar seus arquivos escolares dos anos de 2005 a 2009.

Esta pesquisa foi desenvolvida por amostragem, pois acreditamos que investigar uma parcela desta população de professores-visitadores possa revelar alguns aspectos e evidências acerca da questão aqui pretendida. Assim, o universo desta pesquisa envolveu a participação de 16 professores-visitadores e seus respectivos relatórios de visitas produzidos dentro de um mesmo ano letivo. Cada um deles produziu uma média de 15 a 20 relatórios, totalizando uma amostra de 250 relatórios. Acreditamos ser esta uma quantidade razoável de relatórios para trabalharmos em nossa pesquisa documental e que poderemos evidenciar alguns de seus elementos.

Informamos que os professores selecionados para a pesquisa concordaram em participar da mesma, autorizando o uso dos seus relatórios como de suas respostas e depoimentos acerca do programa, sendo que a assinatura do Termo de Consentimento e do encontro com estes profissionais aconteceu no segundo semestre de 2011.

Informamos que desses dezesseis professores, cinco lecionavam para crianças de Educação Infantil na época em que os relatórios foram escritos, seis professores lecionavam

para o Ciclo I (1º ao 3º anos) e cinco professores lecionavam para o Ciclo II (4º ao 5º anos) do Ensino Fundamental.

4.4. Métodos, técnicas e materiais:

Considerando que “o método de pesquisa concretiza-se como conjunto das diversas etapas ou passos que devem ser seguidos para a realização da pesquisa e que configuram as técnicas.” (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007, p.30), desenvolvemos um plano de trabalho que nos permitisse atingir o objetivo desta investigação que é descobrir se podemos relacionar a atuação dos professores-visitadores ao campo Pedagogia Social.

Visando não perder este foco, apresentaremos a seguir, o planejamento e execução das etapas propostas para o desenvolvimento da pesquisa, apontando sua implementação bem como as técnicas escolhidas e materiais utilizados.

Iniciamos, então, pelo processo de autorização dos órgãos competentes para a realização desta pesquisa, que neste caso, trata-se da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Taboão da Serra. Esta foi concedida em 2009 pelo Secretário da Educação enfatizando que era de interesse da administração pública que se construíssem pesquisas acerca do Programa Interação Família-escola. Acreditamos que esta autorização também foi concedida pelo fato da pesquisadora ser funcionária desta rede municipal de ensino, exercendo naquele ano, a função de Diretora de Escola.

Assim, uma vez permitida à efetivação da pesquisa, pudemos dar continuidade às etapas planejadas. Antes disso, pontuamos que no ano de 2010, a pesquisadora passou a ocupar o cargo de Coordenadora Geral do Programa Interação Família-escola, na Secretaria de Educação deste município, situação que favoreceu o acesso às documentações e dados do desenvolvimento do programa. Foi justamente nesta oportunidade de observar de maneira mais ampla os princípios e objetivos do programa bem como seu desenvolvimento junto a vários professores, o fator que acabou por conduzir a pesquisadora ao problema posto por esta pesquisa.

Diante desta nova configuração, a pesquisadora optou por fazer uso da observação participante, já que seu cotidiano era perpassado pelas ações do programa, e

consequentemente, pelos documentos dos professores-visitadores. Ainda, o cotidiano da Coordenação, trouxe a possibilidade de escuta de depoimentos de gestores e de professores sobre o que acontecia nas visitas favorecendo a percepção da pesquisadora quanto ao fato de que poderiam existir elementos semelhantes, que emergiam das diferentes vozes dos profissionais envolvidos, situação constatada na medida em que manipulava alguns documentos antigos de professores, angariando indícios da existência destes elementos comuns.

A partir destas observações elegemos a pesquisa documental como técnica principal para a coleta de informações relacionadas ao objeto de estudo, admitindo os relatórios construídos por professores como nossa principal fonte de dados e informações sobre esta experiência.

Diante desta decisão, iniciamos a procura por unidades escolares que ainda tinham em seus arquivos relatórios de visitas. Depois de identificar algumas escolas, iniciamos o processo de selecionar alguns professores, além de verificar se estes ainda trabalhavam na rede municipal e em qual escola estavam atuando em 2011, para assim, poder solicitar-lhes a autorização de participação nesta pesquisa.

Informarmos que quando os encontramos, estes autorizaram a pesquisa além de aceitarem responder um pequeno questionário com informações pessoais como idade, estado civil, formação acadêmica, tempo de magistério e cinco questões abertas registrando suas impressões sobre o programa. (Anexo 2) É imprescindível pontuar que este questionário não foi o principal objeto de nossas análises. Este foi agregado à pesquisa, por conta da sugestão dos pesquisadores presentes no Exame de Qualificação sendo visto como forma de trazer informações que podem auxiliar no desvelamento de algum dos elementos dos relatórios dos professores.

De posse dos relatórios, iniciamos o processo de leitura e descrição das categorias encontradas, apresentando trechos deles extraídos para ilustrar cada uma delas. Por meio da construção destas categorias foram sendo construídas as aproximações entre as práticas desses professores-visitadores e os educadores sociais.

A confirmação desta simetria acabou por viabilizar o emprego do referencial teórico e metodológico da Pedagogia Social. Realizamos a análise de cada categoria emergente valendo-nos da comparação destas com o referido campo teórico, apontando suas

semelhanças e diferenças. Ainda, aproveitamos o material respondido pelos professores no questionário para reforçar os elementos encontrados nos relatórios.

Por fim, efetuamos uma síntese geral acerca das descobertas e relações com o objetivo de respondermos a nossa pergunta inicial.

Além destes relatórios, fizemos uma pesquisa documental mais ampla, a qual envolveu outros documentos sobre o programa como leis, decretos, resoluções, dados estatísticos da Secretaria de Educação Municipal com o intuito de caracterizá-lo.

Ainda, foram realizadas pesquisas bibliográficas para angariar conhecimentos teóricos relacionados ao objetivo da pesquisa, principalmente sobre a fundamentação teórica pertinente à Pedagogia Social.

4.5. Pressupostos para a análise dos materiais dos professores

Para desenvolvermos a análise dos relatórios dos professores precisamos fazer algumas considerações a seu respeito. Entre elas é preciso deixar claro que a finalidade destes relatórios, segundo a Secretaria de Educação Municipal é possibilitar ao professor-visitador caracterizar o contexto social e humano no qual vivem os alunos, devendo constituir-se em um documento essencialmente descritivo. Estes foram produzidos para circular em âmbito escolar e terem como seus leitores os gestores da escola.

Esta descrição está em consonância com os parâmetros gerais da Secretaria de Educação Municipal, presentes no Manual de Orientação ao Professor construído em 2005, que solicita a observação de alguns aspectos durante as visitas, que são vistos como relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Estes aspectos relacionam-se à constituição familiar, condições econômicas, de saúde, de estudo, do cotidiano da família, de estudo na residência, o comportamento da criança em casa, etc.

Desde o início do programa a Secretaria da Educação orientou os professores para que produzissem seus relatórios permeados pela objetividade e imparcialidade dos fatos ao retratar a realidade do aluno, ato este constatado na leitura dos relatórios, compondo seu perfil descritivo. No entanto, o que nos chamou a atenção é que em meio a este registro encontramos alguns trechos que faziam alusão a certa subjetividade do professor, percebida

no momento da visita. Observamos, ainda, que alguns momentos revelaram o olhar pessoal do professor, o qual não deveria estar ali segundo as orientações gerais.

Dessa forma, encontramos trechos que expressam a subjetividade, valores e sentimentos daquele que escreve que neste caso, é o professor, mesmo que este profissional intencione produzir um documento objetivo. Isso pode ser verificado quando encontramos expressões que remetem ao uso de conjugações verbais na primeira pessoa, de pronomes pessoais, de adjetivos que aproximam o leitor dos sentimentos vividos por ele e dos interlocutores presentes na experiência que acabam por revelar aquilo que se fez importante para o autor (o professor).

Quando examinamos o conjunto de relatórios de visitas que um único professor realizou no mesmo ano letivo observamos que tais elementos aparecem, ora em relação a um aluno ora em relação a outro, os quais podem trazer à tona aspectos que estão intrínsecos na experiência, já que os registros estão atrelados à subjetividade do professor.

Percebemos, então, que alguns elementos aparecem de forma descritiva como resultado da observação do contexto familiar do aluno, mas outros aparecem como resultado da subjetividade do professor que relata. Daí a importância da análise destes relatórios, por poder apresentar aspectos que podem ser iminentes à situação.

A partir da leitura destes relatórios efetivamos a descrição destas categorias, identificadas da seguinte maneira:

- Amorosidade
- Diálogo
- Humildade
- Tolerância
- Mediação
- Solidariedade

Após, procedemos às análises destas categorias por meio de comparações entre as categorias emergidas dos textos dos professores com as categorias equivalentes no universo semântico da Educação Social e da Pedagogia Social, buscando as suas semelhanças e diferenças. Podemos dizer que as categorias apontadas tem ressonância no campo citado, situação esta que nos aproxima da resposta à investigação proposta por esta pesquisa.

CAPÍTULO 5. Apresentação e análise dos dados

Você nunca achará o arco-íris, se você estiver olhando para baixo.

Charles Chaplin

5.1. Sobre os professores-visitadores pesquisados

Este capítulo tem como objetivo apresentar as informações que conseguimos durante a realização das etapas da pesquisa.

Iniciaremos, então, apresentando um breve perfil dos professores-visitadores selecionados, o qual foi construído a partir dos dados obtidos no questionário respondido por eles, conforme a sugestão dos pesquisadores presentes no Exame de Qualificação desta pesquisa (Anexo 2).

Lembramos que os participantes terão suas identidades preservadas, sendo estes representados por numerais de 1 a 16. Para facilitar a visualização deste perfil organizamos os dados na seguinte tabela:

Professores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sexo		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	M	F
Idade		59	45	44	46	36	44	43	54	54	53	42	36	35	38	36	48
Estado Civil	Solteiro(a)				X									X			
	Casado(a)	X	X			X	X		X	X			X		X	X	
	Separado(a)			X				X			X	X					X
Anos de exercício no Magistério		25	08	25	21	18	20	13	16	16	26	24	13	15	20	05	16
Formação	Magistério	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
	Pedagogia		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Licenciatura			X										X			
	Pós-Graduação		X	X	X	X		X	X	X				X	X	X	X
Anos/séries	Educação Infantil	X	X	X	X	X											
	1º-3º ano do Ensino Fundamental						X	X	X	X	X	X					
	4º-5º ano do Ensino Fundamental												X	X	X	X	X

Quadro 3-Informações sobre os professores pesquisados

Analisando a tabela observamos que dos dezesseis professores pesquisados doze deles são do sexo feminino e dois do sexo masculino, situação muito próxima daquela encontrada na

realidade das escolas brasileiras onde a maioria dos trabalhadores da educação é composta por mulheres. Contudo, ao longo da pesquisa percebemos que o sexo dos professores pesquisados não foi uma variável relevante ao ponto de ser considerada para as análises desta pesquisa já que não percebemos diferenças entre os relatórios de ambos os sexos.

A idade média dos professores entrevistados foi de 44 anos, sendo que dez deles estão casados, dois solteiros e quatro separados.

No que se refere ao tempo de exercício no magistério observamos que doze deles tem mais de quinze anos de experiência, dois tem mais de dez anos e dois tem menos de dez anos no magistério.

No que se refere aos anos nos quais os professores lecionavam na época em que escreveram os relatórios, verificamos que cinco deles atuavam na Educação Infantil, seis no Ciclo I do Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano) e cinco no Ciclo II (do 4º e 5º ano). Após a leitura dos relatórios chegamos à conclusão que esta não foi uma variável significativa para compor as análises desta pesquisa porque não encontramos diferenças relevantes nos relatórios de professores em relação aos anos em que lecionavam.

Quanto à formação profissional, verificamos que apenas três dos professores pesquisados não fizeram o curso Magistério, sendo duas mulheres e um homem, indicando que a maioria deles concluiu tal curso.

Ainda, observamos que quinze deles concluíram alguma graduação, sendo treze em Pedagogia e dois em outras Licenciaturas (Geografia e Letras), fato que revelou que apenas um deles não concluiu esta modalidade de ensino. Outro ponto interessante foi a verificação de que onze professores concluíram cursos de Pós-graduação Lato Sensu a área da Educação. Diante destas informações, podemos dizer que estes profissionais tem uma formação acadêmica razoável na área educacional.

5.2. Categorias encontradas durante a pesquisa

Diante da metodologia proposta na qual compilamos relatórios de professores-visitadores durante a pesquisa documental, apresentaremos os elementos comuns que emergiram desses textos agregando-os em categorias de análise.

Contudo, logo após a apresentação de cada uma das categorias encontradas será desenvolvida a comparação de cada uma delas com os conhecimentos situados no campo da Pedagogia Social buscando construir relações possíveis.

Optamos por tal forma de explanação porque percebemos que cada categoria é repleta de detalhes e que sua apresentação, junto aos conhecimentos pertinentes ao campo da Pedagogia Social, favorece a comparação e a preservação das complexidades de cada uma delas.

5.2.1. Amorosidade

Na leitura dos relatórios encontramos trechos onde os professores expressam certa afetividade em relação ao aluno e a sua família durante a realização das visitas, descrevendo ações, situações e sentimentos que podem ter sido despertados no interior desta experiência.

Na perspectiva acima, os relatórios acabam por registrar, ou melhor, revelar sentimentos de bem querer do professor em relação aos alunos bem como encontramos registros de momentos em que os alunos e suas famílias expressaram afetividade em relação ao professor.

Estes textos acabam por trazer à tona elementos pertinentes à afetividade na relação professor-aluno, os quais nem sempre podem ser percebidos na prática educativa dentro de uma sala de aula ou por meio de outros registros escolares, considerando que muitos destes acabam por coisificar tal relação e dificultar a expressão da dimensão afetiva do processo.

Assim, encontramos nos relatórios muitas construções textuais que expressam esta natureza afetiva da relação entre aluno, professor e famílias, as quais estão agrupadas no interior da categoria denominada *amorosidade*, a qual será detalhadamente apresentada.

Iniciemos apresentação da amorosidade da *criança em relação ao professor-visitador*. Alguns relatórios apresentaram trechos onde esta afetividade é expressa pela *alegria das crianças* com o fato de receber o professor em sua casa, sendo que este sentimento foi retratado, muitas vezes, antes mesmo do professor chegar à residência do aluno, como vemos nos textos dos professores a seguir:

A residência fica próxima à escola e não foi difícil localizá-la. A menina já me esperava na calçada. Ao ver-me veio ao meu encontro e se jogou em cima de mim, e em seguida, a mãe apareceu no portão e convidou-se para entrar. (Professor 12)

A mãe recebeu a visita com alegria e preparou uma recepção. A aluna correu gritando de alegria quando viu a professora no portão. (Professor 2)

Muitos professores pontuaram que esta afetividade também foi demonstrada no interior das residências sendo percebida em pequenos detalhes da visita. Assim, vimos que alguns alunos expressaram esta *amorosidade* em relação ao professor oferecendo-lhes alimentos especiais como nos mostram os relatos do Professor 7 “no final da conversa, a aluna fez questão que eu comesse um mousse de maracujá que ela havia pedido para a mãe comprar especialmente para mim” e do Professor 5 “a menina serviu torta e refrigerante, dizendo que ela havia feito.”

Ainda, esta mesma amorosidade revelou-se nos momentos em que os *alunos* mostravam ao professor aquilo que mais gostavam em suas casas. Isso se faz presente no trecho do Professor 10 ao escrever 10 “[...] o menino fez questão de mostrar o cachorro e o ratinho que cria, o qual tem um carinho especial. Mostrou também o seu quarto que é lindo, com tudo que uma criança gostaria de ter [...]” sendo que fato semelhante foi encontrado nos relatórios do Professor 2 que relata “[...] a menina quis mostrar seus brinquedos, tirar foto comigo e demonstrou sua alegria, apesar de tímida.”

Seguimos apresentando a amorosidade expressa pela *família em relação à visita do professor*. O valor social e importância atribuída a este encontro foi identificada no texto do Professor 11 quando escreveu que “a mãe preferiu faltar no curso para poder lhe receber [...]”.

Outros trechos dos relatórios indicam esta categoria, refletindo a alegria e satisfação da família em receber a professora em casa, revelando que esta afetividade não passa apenas pela *relação professor-aluno*, mas também, pela *relação entre professor e família*, conforme o trecho abaixo

A recepção foi maravilhosa, a casa estava toda arrumada com mesa com bolo, chá, pães, geleia, suco. Eu me senti uma pessoa importante. “Acolheram-me com muito carinho e eu pude perceber como eu era importante para a mãe e para a filha.” (Professor 13).

Esta mesma satisfação está presente no relato do Professor 16 ao registrar que foi fotografado e até ganhou um presente em uma das visitas, conforme descreve em seu texto “[...] fizeram questão de tirar uma foto minha junto com seus filhos para guardar de

lembrança. Mostraram seu local de trabalho, mostrando suas coleções de bijuterias e até me apresentaram com um lindo par de brincos.”

Neste outro exemplo, vemos o orgulho da família em receber a professora, além do cuidado com seu bem estar preocupando-se em levá-la até o ponto de ônibus mais próximo:

[...] em baixo da casa tem um bar e eles me levaram lá. Quando cheguei à avó me apresentou a todos, percebi como valorizam ainda o professor, pois todos se apresentaram a mim com certa admiração por estar ali [...] O pai e a mãe foram me levar até o ponto de ônibus de carro, foi um atenção fora do normal, fiquei muito feliz em ser tão valorizada. (Professor 9)

Consideramos relevante pontuar que os textos indicaram, ainda, a *amorosidade* dos *professores em relação aos alunos e suas famílias* na situação das visitas, como vemos no trecho do Professor 1 “[...] percebi o quanto a visita do professor pode fazer bem a uma criança. Às vezes, com tão pouco fazemos o outro tão feliz.” Ainda, esta mesma professora registrou momentos de cuidado e respeito com os familiares visitados, como o exemplo que se segue, onde deu um presente para uma das mães:

[...] a mãe disse que está grávida e desempregada e que ainda não comprou nenhuma peça de enxoval, que o sonho dela era deixar tudo prontinho [...] após uns três dias da visita eu comprei umas roupinhas e dei de presente para o bebê, ela ficou muito feliz dizendo que forma as primeiras roupinhas dele.

Ainda, pontuamos a preocupação do Professor 11 com sua aluna ao escrever que “[...] ela insistiu em me acompanhar até parte do caminho para que eu não me perdesse. Eu disse que não precisa, pois estava começando a garoar e não queria que ela se molhasse”.

Encontramos, também, o relatório do Professor 15 que acabou por expressar certa afetividade dentro da situação das visitas, cogitando em até mesmo presentear um dos alunos depois de conhecer sua paixão por carros:

[...] o aluno voltou com um punhado de chaves de carro e algumas calotas para me mostrar e disse que estava atrás de um alarme de carro para a coleção. Nesta hora lembrei que eu possuo alarme reserva do carro que, poderia dar a ele, já que era apaixonado por carros.

Observamos que alguns professores registraram ações carinhosas com os alunos durante a visita propriamente dita, como nos coloca as palavras do Professor 5 “ao chegar na casa fui recebida por sua mãe que me convidou para entrar e sentar no banco da cozinha. Enquanto conversávamos, o menino sentou-se no meu colo e ficou prestando atenção na conversa [...]”.

Encontramos, ainda, trechos onde o professor expressa sua amorosidade proferindo algumas palavras de consolo para a mãe durante uma das conversas.

A mãe disse que perdeu um bebê de dois meses de gestação [...] Eu disse para a mãe que nem posso imaginar a dor que foi, mas que Deus não dá o fardo maior que podemos carregar e que eles haveriam de saber como lidar com isso. (Professor 11)

Enfim, na leitura dos relatórios percebemos que o processo de visita favorece a *expressão da afetividade dos alunos, dos professores e das famílias*, situação esta que conduz à construção da categoria amorosidade.

Após, a explanação detalhada desta categoria faremos a apresentação dos conhecimentos inerentes à Pedagogia Social, efetivando a comparação desta experiência como o referido campo, voltando nossa atenção para o objetivo principal deste trabalho.

Muitos autores pontuaram a importância da afetividade e da construção de vínculos no processo educativo como fatores relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento humano. Entendendo que estes processos educativos não se limitam àqueles que acontecem no interior das instituições escolares, podemos dizer que a importância dada à afetividade também se aplica às aprendizagens promovidas no campo da Pedagogia Social.

O educador social, como sujeito preocupado com as aprendizagens de seu público, sem dúvida, atravessa o terreno da afetividade e com ele constrói vínculos. Neste ponto podemos situar a esfera da amorosidade e assim, identificar que esta categoria está presente nas práticas dos professores como nas práticas dos educadores sociais.

Sabemos que nem sempre o educador social pode ir até a casa de seus alunos ou conhecer a família deles, mas podemos dizer que as relações entre educador e seu público se desenvolvem permeada de sentimentos, atrelando-se dessa forma, ao despertar da amorosidade no exercício de sua prática educativa.

Alguns autores indicam que esta relação de aproximação e amorosidade é necessária para a prática educativa dos educadores sociais. Graciani (2009, p.221) em sua pesquisa com educadores sociais de rua aponta que seria importante “[...] que estes ouvissem o semblante, os sentimentos de nossas crianças sofridas e violentadas, sendo este um ato de profunda ternura e vigor permanente”, indicando, assim, a relevância da afetividade em sua área de atuação.

Ainda, para ilustrar o papel ocupado pela afetividade neste campo podemos citar Ryyänänen (2009, p. 62) na seguinte afirmação onde diz que “a competência do educador social é o conjunto formado por habilidades profissionais, bom senso, sabedoria e coração:

todos são necessários e sozinho nenhum, deles basta”, na qual enfatizamos o sentido implícito na palavra coração.

Além dos autores pertinentes ao campo da Pedagogia Social, podemos fazer uso dos trabalhos de Freire para discorrermos um pouco mais sobre a importância da amorosidade na educação, que segundo ele, relaciona-se ao amor e a coragem, como veremos a seguir:

Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (2002a, p. 29)

[...] o amor é um ato de coragem [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico. (2002b, p. 80)

Este mesmo autor indicou que a amorosidade também está atrelada ao sentimento de alegria e bem querer ao outro no ato educativo, além de relacionar-se ao amor e a coragem, conforme os registros de sua obra

A minha abertura para o querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser adocicado, nem tampouco num ser arestoso e amargo. (FREIRE, 2002c, p. 160)

Assim, podemos dizer que os sentimentos apontados como amor, alegria e bem querer também aparecem nos relatórios dos professores-visitadores, indicando mais semelhanças em relação ao educador social, inerente a esta categoria.

Contudo, outros autores da Pedagogia Social, além de apontarem a presença destas relações afetivas no trabalho do educador social nos alertam para o nível de envolvimento ideal que este profissional precisa para exercer sua função. A seguir, apresentaremos o que Romans (2003, 170-171) diz sobre este ofício:

[...] este é muito absorvente e costuma implicar um envolvimento pessoal e emocional nada desprezível [...] sendo necessária a educação do controle das emoções, a fim de intervir de maneira mais profissional e menos emocional, evitando que os sentimentos passem a frente daquilo que realmente seja melhor para o cidadão e cidadã que apresenta o problema.

O mesmo alerta serve quando nos referimos aos professores-visitadores, já que o aspecto afetivo-emocional despertado nas visitas é intenso, podendo até mesmo comprometer o desenvolvimento de suas atividades educacionais.

5.2.2. Diálogo

Nos relatórios dos professores-visitadores encontramos trechos que nos remetem ao perfil dialógico desta experiência, onde este profissional entra na residência de seus alunos e interage com os familiares por meio de uma conversa informal. A identificação destes trechos, pautados no *diálogo* que se estabelece entre família, professor e alunos, é que construiremos a categoria diálogo.

Sem lápis ou caderno nas mãos e valendo-se apenas de sua oralidade é que este profissional se encontra com o aluno e sua família. Percebemos nos relatórios que o diálogo se desenvolve na medida em que a família apresenta ao professor a intimidade de seu cotidiano, suas visões, enfim, seu universo. Ressaltamos, contudo, que o professor precisa levar em conta a privacidade familiar, cuidando para não ser invasivo e respeitar os limites do outro.

Assim, os textos destes professores revelam que a visita é um momento privilegiado no qual *conhece mais* sobre seu aluno, sua família e sua *realidade*, conforme veremos nas palavras do Professor 15 ao dizer que “em determinado momento da conversa a mãe do aluno se sentiu a vontade para falar de algumas dificuldades que estão passando no momento”.

Observamos que os conteúdos das conversas estabelecidas nas casas foram de diversas naturezas, indo de assuntos profissionais até pessoais, conforme vemos abaixo:

A mãe separou do primeiro marido, pois tinha problemas mentais e batia nela, sofreu muito durante a gravidez da filha e ela acha que isto afetou a criança, a mãe chegou até mesmo tentar fazer o aborto da filha. Durante o relato a mãe chorou quando se recordou dos tempos difíceis. (Professor 13)

Nas visitas, as famílias acabam por compartilhar com o professor questões diversas relacionadas aos alunos e aos aspectos gerais da *dinâmica familiar*. No trecho a seguir, a mãe comenta e justifica a ausência da filha na escola por questões familiares:

Durante a visita a mãe relatou sua tristeza e revolta por estar sendo maltratada pelo companheiro. Já mandou ele embora uma vez [...]. Aproveitou o momento para justificar algumas faltas da Ana e que um dos motivos é o desentendimento, ou melhor, brigas que acontecem em casa altas horas da noite [...] (Professor 10)

Contudo, esta oportunidade de *conhecer o outro* somente se efetiva quando o professor coloca-se, também, na condição de *ouvinte*, que pode ser ilustrada no trecho a seguir do Professor 12:

Fui muito bem recebido. A visita foi demorada, pois senti que a mãe precisava conversar com alguém. E eu fiquei lá fazendo companhia a ela e aprendendo e ouvindo um monte de coisas interessantes sobre a vida. Convidou-me para voltar outras vezes.

Nesta perspectiva, também temos o texto do Professor 8 que pode ser apresentado como momento de *escuta atenta* aos familiares, entendendo-a como parte essencial para o desenvolvimento do diálogo “[...] a mãe disse que já passou por muitas dificuldades e viveu problemas em sua vida que não gostaria de lembrar. Mas como eu estava lá para ouvir ela desabafou [...].”

A possibilidade de contar *sua história* para o professor parece trazer algum conforto para a família, no sentido que esta se sente especial e que merece ser ouvido. Aqui, apresentamos o sentimento de *valorização que a família parece sentir* quando o Professor a escuta, diante deste trecho:

A mãe veio do Piauí [...] e retornou à terra natal apenas uma vez e, quando tinha um mês já em São Paulo recebeu a notícia de falecimento do pai e o que a deixou mais revoltada foi não poder participar do enterro, dizendo isso com lágrimas nos olhos [...] Fato a destacar nesse encontro foi o sentimento de valorização externado pela entrevistada que se sentia lisonjeada pela oportunidade em contar sua história de vida. (Professor 16)

Esta *predisposição para ouvir* favorece a construção de *vínculos mais horizontais* e estimula as *relações pessoais* e a parceria do professor na educação destas crianças, conforme o texto do professor abaixo:

[...] consegui perceber o quanto é importante à visita para os alunos e esta se torna mais importante ainda quando os pais reconhecem também essa importância, abrindo não somente as portas de sua casa, mas também o coração para um diálogo harmonioso e restaurador. (Professor 15)

Nesta perspectiva, a família vê o professor como alguém com quem pode conversar *sem melindres e sem constrangimento*, situação revelada pelo Professor 9 em um de seus relatórios, no qual explica como foi o envolvimento da família visitada “quando já havia uns dez minutos eu percebi que a avó estava mais solta, foi onde a conversa fluiu muito bem, foi onde ela começou a falar de sua vida e da vida de seus filhos [...].”

Outro aspecto interessante percebido nos relatórios foi o fato de que neste encontro, além do professor conhecer a família de seu aluno, as *visitas permitem que as famílias*

conheçam mais sobre seus filhos, durante o período escolar. Neste sentido, se faz relevante apontar o trecho a seguir:

[...] contei o motivo da visita e a mãe gostou muito da idéia, pois não teve como ir para a Reunião de Pais e gostaria de saber como está o desenvolvimento de sua filha na escola e saber como é o nosso trabalho pedagógico [...]. (Professor 4)

Neste mesmo sentido, podemos apontar mais trechos de relatórios nos quais o professor comunica à família coisas do cotidiano escolar envolvendo o aluno e, como estes que se seguem:

A mãe da aluna perguntou como ela estava na escola, disse que melhorou muito, pois no começo se distraía com qualquer coisa, ficava conversando muito com outros colegas [...], mas ainda precisa de ajuda de todos, de muita atenção e dedicação para melhorar ainda mais. (Professor 11)

[...] A mãe, por ser separada, esta sempre preocupada com o emocional da filha e ela queria saber como é o relacionamento de sua filha na sala com os colegas e a professora [...] Após, conversamos muito sobre este assunto e ela ficou mais calma [...]. (Professor 8)

Além destas nuances sobre a categoria diálogo apresentadas até aqui, consideramos necessário pontuar que as *visitas possibilitam que a família conheça mais sobre o professor de seus filhos.*

Nos relatórios dos professores pesquisados encontrados registros onde alguns contaram um pouco de sua *história pessoal* aos familiares dos alunos, *compartilhando vivências*, enfim, fazendo-se conhecer. Assim, o *professor ouviu a família ao mesmo tempo em que a família também ouviu o professor.*

Observamos que o professor deixa de lado a posição de ouvinte e conta um pouco de si para seus alunos e sua família, resgatando aspectos de sua infância, por exemplo. Esta situação pode ser ilustrada mediante o relatório do Professor 2 ao pontuar que

A mãe contou que a aluna ainda usava fraldas [...] contei que quando eu tinha sete anos molhei a cama. Depois, pedi à menina que não contasse a ninguém, que este seria um segredo nosso.

Sobre esta possibilidade de se conhecer mais sobre o professor, encontramos alguns registros de perguntas que foram feitas a eles durante as visitas. Neste aspecto apresentamos uma situação onde um aluno fez perguntas pessoais para sua professora como vemos descrita no texto que se segue “durante a visita, o meu aluno conversou e participou da conversa. Fez também perguntas, como por exemplo, o que eu mais gosto no mundo?” (Professor 3)

Diante da apresentação destas diversas facetas relacionadas ao diálogo, podemos concluir que nas visitas é possível *o encontro de diferentes visões de mundo*, permitindo a cada um *pronunciá-lo a sua maneira*.

Enfim, com a leitura dos relatórios percebemos que as *visitas constituem uma oportunidade de interação entre o professor, família e aluno*, revelando-se num momento de troca de informações que ampliam olhares sobre o outro, além de fortalecer o vínculo de *confiança* entre eles.

O diálogo pode ser considerado um elemento essencial para a prática educativa, seja ela desenvolvida na escola ou fora dela, conforme já pontuaram muitos autores. Considerando a análise proposta neste trabalho, faremos referência às obras de Paulo Freire onde o diálogo ocupa uma posição de destaque.

O diálogo um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (1977, p. 43)

Esta situação de encontro, promovido pelo diálogo, também pode ser reconhecida na experiência das visitas dos professores, quando estes encontram com seus alunos e familiares onde cada um pronuncia seu mundo, viabilizando a troca de informações.

Este mesmo autor, cujas obras servem também como referência para o campo da Pedagogia Social, aponta a importância da escuta atenta para a prática educativa, entendimento que poder estender às práticas em educação social. Segundo Freire:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (1996, p. 135)

Percebemos, então, que o *diálogo e a escuta* atenta são tão importantes para os professores-visitadores quanto para os educadores sociais.

Podemos dizer que o educador social faz uso do diálogo em seu cotidiano como uma das formas de interagir com seu público. Romans (2003, p. 130), autor referenciado no campo da Pedagogia Social, aponta que o “educador social deveria preparar-se para desempenhar as competências relacionadas ao saber se relacionar”, que necessariamente passa por habilidades pertinentes ao diálogo.

Ainda, podemos citar as palavras de Petrus (1993, apud ROMANS, 2003, p.128) ao indicar que a comunicação e, conseqüentemente, o diálogo é condição fundamental para a

efetivação do trabalho neste campo, apontando como “desejável que um educador tenha a capacidade de se comunicar com os usuários, colegas e instituições de maneira profissional, baseando a relação na colaboração e no respeito mútuo.”

Além da importância dada interação decorrente deste, observamos que o diálogo está diretamente relacionado à atividade educativa construída pelos educadores. Muitas vezes, este é o meio pelo qual os educadores sociais têm acesso às informações que favorecerão a construção de uma *intervenção mais individualizada* para cada um de seus públicos.

Graciani (2009, p. 222) aponta o diálogo como uma estratégia dos educadores sociais para a efetivação de suas práticas. Segundo esta autora

A base da interação pedagógica entre educador/educando seja uma relação dialógica. Pois o direito de falar e escutar é que circunstancia a reciprocidade, a relação e o relacionamento entre ambos, num processo de comunicação.

Consideramos, então, ser fundamental que os educadores sociais dialoguem com seus educandos, aproximando-se de seus símbolos e códigos, pois acreditamos que é justamente nesta interação que o educador pode acessar o mundo de seu público, situação esta apontada por Romans (2003, p.125) alertando para o fato de que os educadores sociais

[...] precisam de alguns conhecimentos específicos, entre eles o conhecimento do meio, o qual passa por conhecer o tipo de população, níveis culturais e socioeconômicos, profissionais e as necessidades sociais que eles derivam [...]

Aqui, podemos pontuar que o *diálogo* tem mesma relevância para as práticas dos educadores sociais como para aquelas dos professores-visitadores, os quais acessam o universo de seus alunos pelo diálogo para construir práticas mais coerentes com a suas realidades.

O diálogo possibilita uma relação mais próxima do educador social com seu público ou do professor com seu aluno, fato que implica em construir relações mais horizontais entre eles, posicionamento lembrado por Freire:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas [...]. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Dialogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. (1992, p. 117-118)

Por fim, consideramos que o diálogo pode ser entendido como um instrumento fundamental da prática educativa dentro do campo da Educação Social dada a sua importância como meio para atingir os objetivos desejados.

5.2.3. Humildade

Nos relatórios observamos que os professores indicam a importância da visita para se conhecer melhor o seu alunado considerando que a *descoberta da vida extraescolar pode ampliar sua visão sobre o mesmo*.

Nesta busca por mais informações, o professor tem como ponto de partida aquilo que já conhece de seu aluno seguindo para aquilo que ainda *lhe é desconhecido*, e nesta *curiosidade* de quem desconhece, envereda-se pelas ruas e casas da cidade.

Ao aceitar que a casa é um local que pode conter informações relevantes para si, de certa forma o professor aceita que ainda *lhe faltam informações*. Esta falta o impulsiona para as visitas e do lugar daquele que *busca* acaba por encontrar-se na posição daquele que *aprende*.

Neste sentido, este percebe que aquilo que sabe do aluno em sala de aula não é suficiente para responder às indagações e demandas que surgem no cotidiano das suas tarefas educativas. E este estado, daquele que ainda busca aprender, é que podemos situar alguns trechos dos relatórios dos professores-visitadores e apresentar a categoria *humildade*, revelando sua *condição de aprendiz* diferentemente daquela ocupada diariamente.

Este posicionamento *aprendente* indica que a visita familiar *pode promover aprendizagens nos professores*. Verificamos nos relatórios que estes aprendizados podem ser tanto de natureza *profissional* quanto *pessoal*.

Apresentaremos, então, algumas falas dos professores mesmo que estas estejam equivocadas conceitualmente, já que o objetivo deste trabalho não é verificar a coerência de suas conclusões dos professores, mas sim, se as visitas *despertam aprendizagens* naqueles que em seu dia-a-dia estão na posição de ensinantes.

Inicialmente, veremos alguns trechos que nos remetem às aprendizagens de ordem *profissional*, que vão desde conceitos pertinentes à formação acadêmica até saberes sobre suas práticas. Aqui, vemos que o Professor 9 aceitou os conselhos pedagógicos de uma mãe, indicando uma aprendizagem que incidirá sobre seu lado profissional. “A mãe disse que está fazendo Pedagogia e questionou sobre o método do seu filho, expliquei como era e ela até deu algumas sugestões muito boas [...]”

Muitas professoras indicaram aprendizagens relacionadas à sua profissão, envolvendo a relação entre família e escola, apontando que as visitas favorecem a *revisão de algumas visões pré-concebidas sobre o fracasso escolar*, pautados em diversos elementos, entre elas a carência cultural, econômica ou desinteresse da família pela escola.

Podemos iniciar a explanação com a fala do Professor 4 que desconstruiu a hipótese de que pais que trabalham fora não acompanham seus filhos na escola. “Percebi que seus pais são muito atenciosos e bem dedicados aos filhos apesar de trabalharem fora [...].”

A questão da carência econômica e sua relação com o desinteresse da família pela vida escolar das crianças foi revista pelo Professor 14, que escreveu em seu relatório “apesar de todos os problemas financeiros a mãe é bem presente na educação dos filhos, olha os cadernos e ajuda quando necessita.” Ainda, sobre esta relação, encontramos estas palavras em outro relatório do mesmo professor:

A menina não tem um lugar digno para fazer suas tarefas de casa e muito menos para dormir, mas mesmo assim é uma aluna excelente, educada e fez questão de juntamente com mais quatro irmãos de me oferecer um café. E cada dia eu concluo que um bom cidadão não se faz pela cor ou classe social. (Professor 14)

Acreditamos ser interessante, também acrescentar o texto deste outro professor que expressou sua reflexão profissional acerca da simplicidade de uma das famílias de seus alunos, quando assim escreve “fiquei muito feliz por esta visita, pois vi uma pessoa muito simples lutar com bravura para vencer e dar uma boa educação para as filhas e esta foi uma visita muito gratificante.” (Professor 9)

Além das aprendizagens de *natureza profissional*, apresentaremos trechos de alguns relatórios que remetem a *aprendizagem de ordem pessoal* dos professores. Apresentamos o texto de um professor ao escrever que a visita lhe proporcionou uma *lição de vida*:

[...] Chegou sua filha com o bebê deficiente e a mãe falou do amor que todos têm com as crianças e que o aluno irá operar os olhos [...], pois o mesmo tem uma prótese no olho, pediu para termos cuidado com ele. Percebi nesta visita que quanto mais simples o ser humano mais amoroso com a família ele é. Emocionei-me muito e tirei uma grande lição para minha vida. (Professor 9)

Este outro professor afirmou em seu relatório “posso dizer que a cada dia me surpreendo ao entrar nos lares dos meus alunos. Cada visita é única e aprendo muito com cada uma delas”. (Professor 16) Já o Professor 10 pontuou que mesmo na pobreza os valores humanos podem ser cultivados, indicando certa reflexão sobre os valores morais de nossa sociedade, conforme observamos em suas palavras “apesar da humildade, percebi que esta

família é bem estruturada e procuram criar os filhos mostrando a importância dos valores na sociedade.”

Podemos ilustrar um pouco mais esta questão com um trecho do relatório do Professor 14, registra uma reflexão pessoal após colocar-se no lugar do seu aluno, como mostra o texto a seguir:

[...] conversei com sua irmã de 17 anos que cuida dele e de outra irmã [...] a mãe está internada há 5 anos no hospital Pirajúara com esclerose lateral amniótica [...] Ficam praticamente sozinhos [...] Agora podemos entender tanta agressividade do aluno, a vidinha dele não é nada fácil.

Enfim, observamos que as visitas podem constituir-se em *oportunidades de reflexão para o professor* e não apenas servir para coleta e ou depósito de dados sobre o aluno e sua família. É fundamental percebermos que este profissional não recebe tais informações passivamente, mas *interage* com elas e faz uma *apropriação pessoal*, ampliando seus aprendizados.

Concluimos, assim, que a visita pode tornar-se um momento interessante de *aprendizagem social*, onde o professor que se percebe com alguém que ainda tem muito para aprender, revelando seu estado de *inconclusão*, conduzindo-o ao exercício da *humildade*.

Quando nos reportamos para a prática dos educadores sociais, alguns autores apontam que os diversos contextos onde estes atuam acabam por promover *aprendizagens* diversas. “Dentro do amplo leque de capacidades, existem aquelas que estão reguladas por uma série de pautas ou normas que dão lugar a determinadas condutas que requerem aprendizado e prática e se desenvolvem por meio da aprendizagem social [...]” (PEREZ⁴, 1996, apud ROMANS, 2003, p.128)

Esta aprendizagem atrelada ao próprio exercício da profissão coloca o educador social na posição de *aprendiz permanente*, demanda que é inerente aos desafios dos diversificados trabalhos que podem realizar. Romans (2003, p. 116) aponta que mesmo que tivessem uma formação inicial seria necessária uma formação continuada, dada a complexidade da tarefa, como indica o trecho a seguir

[...] diversidade de tarefas encomendadas, os estilos pessoais de trabalhar, as motivações na auto-realização e promoção profissional, as diferentes capacidades inatas e desenvolvidas, a empatia ou desinteresse por certos campos de trabalho, a direção de programas que reclamariam como indispensável uma formação contínua [...]

---

⁴ PEREZ, R. *Habilidades sociales y técnicas de afrontamiento del educador social dentro de un marco del trabajo social*. In: Yubero, S. e Larrañaga E., El desafío de la educación, Col. Humanidades, Universidad de Castilla La Mancha, 1996.

Muitas vezes, mesmo sem o apoio de uma formação continuada estes profissionais vão desempenhando suas atividades e aprendendo com seu cotidiano. Este sentimento de *aprendizagem na prática*, na realização do ofício, acaba por revelar ao educador social seu estado de inconclusão. Esta possibilidade da percepção humana foi abordada por Paulo Freire da seguinte maneira:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. (2002b, p. 73)

Considerando que os educadores sociais vão se constituindo no cotidiano de suas práticas, e portanto, a partir de suas descobertas, eles acabam por desenvolver uma postura de *aprendente* diante do mundo entendendo-se como aquele que *aprende na interação* com este. Esta perspectiva inconclusa e de busca que perpassa o cotidiano de educadores pode ser atrelada aos conceitos de Freire, neste caso a humildade.

Começarei pela humildade que, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros [...] A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. (2006, p. 55)

Partindo, então, deste estado de inconclusão podemos dizer que os educadores sociais também efetivam aprendizagens pessoais e profissionais em seu ofício. Esta possibilidade é indicada nas palavras de Romans (2003, p. 131) quando diz que a “formação dos educadores sociais necessita de elementos dirigidos para as habilidades e outros para seu crescimento e desenvolvimento pessoal”.

Enfim, podemos concluir que o educador social não ocupa apenas a posição de ensinante, mas também de aprendente, revelando, neste ponto, algumas de suas semelhanças com o professor-visitador.

5.2.4. Tolerância

Nos relatórios observamos a descrição de situações vivenciadas pelos professores nas casas dos alunos, as quais não correspondem àquelas esperadas e *idealizadas* no seu imaginário, já que no cotidiano escolar o professor constrói visões sobre seus alunos, bem como de suas famílias e dos contextos em que vivem.

Na leitura dos relatórios percebemos que a possibilidade deste professor ter acesso às *realidades de seus alunos*, por meio das visitas, implica proporcionalmente, na necessidade de saber respeitá-las já que falamos da cultura do outro. Requer, portanto, a busca pela compreensão mais ampla da dinâmica daquele contexto específico, lembrando que este profissional é um elemento externo à cultura familiar.

Encontramos alguns relatórios que apresentaram visitas pouco convencionais que foram identificadas como situações onde o professor acabou exercitando a *tolerância*, constituindo a categoria aqui pronunciada. Esta se relaciona à tolerância quanto aos aspectos de organização e configuração familiar, religiosos, econômicos, etc.

Para ilustrar tal categoria apresentamos algumas situações nas quais o professor precisou desenvolver certa *flexibilidade e adaptação* quanto à organização familiar para poder prosseguir com o processo de visitação. Veremos, então, a situação apresentada pelo Professor 1 que informou que a família estava dormindo quando ela chegou, embora tenha agendado a visita.

O aluno veio me receber todo feliz e foi me convidando para entrar. Descemos algumas escadas e percebi que a mãe do menino estava dormindo com o pai e o bebê. Fiquei um pouco sem graça, mas ela se levantou, escovou os dentes e veio falar comigo [...] A mãe pediu desculpas, pois trabalha à noite e quando chegou do serviço pegou no sono.

Este mesmo Professor 1 registrou uma situação na qual realizou a conversa com mãe preparando o almoço na cozinha “[...] Enquanto a mãe fazia o almoço ficamos conversando sobre o apartamento onde moram.”

Outros exemplos de situações inesperadas onde tiveram que se adaptar foram encontrados em dois dos relatórios do Professor 12, que serão apresentadas posteriormente. No primeiro caso, este ficou um bom tempo conversando com o pai do aluno no portão da casa e não foi reconhecido como professor, mas mesmo assim, continuou com tolerância e paciência esperando a mãe, conforme vemos no registro a seguir:

No momento em que cheguei a mãe e a filha estavam ausentes. Fiquei no portão conversando com o pai, embora tenha me apresentado devidamente não se tocou que eu era o professor de sua filha. Então, assim que chegaram fui convidado a entrar [...]

A outra situação apontada por este Professor relatou que subiu na laje da casa visitada para atender ao pedido de seu aluno como vemos no trecho “a menina costuma passar horas brincando com seu coelhinho de estimação. Levou-me para vê-lo em cima da laje, em uma gaiola desconfortável.”

Podemos apresentar, também, outra situação inusitada relatada pelo Professor 1 que realizou uma visita justamente no dia do aniversário do aluno:

Ao chegar a casa fui bem recebida pela sua mãe e pelo próprio aluno que estava feliz por ser seu aniversário hoje. A mãe disse que à tarde fará um bolinho de cenoura para ele.

Quanto à *tolerância religiosa* podemos apresentar a situação descrita pelo Professor 11, implicando no respeito à religião do outro. “[...] Quando estávamos no quarto do casal a mãe do aluno me perguntou se eu era católica, eu disse que sim, e ela me apresentou um terço de Santa Terezinha, dizendo que era devota.” Vemos que o professor cordialmente aceitou o presente da mãe efetivando uma postura tolerante, mesmo que não fosse devoto de tal santa.

Outra situação relacionada à tolerância religiosa aparece no relatório do Professor 9 que foi convidado para ler a bíblia durante a visita “[...] A mãe vê que a aluna é muito esforçada que tenta ler tudo até a bíblia que ela carrega embaixo do braço quando vai à igreja. Nesse momento a aluna sai e volta com a bíblia para eu ler [...]”

Outro aspecto relaciona-se à tolerância com as *condições sociais e econômicas* do outro. Nos relatórios dos professores encontramos trechos que expressam compreensão quanto à situação dos alunos, mostrando-se respeitosos com as dificuldades do outro, como o relato a seguir

Percebi que a mãe ficou um pouco constrangida de me receber na sua casa. Comecei a conversar sobre a construção de sua casa elogiando, que quando ficar pronta vai ficar muito bonita, que eu também havia passado por isso, pois quando comprei minha casa fiz varias reformas e mexer com construção é realmente desanimador. (Professor 1)

Ainda, o Professor 11 relatou a vergonha da família ao recebê-lo e tratou de não deixá-los mais constrangidos com a visita, respeitando a situação deles.

A mãe ficou com vergonha de me receber e até tentou cancelar a visita [...] Quando cheguei a casa eu entendi, estava tudo escuro. Ela me disse que havia cortado a energia elétrica [...] Eu disse para não se preocupar com isso,

que poderíamos conversar da mesma maneira e que aquele contratempo não iria atrapalhar a nossa conversa.

A situação de falta material foi registrada também, pelo Professor 8 revelando algumas das dificuldades que a criança passa para estudar em casa. “A aluna faz as lições sentada na cama, pois na casa não há espaço para uma mesa, sendo que um cômodo está dividido por um guarda roupa [...]”

Nesta mesma perspectiva, temos o relato do Professor 14, no qual o aluno ajuda nos sustento da família:

Os pais estão desempregados e a família faz reciclagem de lixo, ou seja, recolhem lixo, depois separam em casa para vender e tentar assim sustentar a família. A aluna também ajuda na renda familiar, vende bijuterias e produtos de limpeza de porta em porta feitos por sua mãe.

Além dos aspectos relacionados à tolerância religiosa ou econômica pontuada anteriormente, observamos que as visitas tornam-se oportunidades para que os professores *desconstruam a concepção de família ideal*, que em sua maioria, segue o modelo europeu cristão. Assim, percebemos que a cada visita os conceitos sobre os alunos e suas famílias que compõem o imaginário dos professores podem ser revisados.

O professor 9 apresenta uma situação onde o pai toma conta da casa e não a mãe, desconstruindo muitas hipóteses do papel de homem e mulher na sociedade.

O pai disse que era ele quem estava me recebendo porque ele trabalha em casa, pois tinha um escritório de informática na parte de baixo da casa e era ele quem cuidava da aluna. Ele faz comida e atualmente arruma a casa, leva a menina para a escola enquanto a mãe trabalha fora.

Ainda, consideramos interessante apresentar mais um relato acerca das diferentes possibilidades de configuração familiar, registrada pelo Professor 6.

A história da família não é nada tradicional, ou seja, o menino mora com os pais, tios e avó paterna, porém a casa é da avó. Os pais moram juntos, mas são separados. O pai tem mais dois filhos menores com mulheres diferentes. A mãe está grávida de três meses, quando passou por uma complicação na gestação e perdeu o bebê, lembrando que ela estava grávida de um namorado que morou com todos eles por algum tempo.

Apresentamos mais uma situação diversificada de contexto familiar.

[...] A mãe disse que o esposo anda muito preocupado desde que descobriu que sua filha de 16 anos está grávida e o pai da criança é casado. No começo a família ficou sem chão e até pensou em levá-la para fazer um aborto, mas mudou de idéia, acolhendo a filha. (Professor 8)

Contudo, o exercício da tolerância não se deu apenas diante dos momentos de dificuldades. Alguns professores registraram momentos agradáveis, nos quais se surpreendem com a conduta inesperada de alguns alunos que, em suas casas, apresentam atitudes

completamente diferentes daquelas que demonstram na escola. Esta situação pode ser exemplificada por dois registros de visitas do Professor 16, apontados logo a seguir:

A mãe do meu aluno não estava e quem me recebeu foi sua irmã mais velha, que é super simpática e responsável. Quando cheguei ela pareceu meio constrangida, pediu desculpa pela bagunça mais aos poucos foi se sentindo mais a vontade [...] Em casa ele é o oposto do que é na escola, é responsável, demonstra carinho e respeito com a irmã e a mãe, que quando chega quer tudo no lugar.

[...] hoje tive uma experiência e tanto. Aquele aluno que todos brigam com ele, que a excursão se perde e toma lanhe dos outros, numa alegria que dava gosto.

Enfatizamos que a categoria tolerância junto ao desenvolvimento das visitas passa pelo *não julgamento* por parte do professor das diversas situações que encontra nos contextos. Consideramos que os professores precisam *evitar um juízo antecipado* das dinâmicas familiares, sem conhecer o *processo* de construção de cada uma delas, lembrando que em uma única visita não é possível interpretá-las em sua totalidade.

Enfim, notamos que no processo de visitação, e conseqüentemente, de conhecimento das famílias, o professor pode modificar algumas de suas concepções em relação aos alunos, compondo uma interpretação mais contextualizada sobre o desempenho e atitudes escolares destes, possibilitando a visibilidade do aluno como uma criança, ser social e não apenas um ser escolarizado.

Dessa maneira, os professores podem *construir práticas educativas mais tolerantes* baseadas no respeito às diferenças, identificando-os como seres *singulares* e multifacetados, não apenas mais um entre tantos, visão que implica em transformações conceituais e mudanças em sua leitura de mundo.

Quando voltamos nosso olhar para as práticas em Educação Social, vemos que o educador social é um profissional que se dispõe a exercer suas atividades em diversos contextos, sendo praças, quadras, ruas, instituições, etc. Segundo Romans (2003) estes podem atuar em funções no meio externo, interno e em funções de gestão na qual articulam estes dois meios.

Além dessa diversidade quanto ao local, o educador social trabalha com diversas situações e demandas, de acordo com as vivências do público a ser atendido.

[...] a variedade de situações, respostas, âmbitos e coletividades em que o educador social atua não deixam de ser um preâmbulo da complexidade que encerra [...] São muitas e diversas as funções que lhe são atribuídas e os

campos de trabalho suscetíveis de intervenção sob uma ação intencionalmente educativa. (ROMANS, 2003, p. 184)

Assim, a questão da aceitação da diversidade econômica, social e humana são aspectos constantes em seu cotidiano. Para poder desenvolver suas atividades o educador social precisa respeitar estas diferentes realidades, fato que promove o exercício da tolerância. Segundo o Código Deontológico dos Educadores Sociais

[...] deve caracterizar a sua relação pelo critério da igualdade, sem aceitar ou permitir discriminações em função do sexo, idade, raça, ideologia, credo, origem social e cultural, condições socioeconômicas, nível intelectual, promovendo o respeito pela multiculturalidade e pela diferença.

Podemos citar algumas palavras de Paulo Freire, as quais também nos conduzem à questão do respeito às diferenças na prática educativa, apresentando a importância da tolerância como

[...] virtude cuja prática nos ensina a conviver com o diferente, sem que isto deva significar a desistência por parte dos diferentes de continuar defendendo suas posições. Não. A tolerância significa apenas que os diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças. (2007, p.116-117)

Em suas práticas, os educadores precisam ser tolerantes para permitirem-se *conhecer a realidade do outro* e desenvolver sua atividade educacional sem juízos ou preconceitos que o impeçam de realizar a leitura desta realidade. É desejável que os educadores sociais “sejam capazes de analisar as causas e as consequências dos problemas sociais e tenham a sensibilidade suficiente para não se escandalizar diante de situações que os usuários apresentem”. (PETRUS, 1993, apud ROMANS, 2003, p. 128)

Ainda, podemos citar Casteleiro e Loureiro (2009, p. 90) “o educador social deve estar preparado para evitar fenômenos relacionados com a discriminação e o preconceito que podem constituir um bloqueio no processo de intervenção junto das pessoas”.

Freire nos alerta para as implicações da intolerância nas práticas educativas:

A intolerância é sectária, acríica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que é dele. Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado certo de suas certezas pode conduzi-lo a considerar que fora delas não há salvação. O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo em nada ajuda o desenvolvimento da democracia. (2007, p. 73)

O fato dos educadores sociais, em sua atuação profissional, precisarem de muita tolerância não pode ser visto com algo que os transforma em seres passivos e que aceitam a realidade pronta e acabada. Segundo Freire (1994, p.39), na prática educativa “a tolerância

deve ser a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos.”

Ainda, podemos citar Petrus ao colocar que “o educador social deve desenvolver sua atividade com criatividade, a fim de que encontre saídas para muitas situações diferentes e muitas vezes imprevisíveis.” (ROMANS, p. 128)

Assim, a importância atribuída à tolerância nas práticas dos educadores sociais também pode ser observada na experiência dos professores-visitadores, os quais têm a oportunidade de conhecer diferentes famílias e contextos, revelando, assim, outra semelhança entre eles.

5.2.5. Mediação

Conforme já apontamos anteriormente, o processo de visitação implica no encontro do professor com a realidade da vida de cada um dos seus alunos, e este encontro apresenta ao educador todas as riquezas, sucessos, fracassos e mazelas por eles enfrentadas, sendo este um momento capaz de suscitar no professor as mais diversas *formas de ação e atuação* frente a tais descobertas.

Nos relatórios, encontramos situações onde o professor ocupou o lugar de *mediador* diante dos diversos contextos encontrados, buscando a efetivação de ações em prol dos alunos, apresentando-se como elemento articulador de ações relacionadas a outros agentes ou instituições.

É justamente neste ponto que vamos situar a *categoria mediação*. Nos relatórios percebemos que estes profissionais ocuparam papéis de *intermediários* entre a *criança e sua família* além de buscar articulação entre as *famílias e equipamentos sociais*. Diante destas duas possibilidades de articulação pontuadas, encontramos mediações de diversas naturezas atreladas ao aspecto econômico, físico e pedagógico da criança.

Iniciemos, então, a explanação desta categoria apontando o professor como um *mediador entre a criança e a sua família*. Esta mediação, em um primeiro momento, causa estranheza, mas, encontramos algumas visitas onde o professor ocupou o papel de orientador

junto às famílias nas questões de bem-estar, favorecimento da frequência e aprendizagem das crianças.

Vamos ilustrar esta *mediação pedagógica* junto aos familiares com alguns trechos onde os professores fazem orientações visando melhorias na aprendizagem do aluno em parceria com os seus responsáveis. Como exemplo, apontamos o registro do Professor 11 onde informou à família como desenvolve sua proposta de trabalho na escola, situação em que se propõe mediar a relação com o conhecimento em casa:

Tive que explicar quais eram as etapas no processo de alfabetização, uma vez que ficou claro que todos se ajudam na hora do estudo [...] O que mais gostei foi ver a preocupação dos irmãos do aluno com o seu desenvolvimento escolar e o que poderiam fazer para ajudá-lo ainda mais.

Encontramos, também, a situação de mediação quanto à aprendizagem do aluno, expressa nas palavras a seguir:

Ao ouvir a mãe orientei que ela poderia estar ajudando seu filho, fazendo leituras e deixando a disposição livros, ajudando-o a identificar letras e palavras em revistas e jornais [...] Então, a mãe falou que comprou um jogo e que o filho possuía outros recursos. Eu ainda completei dizendo que era para ela ajudá-lo assim, de uma forma mais lúdica [...] (Professor 7)

Vejamos outra situação de mediação pedagógica, descrita pelo Professor 15 na qual propõem determinada ação à família:

Enquanto falávamos sobre atividades e trabalhos, conversamos sobre a possibilidade do aluno receber alguns colegas da sala e que moram na mesma rua para realizar trabalhos juntos. A proposta foi positiva para a mãe como para o filho, pensando não somente no aprendizado, mas também na integração do aluno com os demais da sala.

Esta mediação pedagógica junto às famílias se relaciona à *assiduidade e frequência* escolar dos alunos, conforme nos relata o Professor 8 em seu texto “proveitei a oportunidade e perguntei a mãe porque a menina faltava muito na escola. Ela disse que, por trabalhar o dia todo, confiava a sua filha mais velha a tarefa de levar a aluna até a escola.”

Percebemos que a categoria mediação carrega em si mesma uma relação de dependência quanto às ações do outro, que neste caso é a família. Assim, mesmo que o Professor 8 converse com a mãe sobre a necessidade de a aluna frequentar a escola, este resultado depende da ação do *outro* que, nesta família, está nas mãos de outra criança, a irmã mais velha que pode facilmente se distrair e não levá-la para a escola. Assim, mesmo com a orientação do professor, o que determinará esta mudança na frequência escolar da aluna será a reorganização familiar.

Vejamos outro exemplo encontrado no relatório quanto à assiduidade escolar. O Professor 12 também orientou a família como indicam as suas palavras “falei do excesso de faltas da menina e do seu baixo desempenho escolar. Ela disse que a filha não gosta de acordar cedo e que muitas vezes perde a hora”. Neste caso, a mudança depende também da reorganização familiar que, atualmente, deixa para a menina a incumbência de organizar seu próprio horário.

Observamos que apesar deste desejo de auxiliar a criança sabemos que muitas das situações nas quais estas se encontram estão relacionadas à atuação e decisões tomadas por sua família, sem que o professor possa interferir diretamente em muitas delas. Esta condicionalidade atrelada ao livre arbítrio familiar conduz o professor a uma posição intermediária entre a criança e sua família, fazendo-se interlocutor da criança e seus interesses perante seus próprios parentes.

Contudo, as mediações junto à família não terminam por aqui. Encontramos registros de professores tiveram um papel de mediação com a família no que se refere ao *desenvolvimento e bem-estar da criança*. Vemos isso no registro do Professor 2 onde diz que “a criança tem excesso de peso [...] conversei com a mãe sobre a importância do exercício físico para a menina. Falei sobre os cursos gratuitos oferecidos pela prefeitura, como ginástica [...]”.

Ainda, quanto ao bem-estar e desenvolvimento dos alunos podemos apontar o relatório do Professor 4, orientando a família quanto à necessidade de levar um aluno ao fonoaudiólogo, pontuando que “[...] a aluna apresenta dificuldade em falar algumas palavras e solicitei que sua mãe a levasse ao fonoaudiólogo. Ela disse que já estava pensando em levá-la, pois também já havia percebido esta dificuldade [...]”.

Outro exemplo de mediação em prol da saúde das crianças pode ser vista nos registros do Professor 10, onde revela para a família aspectos da condição física da criança, mas a “mãe acha que é preguiça” e não temos a certeza que a menina será levada ao médico, ficando a critério da família tal encaminhamento, como veremos a seguir.

Senti-me um pouco aliviada ao visitar esta aluna, já que ela é uma criança de difícil socialização, se isola e dorme muito em sala de aula [...] Segundo a mãe a menina vive reclamando de dor nas pernas e se cansa facilmente, mas para ela é normal e que tem preguiça [...] Orientei-a que procurasse um pediatra, uma vez que faz tantos anos que a levou. Aproveitei para falar que pé estranho uma criança não querer brincar e correr como as outras crianças e que isto me deixa preocupada. (Professor 10)

Além da situação de mediação que o professor realiza entre a criança e a sua família, encontramos outra natureza de mediação nos relatórios pesquisados, na qual pode ser entendida como a mediação entre *a família e serviços municipais*.

Este aspecto foi encontrado no relatório do Professor 14, o qual orientou a família a articular-se com a escola, matriculando-se na Educação de Jovens e Adultos, como verificamos em suas palavras: “a mãe é analfabeta e se sentiu um pouco constrangida ao me falar isso. Então, orientei-a cursar o supletivo de 1º a 5º ano na escola ao lado.” Vimos que o professor ao explicar sobre o curso para a mãe acaba constituindo-se em elemento que faz a intermediação da família com o serviço oferecido, cabendo à mãe dirigir-se a escola e matricular-se.

Algo semelhante foi encontrado nos registros do Professor 16, onde se responsabilizou em obter uma vaga para a mãe estudar:

Eu e a mãe conversamos muito com a finalidade de baixar a sua ansiedade sobre a aprendizagem e orientá-la ajudar sua filha mesmo sendo analfabeta. A mãe falou que vai voltar a estudar e me fez prometer que iria conseguir uma vaga para ela começar a estudar ainda este ano.

Ainda, quanto à mediação das famílias com os equipamentos sociais podemos apresentar o caso do Professor 8 que enquanto orientava a família para levar a criança para um oftalmologista, esta acabou solicitando este encaminhamento da escola, vendo no professor um elemento articulador, como veremos a seguir:

Durante a conversa percebi que a aluna ficava franzindo os olhos e perguntei para a mãe se ela sempre fazia isso e ela disse-me que começou há pouco tempo. Sugeri para ela levá-la ao oftalmologista e ela pediu uma guia de encaminhamento, se a escola podia mandar [...]. (Professor 8)

Neste sentido, ainda podemos citar um trecho deste mesmo professor em outra visita, quando escreve que “a família recebe uma bolsa em torno de 85 reais. Esta família precisa de ajuda pelo menos para receber mensalmente uma cesta básica”. Neste caso, o professor também acaba ocupando um papel de mediador para esta família, esperando que os gestores providenciem esta articulação com outros equipamentos sociais na medida em que fazem a leitura dos relatórios.

Em suma, observamos que os relatórios indicam que os professores ocupam, muitas vezes, um espaço mediador, visando favorecer aspectos da vida das famílias e das crianças e, na medida do possível, transformar as suas realidades.

Alguns autores do campo da Pedagogia Social indicam que os educadores sociais desenvolvem este perfil *mediador* no cotidiano de suas práticas educacionais, conforme revela o texto abaixo:

[...] o educador social deveria ser capaz de fazer frente às novas situações, a esta multifuncionalidade de papéis nos quais se vê mergulhado ao exercer seu trabalho, que podem ser de negociação, mediação, resolução de conflitos, assessoramento, coordenação, dinamização educativa. (ROMANS, 2003, p. 168)

O papel de mediador relacionado ao trabalho do educador social pode ser discutido mediante as diversas funções que podem ser desempenhadas por eles. Segundo Romans (2003, p. 116) os educadores sociais podem realizar “funções no meio externo, no meio interno e as funções de gestão as quais podem ser desenvolvidas indistintamente em ou outro meio.”

Alguns autores indicam que estas funções podem implicar em mediações de natureza *individual, familiares e ou comunitária*. Aqui podemos apresentar certa similaridade com a natureza da mediação proposta pelos professores-visitadores, já que estes também acabam por mediar processos de natureza individual, familiar e com alguns equipamentos sociais.

Vemos, então, que o *educador social* pode desempenhar o papel de *articulador* e ou *mediador* de processos diante das diferentes realidades que se inserem seus públicos. Considerando que os educadores sociais trabalham diante destas especificidades, podemos dizer que estes podem desenvolver ações junto às famílias e equipamentos sociais, e neste sentido, podemos tecer mais uma relação com os professores-visitadores.

Esta possibilidade de articulação e mediação pode ser ilustrada pelas palavras de Carvalho e Baptista (2004, apud LOUREIRO e CASTELEIRO, p.88) ⁵ “o educador social deve ser um ator social, um educador e um mediador social [...] o papel de mediador social deverá gerir as relações intergrupais e as situações, mas sem tomar partido nem apresentar soluções”.

Com base neste pensamento, consideramos que a mediação proposta pelos educadores sociais visa desenvolver a autonomia dos envolvidos, auxiliando-os no desvelamento da realidade e reflexão sobre formas de interagir com ela. Mesmo visando tal reflexão crítica do outro, a mediação ou articulação realizada pelo educador social depende da aceitação do

---

⁵ CARVALHO, A. e BATISTA, I. Educadores Sociais: uma identidade profissional em construção. In: Educação Social: fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora, 2004, p. 83-105.

outro, não podendo ser imposta. Este aspecto também foi pontuado na experiência de visita com professores, sendo mais um elemento que aproxima estas duas situações.

Enfim, podemos dizer que a *mediação* é uma função que acaba sendo desenvolvida tanto pelos professores como por educadores sociais.

5.2.6. Solidariedade

Ao longo deste estudo, observamos que conhecer o contexto e os familiares dos alunos pode suscitar diferentes reações nos professores, e neste sentido, apresentamos a *solidariedade* como mais um elemento que esteve presente nos relatórios dos professores pesquisados, portanto, outra categoria a ser explanada.

Na leitura dos relatórios, a categoria solidariedade surgiu na medida em que encontramos registros de ações e ou intervenções que os professores *efetivaram diretamente* com o aluno ou sua família decorrentes do *desejo de ajudar ao outro*, despertado na situação das visitas.

Consideramos relevante pontuar que estas ações diferenciam-se da categoria mediação pelo fato de ter relação com a *iniciativa e autonomia do professor*, lembrando que na mediação muitas ações *dependem* de outros sujeitos, serviços e instituições.

Observamos nos relatórios, que este posicionamento solidário vem revestido por um sentimento de *compromisso* em relação ao outro, acreditando que depois de conhecer a realidade não se pode mais negar sua existência, seja ela qual for. Verificamos que os textos dos professores-visitadores trouxeram à tona aspectos que relacionam esta *solidariedade* à *questão social, econômica e pedagógica* dos alunos.

Os relatórios revelaram que esta solidariedade surgiu no encontro com contextos menos favorecidos economicamente de alguns alunos, fato que acabou por motivar alguns professores na *concretização de ações* de apoio às famílias. Estes executaram ações por conta própria, sem esperar a ação de equipamentos sociais, por exemplo. Assim, alguns organizaram cestas básicas, compraram gás de cozinha, doaram roupas de seus filhos, brinquedos, etc. Estas ações podem ser ilustradas pelo texto do Professor 1 que disse:

[...] organizei um bazar aqui na escola. Trouxe roupas usadas de minha família e pedi para que os outros funcionários da escola também contribuíssem, pois uma das famílias estava muito necessitada.

Outros dois professores também podem ser apontados como casos em que estes profissionais decidiram *ajudar* o aluno e sua família. O Professor 5 se posicionou de forma solidária ao dizer que traz “brinquedos dos seus filhos para a escola e doa para alguns alunos” e o mesmo sentimento pode ser encontrado no texto do Professor 14 ao escrever “[...] eu pedi para alguns colegas da escola doar alimentos para a gente montar uma cesta básica, muitos ajudaram e levamos para algumas famílias”.

Acreditamos ser interessante, apresentar mais um relatório do Professor 14, que efetivou uma ação de apoio a um aluno buscando auxiliá-lo em sua saúde, pois a família não tinha condições financeiras. Além de conseguir um tratamento para seu aluno, este professor, foi até a casa da tia do garoto, conseguindo convencê-la em autorizar a cirurgia nos pés tortos do aluno, dado que a mãe havia falecido há pouco tempo. Desta forma, este professor interferiu diretamente na vida desta criança auxiliando-a na superação de sua condição física, conforme vemos em seu registro.

Na casa conversei com a irmã dele a respeito da cirurgia em seu pé. A mãe dele faleceu recentemente e a tia não queria se responsabilizar pela cirurgia. Fui, então, até a casa da tia e conversamos a respeito da cirurgia e depois ela disse que iria assinar a cirurgia do sobrinho.

Ainda, os relatórios nos mostram que as visitas despertaram outra forma de solidariedade nos professores, a qual pode ser identificada como uma *solidariedade pedagógica*, que suscitou a implantação de *ações pedagógicas individualizadas* aos alunos. Construímos esta modalidade de solidariedade na medida em que os professores ofereciam conteúdos e atividades pedagógicas relacionadas com as *situações-problemas reais* encontradas nas visitas as quais poderiam ajudar seus alunos a enfrentar melhor seus desafios cotidianos.

Esta visão solidária revelou-se como forma de preocupação com o outro, passando pela construção de um ato educativo que instrumentaliza e fomenta a reflexão nos educandos. Assim, nesta solidariedade os professores utilizaram de recursos e estratégias didáticas diversas como jogos, livros, jornais, conforme vemos nos registros dos professores abaixo:

Coloquei as vivências das visitas nas conversas com os alunos explicando: como são as moradias, o espaço do outro, hábitos de higiene, o cuidado do ambiente, do planeta, a importância de cada ser. Acabei lendo e trazendo fatos reais de jornais revistas, contos, fábulas para mostrar nas entrelinhas algo que vivencie na casa. (Professor 11)

Após as visitas percebi que meus alunos viviam em espaços muito restritos, eu não conseguia ficar na sala de aula por muito tempo, buscava na medida do possível explorar diversos espaços da escola [...] percebi que a mudança de espaço tem deixado as crianças mais calmas (Professor 6)

Ainda, para ilustrar esta forma de solidariedade podemos apresentar, também, o registro do Professor 10 que escreveu “que levou para a sala de aula a questão do uso consciente do consumo por ter presenciado o desperdício de água em uma das visitas”.

Percebemos nos relatórios que esta solidariedade, muitas vezes, não necessitou de recursos materiais para ser desenvolvida, bastando ao professor efetivar uma *nova leitura* de seu grupo de alunos, propondo *novas atitudes* na sala de aula. O Professor 8 acabou mudando o aluno de lugar para facilitar seu aprendizado, acreditando que com este simples ato poderia auxiliá-lo, conforme vemos em suas palavras:

A mãe ficou muito preocupada, pois percebia que o problema auditivo estava afetando a fala e tinha muito medo de seu filho não aprender. Para diminuir a dificuldade disse que o coloquei sentado na frente e aumentei a minha voz nas explicações [...]

Alguns relatos de solidariedade pedagógica são identificados até mesmo em uma situação de conversa em sala de aula, como nos mostra o texto de dois Professores:

A mãe relata alguns acontecimentos desconhecidos pelo por mim, no qual a sua filha havia brigado recentemente com algumas amigas muito próximas e que estava sofrendo por isso [...] após este relato, foi combinado que eu conversaria com esse grupo para saber as causa [...] (Professor 15)

Enfim conversei bastante com a mãe e disse que não fazia bem para o bebê ficar nervosa e nem para o meu aluno. Depois ela se acalmou e me senti no dever de ter uma conversa com o aluno na escola para deixá-lo mais tranquilo e seguro, percebi que está preocupado. (Professor 1)

Observamos, então, que o despertar destas diversas formas de solidariedade a partir das visitas acabou por provocar reflexões e fomentar a construção de outras práticas *pedagógicas* nos professores, permeadas por novos *posicionamento e atitudes*.

Alguns autores apontam a *solidariedade* como um elemento inerente às práticas destes profissionais da Educação Social. “[...] a pedagogia do educador social é, de certa forma, uma contrapedagogia que busca instaurar uma nova cultura, a cultura da solidariedade que possa neutralizar a banalização da vida à qual as elites brasileiras se acostumaram.” (GADOTTI, apud GRACIANI, 2011, p.13)

A solidariedade vista pela ótica da Pedagogia Social não pode ser concebida como caridade ou atividade relacionada apenas as demandas sociais dos menos favorecidos como, revela Caliman (2009, p. 53)

Pedagogia Social não responde somente a necessidades emergentes, mas as supera [...]. Aqui indica a solidariedade social [...] como Pedagogia do compromisso. É o momento da responsabilidade social em resposta às

necessidades sentidas não somente por parte dos socialmente excluídos, mas também de quem ajuda.

Assim, a solidariedade deve ser vista como uma importante ferramenta no campo da Educação Social. Contudo, esta ferramenta será mais eficaz quando maior for o conhecimento que o educador social tiver sobre a realidade seu público, despertando o compromisso com o outro, sentimento que pode ser comparado aquele despertado nos professores-visitadores.

[...] o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. (FREIRE, 2002a, p.19)

Podemos dizer que os educadores sociais, diante deste posicionamento solidário e comprometido, acabam por desenvolver uma *prática pedagógica pautada na ação-reflexão* a qual “não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos”. (FREIRE, 2002a, p.19)

Assim, a solidariedade no campo da Educação Social, passa necessariamente, pela ação e ou intervenção junto ao outro, e diante disso, fazemos mais um paralelo com os professores-visitadores quando desenvolvem em seu cotidiano ações concretas de apoio aos alunos.

Contudo, vale pontuarmos que no que se refere à solidariedade econômica, consideramos que os educadores sociais têm uma atuação mais assertiva e produtiva junto à população, fomentando reflexões que promovam o crescimento humano e uma futura transformação social. Já os professores, na experiência das visitas, acabam atuando pelo viés da caridade, buscando apenas suprir ou amenizar algumas das necessidades imediatas encontradas nos contextos dos alunos. Neste sentido, podemos dizer que o educador social está mais preparado para lidar com estas situações e atuar junto ao aluno e sua família, buscando desenvolver a autonomia das famílias e não atividades assistencialistas.

Porém, quando nos referimos à *solidariedade* atrelada aos *aspectos pedagógicos*, podemos conceber uma simetria maior entre as experiências destes dois profissionais.

No campo da Educação Social, esta *solidariedade pedagógica* assume demasiada importância justamente porque que o processo pedagógico é entendido como um processo que se dá no coletivo, a partir da ação e reflexão junto ao outro e para o outro. Assim, podemos estabelecer certa semelhança com a solidariedade desenvolvida pelos professores-visitadores

quando alguns se dispõem a ajudar seu aluno a enfrentar sua realidade por meio de atividades educativas e não por práticas assistencialistas.

No desenvolvimento destas práticas, os educadores sociais buscam conscientizar criticamente seus alunos acerca de sua realidade, situação que só pode ser realizada quando o educador também tiver certo desvelamento da realidade social na qual se insere. Este sentido solidário inerente ao processo pedagógico pode ser percebido nas palavras de Freire (2002b, p. 52) ao dizer que “ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

Isto se dá medida em que a prática do educador social for sendo construída de forma autônoma com e para o educando, pautada na ação e reflexão de seus objetivos, meios e fins, consideramos que este profissional aproximar-se-á de sua libertação, ao mesmo tempo em que promove uma prática educativa libertadora.

O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis. (2001, p. 59)

Para efetivar tal intento, o educador social precisa ter um perfil específico, apontado por Romans (2003, p. 131) como veremos a seguir:

Se entendermos que a educação social não deve ser uma mera e inconsciente colaboradora de uma clonagem dos valores que uma sociedade consumista, individualista e alheia aos problemas dos demais nos requer impor, mas a promotora de alternativas que permitam, através do trabalho conjunto e solidário, a realização de melhorias tanto em processos individuais como comunitários, teremos de pensar em um estilo de educador impulsionador da mudança social.

Diante disso, podemos dizer que a *solidariedade pedagógica* encontrada nos professores-visitadores apresenta simetrias com a solidariedade inerentes às práticas dos educadores sociais, pois observamos que os professores pretendem desenvolver ações pedagógicas que fomentem reflexões críticas nos alunos acerca da realidade que se inserem.

5.3. O olhar dos professores sobre o Programa

Diante da oportunidade de encontrarmos pessoalmente os professores-visitadores para pedir-lhes a autorização de uso de seus textos, solicitamos que respondessem algumas perguntas sobre suas impressões acerca das visitas que acontecem no interior do Programa Interação Família-escola (Anexo 2), entendendo que estas respostas poderiam trazer elementos para a aproximação entre o programa e a Pedagogia Social.

Contudo, é preciso lembrar que este questionário não constituiu a principal fonte de análise desta pesquisa, porém após a leitura das respostas dadas pelos professores, consideramos que desprezá-lo seria perder um material relevante para esta investigação. Optamos, então, por realizar uma breve apresentação das respostas, lembrando que cada professor será identificado com o mesmo numeral utilizado anteriormente para identificá-los na apresentação das categorias.

Assim, iniciamos esta etapa perguntando-lhes se tinham algum *conhecimento em Pedagogia Social*. Nossa intenção com esta pergunta era descobrir se eles tiveram algum tipo de formação relacionada à Pedagogia Social em sua trajetória educacional. Verificamos que a totalidade deles respondeu que *desconhecia o referido assunto*, fato interessante já que eles têm formação acadêmica em níveis diversificados tais como Magistério, Graduação ou Pós-Graduação, indicando que não tiveram formação neste sentido.

A seguir perguntamos quais eram os *objetivos gerais* do Programa Interação Família-escola, no ponto de vista de cada um deles. Observamos que muitos indicaram o *conhecimento da realidade* dos alunos como objetivo geral, atrelando este conhecimento à possibilidade de *ajudar ao outro*, mesmo que pedagogicamente. Este sentido pode ser elucidado com as palavras Professor 1 ao dizer que “o objetivo é conhecer melhor o aluno para interferir na aprendizagem do mesmo”. Esta *ajuda pedagógica* pode ser ilustrada, também pelas respostas destes dois outros professores:

O objetivo é conhecer melhor o aluno, sua família, seu lar para tentar atender o que pode estar passando com a criança e sua família. Compreendendo poderemos buscar alternativas para se trabalhar com determinado aluno.
(Professor 15)

Acredito que o objetivo geral do programa seja a compreensão no ser humano em que convivemos no nosso dia a dia, que no caso, é a criança. Compreender um pouco a história de vida desta criança e da família na qual ela é inserida facilita o processo de aprendizagem que, muitas vezes, se torna muito difícil. (Professor 6)

Ainda, percebemos que algumas respostas atrelaram o objetivo à *ajuda social*, conforme vemos nas palavras do Professor 7 ao dizer “que o objetivo é conhecer a realidade dos alunos e fazer possíveis encaminhamentos” e na resposta do Professor 9 “o objetivo é conhecer a vida da criança se tornar mais íntima da família para poder ajudar mais em todos os sentidos”. Vale apresentar também a resposta do Professor 13 quando diz que o objetivo “é conhecer melhor o seu aluno, auxiliar no processo ensino e aprendizagem e encaminhá-lo para alguma assistência, caso necessário”.

Além destes dois pontos apresentados, encontramos alguns professores que articularam o objetivo do programa à construção *de parceria e vínculos afetivos* com a família dos alunos, como nos mostra a resposta do Professor 3 “acredito que o programa oferece uma forma de ligação e aproximação de laços de amizade, proximidade e conhecimento entre família e escola” e a resposta do Professor 5 “acredito que o objetivo seja aproximar a família para que o aluno e os pais tenham mais confiança no trabalho do professor, melhorando seu desempenho, além de diminuir a insegurança e a ansiedade dos pais”.

Dando continuidade a exploração das respostas ao questionário, informamos que a próxima pergunta buscou conhecer o que estes acreditavam ser o *papel ou função do professor dentro do Programa Interação Família-escola*. As respostas projetaram elementos interessantes para esta pesquisa trazendo à tona alguns pontos para possível comparação do professor com o educador social.

Observamos, então, que algumas respostas se referiam ao professor como o profissional que poderia ter acesso à *realidade dos alunos*, conforme vemos na resposta do Professor 3 onde indica o professor-visitador “como um dos únicos instrumentos para conhecer a realidade da comunidade que cerca a escola e onde o aluno vive”, além da resposta do Professor 8 apontando que este “deve ouvir o outro e entender sua situação vivida no momento. Muitas das visitas realizadas as famílias aproveitam o momento para desabafar [...]”.

Outras respostas indicaram que a *função do professor nas visitas* não deve ser limitada ao conhecimento da realidade do aluno, mas sim, deve *ajudá-los*, seja *pedagogicamente* e ou *socialmente*. Encontramos, assim, muitas semelhanças com as concepções que perpassaram

suas respostas anteriores a respeito dos objetivos do programa, *ênfatizando a concepção de ajuda ao outro*.

Observamos, então, que mesmo sendo outra pergunta, novamente foi encontrada a indicação de uma *ajuda pedagógica*, como a apresentada pelo Professor 13 ao dizer “o professor que se dispõe a realizar a visita ele terá a função de ouvir, orientar e transpor para a sala de aula tudo aquilo que seria necessário para o desenvolvimento do seu aluno”, além da resposta do Professor 5 ao apontar que “na visita o professor passa a conhecer a realidade de cada aluno, para poder intervir no lado pedagógico em sala de aula”.

Também, encontramos respostas que remetem o *papel do professor* à função de *ajuda social* atrelado ao papel do professor, como na resposta do Professor 7 ao escrever que este profissional “acaba agregando mais uma função: a de assistente social” ou como disse o Professor 4 “que este precisa conhecer a família da criança para entender melhor seu comportamento, atitude e desenvolvimento e ajudar a criança e a família no que precisar”. Este mesmo sentido pode ser ilustrado pela seguinte resposta:

As visitas sempre vão além da sala de aula, pois já deparei com situações onde tive que fazer intervenções em relação aos cuidados com a saúde, horários de dormir, programas de TV não apropriados e até mesmo orientações para procurarem médicos especializados como oftalmologistas e otorrinos. (Professor 10)

Na sequência do questionário, pedimos aos professores que a partir de suas *impressões pessoais* relatassem sobre o momento da visita propriamente dita. Muitos pontuaram a visita como uma situação bastante *positiva* e *carregada de sentidos* para o professor, visão que pode ser representada pelas palavras a seguir:

A visita é marcante para a mim enquanto profissional e muito significativa para o aluno. É um momento de encontro onde a família se abre para compartilhar seus fatos e do aluno, além da gratidão pelo trabalho. Cada visita traz surpresas e emoções felizes e inesquecíveis. (Professor 2)

Ainda, observamos que a visita foi citada como um momento de *aprendizagem social* bem significativo para estes professores. Nesta perspectiva, muitos deles pontuaram que a visita promove um *crescimento ou aprendizagens pessoais*, como vemos na resposta do Professor 9 “essas visitas são lições de vida, onde o professor passa a refletir sobre ele mesmo, passa a ser mais humano, enfim, é tudo de bom, ver o outro em você!”. Ainda, sob o crescimento pessoal apontamos mais duas respostas interessantes:

O ato de visitar os alunos me faz, com certeza, uma professora melhor, compreendendo melhor a história de cada um, reflito muito sobre diversos aspectos, inclusive da minha vida também, realmente torna-se um momento experiência terapêutico! É uma troca incessante de afeto e aprendizagem. (Professor 6)

É um momento de satisfação pessoal e profissional conhecendo a realidade dos alunos e desperta sentimentos de solidariedade, respeito ao próximo e reflexão sobre minha própria vida. (Professor 1)

Outros indicaram certo *crescimento ou aprendizagem profissional* conforme observamos na resposta do Professor 3 “a visitação causa vários impactos, pois há uma expectativa na profissão do magistério que se choca com a realidade material, espiritual e de conhecimento vivida por cada aluno” e do Professor 4 ao pontuar que as visitas “são experiências muito boas porque você conhece melhor o aluno e a família, muitas vezes, você descobre realidades que não esperava, trazendo mudanças de atitudes principalmente na sala de aula.” Ainda, sobre este aspecto podemos apresentar mais uma das respostas:

A visita me faz refletir sobre a minha prática pedagógica e o quanto a gente faz o outro feliz com tão pouco, permite fazer uma auto-avaliação e perceber que posso mudar o outro apenas com palavras, atenção e afetos. (Professor 10)

A próxima indagação foi a respeito das *características e ou habilidades* pessoais ou profissionais que consideravam como necessárias aos *professores-visitadores*. Explicamos, aqui, que muitas respostas foram construídas na forma de listas, onde estas características foram elencadas.

Alguns pontuaram que os professores-visitadores devem ter habilidades relacionadas ao *campo da afetividade* como disse o Professor 13 “o professor deve ser dedicado, companheiro, carinhoso, amoroso, parceiro” e como disse também o Professor 10 “este precisa ser atencioso, humilde, carismático, humano”.

Ainda, indicaram que o professor precisa ter *escuta e fala atentas* como vemos no texto do Professor 1 onde afirma que este visitador “precisa saber ouvir e ter palavras de incentivo” e como o Professor 2 ao dizer que “ele deve construir um diálogo sem aparência de interrogatório, ter em mente os dados que devem ser colhidos para cada aluno individualmente.”

Outro aspecto lembrado por eles foi o fato de que este professor-visitador precisa ter *flexibilidade e respeito pelo espaço e cultura do outro*, como observamos nas respostas do Professor 5 “este deve ser atencioso, paciente tem que ter jogo de cintura e ser flexível” e na

resposta do Professor 9 “este precisa se despir dos preconceitos, de se colocar na condição de quem o está recebendo, deve estar lá e igualar-se a todos, tornando-se somente humano”. Ainda, consideramos interessante acrescentar a resposta do Professor 12 que pontua “o professor precisa ter uma ética que permita olhar o outro com o devido respeito, humildade para entrar no espaço alheio, habilidade para sair de situações inesperadas e tolerância para ouvir [...]”.

Ainda, alguns pontuam a *humildade* como característica relevante ao professor-visitador, sendo que este não deve adentrar a dinâmica familiar com ares de superioridade intelectual. Sobre isso a resposta do Professor 3 é bem ilustrativa indicando que o visitador “precisa ter interesse no outro, ter disposição interior de rever seus conceitos e humildade e a coragem para mudar”, além da resposta do Professor 6 ao escrever que “o professor-visitador precisa gostar de gente, saber ouvir e ter a humildade de conhecer e respeitar a história do outro”.

Nesta questão, também, apontaram como necessário que o professor-visitador *saiba como interferir e ajudar na vida do outro*, como escreveu o Professor 7 “o professor precisa estar disposto realmente a se doar, precisa ser forte e ajudar de acordo com as possibilidades” e como indicou o Professor 8 “o professor tem que ter um olhar global de como vai agir na sua visita, pois estará interferindo no dia a dia das famílias.”

Na última questão, indagamos aos professores se as *visitas influenciaram em sua prática docente* e verificamos que todos responderam positivamente a pergunta. Alguns pontuaram que as *relações com os alunos* se modificaram, como indica a resposta do Professor 8 “passamos a entender o dia a dia de cada criança. Como docente percebi que deveria ter mais tolerância, carinho e ouvir mais o outro”. Segue, abaixo, mais uma resposta que ilustre este ponto:

A própria relação afetiva com a criança já mostra melhora no desempenho. Algumas questões que observo tento trabalhar com histórias, dinâmicas, rodas de conversa e conversa individual com os alunos para estabelecer compromisso pessoal com as mudanças. (Professor 2)

Observamos que outros professores pontuaram mudanças nas estratégias e conteúdos escolares, como nos indicam tais respostas:

[...] levei para a sala de aula a questão do uso consciente do consumo por ter presenciado o desperdício de água em uma das visitas. Foi muito bom perceber que a minha prática pode contribuir com a questão ambiental e antecipar o conteúdo que está planejado [...]. (Professor 10)

[...] percebi que meus alunos viviam em espaços muito restritos, eu não

conseguiu ficar na sala de aula por muito tempo, buscava na medida do possível explorar diversos espaços da escola [...] e percebi que a mudança de espaço vem deixando-os mais calmos. (Professor 6)

Após a apresentação das respostas dos professores analisaremos, a seguir, alguns pontos que relacionam o programa com a Pedagogia Social e ou Educação Social.

Observamos que o objetivo do programa apontado pelos professores indicou a importância de se *conhecer o contexto dos alunos*. Quando nos referimos ao campo das práticas em Educação Social podemos dizer que esta também é uma preocupação relevante, pois suas atividades educativas precisam estar *atreladas ao aspecto social*, fato que só poderá ser consumado quando se sabe sobre o contexto de vida deste aluno.

Ainda, os professores-visitadores pontuaram que o conhecimento da realidade deve servir para *ajudar os alunos, pedagogicamente e ou socialmente*. Neste ponto, quando nos referimos à Educação Social também se pretende ajudar o outro, *solidarizar-se* com o outro, mas não numa relação de dependência, mas sim, envolvendo-o num processo de conscientização crítica acerca de sua realidade, para poder transformá-la.

Os professores apontaram que as visitas são *momentos positivos* e que promovem *aprendizagens pessoais e ou profissionais*. Muitos autores da Pedagogia Social indicam que os educadores sociais têm um *crescimento pessoal significativo* diante dos desafios que encontram em sua prática educativa, ponto este que aproxima o professor do educador social.

Além disso, estes professores acreditam que o visitador deve possuir ou desenvolver características e habilidades específicas e ao observar cada uma delas podemos dizer que estas também são *importantes para o educador social* em seu cotidiano, sendo atreladas à afetividade, à escuta atenta, à flexibilidade, ao respeito à cultura do outro, ao saber como ajudar e interferir na vida do outro.

Observamos que todos eles pontuaram que as visitas influenciaram a sua *prática pedagógica* implicando em *mudanças* nas relações com os alunos, nas atividades e conteúdos ministrados, fazendo-os atuar de maneira mais específica às demandas dos alunos, sem o uso de receitas pedagógicas que homogeneízam o processo educativo. Aqui, mais uma vez podemos fazer alusão aos educadores sociais visto que estes profissionais efetivam intervenções *educacionais individualizadas*, sem um formato pré-estabelecido, construído de acordo com as necessidades individuais.

Diante da comparação entre estes profissionais, concluímos que os professores não possuem conhecimentos em Pedagogia Social, mas mesmo assim, encontramos algumas semelhanças como às práticas deste campo. Então, se encontramos elementos do referido campo nos relatórios e questionários produzidos por estes professores, os quais não possuem conhecimentos específicos nesta área, podemos dizer que tais elementos não foram introduzidos ou produzidos de forma intencional nestes materiais, mas sim, que evidenciam que sua relação intrínseca com a própria experiência.

Lembramos que o Programa Interação Família-escola não foi concebido sobre os alicerces da Pedagogia Social, mas sim sobre o olhar da Pedagogia Escolar, e assim, se encontramos simetrias entre as categorias inerentes à experiência de visitas, consequentemente, teremos encontrado um território no qual se dá a aproximação dos referidos campos. Eis, aqui, a contribuição desta pesquisa: apontar uma experiência que possa transitar por estes campos de maneira complementar, somando os olhares.

5.4. Professor-visitador no campo da Pedagogia Social

Por ser a *visita de professores* uma atividade que tem suas origens atreladas ao sistema de ensino formal, à primeira vista podemos rotulá-la como uma prática de educação formal. Contudo, mesmo no campo da Educação Social, a identificação de suas práticas atreladas ao terreno da não-formalidade ainda é algo questionável por muitos pensadores da Pedagogia Social, entre eles Caliman (2011, p. 255) ao dizer que no Brasil “[...] nos questionamos, se a não formalidade, tão utilizada para distinguir os processos educativos da educação social, seria um elemento essencial ou contingencial da concepção.”

Assim, consideramos ser necessário refletir com cautela sob a designação de prática formal, não-formal ou informal, às experiências dos professores-visitadores. Como nos alerta Trilla (2003, p. 23) “[...] nem todas as intervenções geradas pela pedagogia social têm lugar a partir de agentes ou âmbitos não-formais, nem toda a intervenção educativa não-formal costuma ser identificada como fazendo parte do objetivo da pedagogia social.”

Partimos do princípio de que a vinculação desta experiência à instituição escolar não seja um critério determinante para declarar a sua não pertinência ao território da Educação

Social até porque consideramos que ela traz em seu íntimo uma relação com a não-formalidade. Por educação não-formal

[...] entendemos o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferentemente concebidas em função dos objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado. (TRILLA, 2008, p. 42)

Diante deste conceito, pontuamos que as visitas atendem aos princípios indicados à caracterização das práticas não-formais de educação, já que sua realização não confere títulos ou graduação junto ao sistema educacional oficial para professores ou alunos.

Ainda, o fato de esta experiência ter sua origem no sistema educacional escolar não implica em dizermos que seu desenvolvimento se dê sobre o controle rígido do referido sistema escolar. Partimos do pressuposto de que se a experiência das visitas acontece fora do âmbito escolar, isto é, na casa dos alunos, não pode ser controlada em sua totalidade pela lógica escolar. Seus processos acontecem na não-formalidade das residências dos alunos, pois não existe um sistema rígido de regras no que se refere à formatação das famílias, sendo este mais um fator que agrega não-formalidade a esta experiência.

Muitas vezes, as famílias são vistas como instituições perpassadas pela informalidade, impondo a falsa concepção de que nelas há ausência de organização e intencionalidade interna. Discordamos desta opinião, pontuando que toda família tem uma organização própria, porém diferentes entre si, devendo a família ser entendida como uma instituição não-formal e nunca informal. Trilla (2008, p. 36) pontua que “a maior parte dos autores situa a família no marco da educação informal e, no entanto, não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda sua ação educativa sem a intenção de educar.”

Entendemos, assim, que as visitas acontecem sob a esfera da não-formalidade justamente porque que cada casa tem sua dinâmica e que as ações que lá acontecem não podem ser previstas ou regidas por regras escolares. Queremos dizer que a lógica formal da escola não pode ser transposta aos lares dos alunos, pois é incompatível com a lógica de cada uma das diferentes famílias.

Assim, as visitas acontecem sob a lógica das famílias e não sob a lógica da escola, porque é o professor que está indo até a casa dos alunos e não o aluno e sua família que está indo à escola. A casa é o território da família e não da escola, devendo o professor adaptar-se a dinâmica da casa visitada já que o objetivo é conhecer a realidade de seu público e se esta dinâmica for modificada, o professor não conseguirá as informações que foi buscar.

Concluímos, então, que não se pode designar, prematuramente, esta experiência ao campo da formalidade sem conhecer os processos que se dão no interior das visitas. Acreditamos que mais importante que definir o aspecto formal ou não desta experiência, seja à análise dos objetivos, processos e ações durante as visitas e seus desdobramentos.

Com base nas informações dos relatórios de visitas elaborados pelos professores no período de 2005 a 2009 e de suas impressões pessoais sobre o Programa Interação Família-escola no questionário oferecido no segundo semestre de 2011, poderemos desenvolver algumas comparações com os referenciais pertinentes à Pedagogia Social, buscando identificar aproximações do professor com o educador social.

Tal aproximação será desenvolvida considerando os *domínios* próprios da Pedagogia Social, dentro dos quais se quer enfatizar a formação, o campo de trabalho e a pesquisa do futuro educador social. Estes domínios foram pontuados por Souza Neto, Silva e Moura (p.309, 2009) e seus objetivos serão apresentados brevemente a seguir:

- *Domínio sociocultural* pautado na “intervenção que tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público alvo desta modalidade de intervenção”.
- *Domínio sociopedagógico* cujo “objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam a sua exclusão social”.
- *Domínio sociopolítico* que visa “o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito”.

Com base nos domínios citados e conforme os dados angariados com esta pesquisa apontamos as possíveis relações entre professores-visitadores e educadores sociais. Consideramos fundamental apresentar as devidas delimitações quanto às aproximações construídas diante da atuação dos professores-visitadores nos referidos domínios, como mostramos a seguir:

- *Domínio sociocultural*: apontamos o resgate e interpretação das histórias dos sujeitos, em suas dimensões históricas e culturais as quais também estão presentes no trabalho dos educadores sociais;

- *Domínio sociopedagógico*: apresentamos as visitas como territórios de aprendizagens, especialmente para os professores, as quais são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais junto aos alunos, além de ser comparadas com algumas daquelas necessárias aos educadores sociais em seu cotidiano.
- *Domínio sociopolítico*: evidenciamos a perspectiva político-pedagógica presente no processo e nas práticas educativas dos professores-visitadores aproximando-as da dimensão político-pedagógicas das práticas dos educadores sociais.

5.4.1. O resgate das dimensões sociais, históricas e culturais dos sujeitos pelo professor-visitador e sua relação com o domínio sociocultural da Educação Social

A visitação de alunos constitui uma experiência social diferenciada na vida de todos os envolvidos: professor, alunos e famílias. Atualmente, sabemos que a maioria das relações estabelecidas entre a escola e a família ocorre no espaço escolar, não sendo comum encontramos professores que vão até as casas dos discentes.

Além da originalidade desta experiência, podemos dizer que ela propicia o resgate das dimensões sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos, fato que provoca mudanças na visão que o professor tinha sobre seus alunos e familiares até o momento da visita.

A visita realizada pelo professor pode ser vista como uma oportunidade para a *retomada da trajetória de vida* e das *respectivas dimensões* dos sujeitos por meio do diálogo. “As vozes que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos [...] articulam o universo de saberes disponíveis, passado e presentes, no esforço de pensar, elaborar, reelaborar sobre a realidade em que vivem.” (GOHN, 2008, p. 106) É nesta direção que pontuamos a articulação *das visitas ao campo do social*, recuperando a perspectiva histórica que é fundamental para o trabalho dos educadores sociais.

Diante disto, esclareceremos alguns pontos sobre as visitas aos alunos e sua relação com as questões sociais, para que esta não seja interpretada equivocadamente. Na perspectiva do senso comum, a *visita domiciliar* é vista como estratégia arraigada ao campo das práticas presentes no Serviço Social, fazendo com que *toda e qualquer visita domiciliar* assuma a mesma conotação que esta tem no referido campo de trabalho mesmo que realizada por outro profissional. Muitos atribuem à visita domiciliar conotações e funções ligadas aquelas de “[...]”

intimidação do trabalhador, fiscalização de sua vida pessoal e familiar [...], regularização da concessão de auxílios, reintegração social do indivíduo”, as quais foram indicadas por Martinelli (2005, p. 103-105) sobre a história do Serviço Social.

Quando utilizamos o termo *professor-visitador* notamos que o mesmo sentido atribuído à visita domiciliar, quando no campo do Serviço Social, acaba sendo estendida ao professor levando a algumas conclusões equivocadas nas quais este profissional fará o serviço do assistente social. Tal equívoco está atrelado a pouca compreensão sobre a função real dos assistentes sociais, a qual está erroneamente atrelada à caridade e doação, sem o devido reconhecimento social. Os estudos de Martinelli (2005, p. 159) indicam que os assistentes sociais ainda estão em processo de construção sua identidade definindo “seu papel no processo de produção de novas relações sociais e de transformação da sociedade [...]”.

Sinais desta indefinição de funções foram encontrados em alguns dados obtidos por esta pesquisa, fato observado em respostas dos próprios professores, que atrelaram o papel do professor-visitador ao do assistente social, como se vê nas palavras do Professor 7 quando diz “acabamos agregando mais uma função: a de assistente social.”

No terreno da Pedagogia Social também encontramos esta discussão sobre a construção da identidade do educador social e sua diferenciação quanto ao assistente social. Segundo Hämäläinen (2009, p. 36)

[...] a relação entre Pedagogia Social e o trabalho social foi resolvida de forma paradigmática em todos os países em que ambos os conceitos estão sendo ou foram usado ativamente. Diferentes tipos de solução foram adotadas para definir a relação entre essas duas noções.

Mesmo buscando sua diferenciação alguns autores da Pedagogia Social pontuam que, de certa forma, há relações entre estes dois profissionais. Fichtner (2009, p.43) afirma que “historicamente, estas duas perspectivas no campo prático se desenvolveram autonomamente, mas ao mesmo tempo desenvolveram também inter-relações entre ajuda e Educação, cuidado e Pedagogia” revelando que estes dois campos estão, assim, imbricados.

Retornando à questão da natureza social das visitas domiciliares dos professores-visitadores, os dados desta pesquisa revelaram que os professores fazem uma apreciação geral das condições materiais e de alguns aspectos relacionais informados pelos familiares, favorecendo o *acesso* às diversas dimensões dos alunos, conforme vemos abaixo:

Acredito que o objetivo geral do programa seja a compreensão no ser humano em que convivemos no nosso dia a dia, que no caso, é a criança. Compreender um pouco a história de vida desta criança e da família na qual ela é inserida facilita o processo de aprendizagem que, muitas vezes, se torna muito difícil.
(Professor 6)

Podemos dizer, então, que estes profissionais buscam obter informações para compreender os processos e fatos que perpassam a vida de seus alunos, acreditando que a partir do conhecimento de *suas histórias de vida* e de seus *contextos familiares* algumas situações escolares podem ser repensadas. “O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas em face dos problemas que o dia-a-dia coloca nas ações dos homens e mulheres.” (GOHN, 2008, p. 104)

Além das mudanças no pedagógico, os professores-visitadores almejam mudanças nas trajetórias de vidas encontradas, e para tanto acabam valendo-se do âmbito cultural como alternativa para estas pessoas, fato que também pode ser relacionado ao domínio sociocultural da Educação Social.

Encontramos alguns professores que ocuparam a posição de mediador de processos indicando aos alunos e seus familiares alguns serviços municipais como a Educação de Jovens e Adultos ou atividades esportivas, entendendo-as como forma de superação da realidade encontrada. Vemos isso no registro do Professor 2 onde diz que “[...] conversei com a mãe sobre a importância do exercício físico para a menina. Falei sobre os cursos gratuitos oferecidos pela prefeitura, como ginástica [...]” e no registro do Professor 14, o qual orientou a família a articular-se com a escola, matriculando-se na Educação de Jovens e Adultos como verificamos em suas palavras: “a mãe é analfabeta e se sentiu um pouco constrangida ao me falar isso. Então, orientei-a cursar o supletivo de 1º a 5º ano na escola ao lado.”

Partimos do pressuposto que o interesse dos professores pelo resgate do universo social, histórico e cultural dos alunos, esteja pautado numa *visão integral e multifacetada* de ser humano onde é constituído em sua singularidade por diversos processos e relações durante sua trajetória de vida. Aqui, podemos aproximar o professor do educador social pois consideramos que o projeto de trabalho deste último precisa ser articulado à compreensão da pessoa como ser integral e multifacetado. Segundo, Carvalho e Baptista (2004. p.83) ⁶ “é necessário que o educador social se afirme como um bom interprete da realidade social, realidade essa inevitavelmente problemática e multifacetada.” (CARVALHO e BAPTISTA apud CASTELEIRO e LOUREIRO, 2009, p. 90)

Assim, consideramos que as *visitas domiciliares* também podem tornar-se uma estratégia interessante ao campo dos educadores sociais visto que favorece o conhecimento dos aspectos sociais, históricos e culturais que permeiam a história de vida dos utentes. A

---

⁶ CARVALHO, A. e BATISTA, I. Educadores Sociais: uma identidade profissional em construção. In: Educação Social: fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora, 2004, p. 83-105.

importância de se conhecer este contexto foi pontuada por Ryyänen (2009, p. 66) ao dizer que “a realidade social tem que ser apreendida e analisada com rigor científico juntamente com as pessoas que vivem esta realidade, principalmente quando estamos atuando em contexto familiar.”

Percebemos que o conhecimento da história de vida dos sujeitos fomenta uma nova visão de aluno junto ao professor-visitador, que passa a concebê-lo como um ser humano em suas diferentes dimensões no tempo e espaço. Compreende, ainda, que os sujeitos, seus alunos, são constituídos por *processos sociais* que acontecem no interior de suas famílias e em outras instituições, visualizando aquilo que se passa em suas *vidas fora do ambiente escolar* concebendo a educação como um processo mais amplo e não limitado à escola. Como nos pontua Brandão (1991, p. 7-9)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Este entendimento pautado nas possíveis aprendizagens e formação do sujeito para além da escola, isto é, a articulação do sujeito com os processos e relações em seus contextos e trajetórias de vidas é um dos pressupostos básicos de toda concepção de educação pautada na Pedagogia Social, conforme pontua Caliman (2009, p. 54)

A ótica da Pedagogia Social parece mesmo estar concentrada nos processos conexos com a socialização dos indivíduos, com o desenvolvimento da identidade, com a formação da personalidade humana e com os condicionamentos que os diversos contextos impõem à formação das atitudes, valores, crenças, etc. Neste sentido, está ligada de modo particular às necessidades humanas de sujeitos contextualizados.

Contudo, não basta ter o acesso à esfera social, histórica e cultural dos alunos. Consideramos que tanto o professor-visitador quanto o educador social devem estar atentos para o perigo presente nas visões pré-concebidas ou estereotipadas das situações familiares encontradas. Tal olhar cuidadoso pode ser atrelado à *categoria tolerância*, encontrada nos relatórios, evidenciando a necessidade de evitar a emissão de juízos de valor e ou pré-concebidos diante da realidade encontrada.

Os julgamentos imediatos nas visitas podem provocar uma visão distorcida da situação social, histórica e cultural, o que por sua vez, pode conduzir a uma atuação equivocada do professor-visitador ou até mesmo paralisar suas ações. Se o professor atribuir uma relação determinista a uma dada situação, qualquer prática que ele venha a desenvolver

junto aquele aluno ou sua família poderá a ser construída sobre alicerces que não tenham como objetivo a mudança da condição de vida daquelas pessoas, entendendo que não há mais nada a fazer.

Ainda, as análises precipitadas de uma dada situação podem fomentar práticas assistencialistas, embasadas em sentimentos de piedade e caridade o que estimula as relações de dependência e não de autonomia no público-alvo. Podemos dizer que o contrário também é verdadeiro, pois quando o professor-visitador busca analisar a realidade social encontrada por um viés não determinista poderá engendrar práticas que contem em si mesmas a semente da emancipação social.

Este olhar só é possível mediante o exercício da tolerância. Touraine (1998, p. 25) lembra que na era da globalização a tolerância é fundamental já que “uma parte de nós mergulha na cultura mundial enquanto outra parte [...] se fecha no hedonismo ou na busca de pertencimentos imediatamente vividos.” Nós “vivemos juntos, mas ao mesmo tempo fusionados e separados [...]”.

Reafirma-se, assim, a importância da tolerância, como categoria encontrada para que o professor possa *apreender* aspectos deste microcosmo social com mais cautela sem a qual toda análise que se queira crítica poderá ser prejudicada.

Enfatizamos que este olhar do professor-visitador deve ser aprimorado e precisa reconhecer as possíveis articulações entre as relações mais amplas em nossa sociedade com a vida cotidiana das pessoas, lembrando que nenhuma delas acontece independente, mas articuladas dentro do mesmo sistema social, e assim, influenciam na história e trajetória de vida de cada um.

Consideramos que este mesmo olhar atento é essencial para a perspectiva da Educação Social, a qual coloca em pauta as relações que a estrutura macro-social atual constrói sobre cada um dos indivíduos, sendo necessário ao educador social conhecer as problemáticas que permeiam amplamente a sociedade, como a desigualdade cultural, social e econômica. Segundo Caliman (2009, p. 56) o profissional da Pedagogia Social “[...] deve ter uma razoável compreensão das dinâmicas e dos processos que incidem sobre os sujeitos que pertencem ou se relacionam com os grupos sociais e com a sociedade geral.”

De maneira geral, o educador social e o professor-visitador devem compreender as relações entre o macro e o micro para poder apreender criticamente a realidade vivida pelo outro, como intuito de auxiliá-lo no *desvelamento desta realidade*. No âmbito das práticas em

Educação Social esta vinculação é fundamental, como expressa nas palavras de Hämäläinen (2009, p.33)

A Pedagogia Social como conceito da teoria educacional e como campo de estudo originou-se como uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos que não considerava as dimensões sociais da existência humana.

Enfim, podemos dizer que tanto o professor-visitador como o educador social deve ter em mente que as relações com a esfera social, histórica e cultural articulam-se, em última instância, à questão da cidadania entendendo-a

[...] para além da concepção de cidadania ‘burguesa’, de uma cidadania que não está presa ao Estado, mas que se utiliza deste, que se desenvolve a partir do que hoje se chama sociedade civil, e que levam em conta as particularidades dos grupos e dos indivíduos. (MANZINI-COVRE, 1996, p. 82)

Consideramos que presente explanação de conceitos, argumentos e evidências possa trazer à tona a importância do resgate e da interpretação das histórias dos sujeitos em suas dimensões sociais, histórias e culturais na experiência dos professores-visitadores, aproximando-os do trabalho dos educadores sociais.

5.4.2. O desenvolvimento de habilidades sociais no professor-visitador e sua relação com o aspecto sociopedagógico da Educação Social

A análise dos materiais coletados durante esta investigação revelou a importância das interações humanas ocorridas nas visitas no que se refere à possibilidade de desenvolvimento de algumas habilidades sociais nos professores-visitadores, as quais podem ser comparadas com algumas daquelas necessárias aos educadores sociais em seu cotidiano.

Podemos dizer que as visitas constituem um momento de encontro entre professores, famílias e alunos, situação que nos permite caracterizá-la como um momento de *interação* onde são estabelecidas *relações sociais*.

Os relatórios dos professores indicaram a importância dessas relações, além de apontar que muitas delas aconteceram mediadas pelo *diálogo*, o qual foi identificado como categoria encontrada. Este deve ser visto como elemento essencial para a interação humana, sendo a linguagem a ferramenta utilizada para a interação com os alunos e familiares. A importância dada ao diálogo na situação das visitas pode ser compreendida diante das palavras de um dos professores

[...] consegui perceber o quanto é importante a visita para os alunos e esta se torna mais importante ainda quando os pais reconhecem também essa importância, abrindo não somente as portas de sua casa, mas também o coração para um diálogo harmonioso e restaurador. (Professor 15)

Entendendo, então, a visita como situação de *interação social* que é propícia as aprendizagens, consideramos que esta pode *despertar* ou favorecer o *desenvolvimento* de algumas habilidades sociais nos indivíduos que dela participam. Vários estudos apontam para a relação entre interação social, desenvolvimento e aprendizagem e, neste sentido, apontamos a perspectiva vygotskiana na qual

[...] as mudanças na vida psicológica e social estão associadas, portanto, ao importante papel mediador das ferramentas, do trabalho e dos instrumentos semióticos. Sendo assim, o surgimento da atividade sociocultural traz modificações qualitativas na própria natureza do desenvolvimento. (OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 25)

Quando nos referimos à prática de visitação de alunos, não tratamos do desenvolvimento e ou aprendizagem de quaisquer características humanas, mas sim, de determinadas características que podem estar relacionadas com a especificidade da experiência social da visita. As análises anteriores dos relatórios de visitas nos possibilitaram encontrar algumas categorias que podem ser relacionadas a estas características humanas, que perpassam a situação de interação das visitas, quais foram identificadas por: amorosidade, humildade, tolerância, mediação e solidariedade.

Além disso, quando analisamos as respostas dos professores ao questionário, no que se refere às habilidades desejáveis para ser um professor-visitador, verificamos que atribuíram características semelhantes às categorias encontradas nos relatórios. Estas, por sua vez, relacionam-se à capacidade de dialogar com o outro, de ter uma escuta atenta, de respeitar seu modo de vida, saber como ajudar e interferir na vida do outro, além de revelar a importância dos vínculos afetivos.

Esta breve comparação entre os materiais coletados nos permite dizer que as características apontadas em ambos podem ser inseridas no campo das habilidades sociais

necessárias à interação humana. No campo da Educação Social a *interação humana* e as relações sociais ocupam um lugar privilegiado. Segundo Romans (2003, p. 128)

[...] a atividade profissional do educador social repousa nas interações com os usuários e usuárias dos serviços, aspectos que requerem não apenas o conhecimento de técnicas, recursos e métodos, como também, a capacidade de empatia, escuta e resposta em sua relação profissional. [...]

Ainda, consideramos fundamental pontuar que este *despertar* e ou *aprimoramento* de determinadas características humanas pode ser visto como uma oportunidade de *aprendizagem social* para este professor-visitador. Isto é, em meio às situações concretas das visitas e as relações sociais que ali se dão, estes profissionais tem a oportunidade de *exercitar* muitas destas habilidades encontradas, e neste sentido, dizemos que a visita é promotora de *aprendizagens sociais*. Além disso, as visitas podem suscitar *reflexões* as quais não seriam possíveis dentro do ambiente escolar.

Consideramos que tais aprendizagens são constituídas quando pautadas no exercício da *humildade* e *tolerância* em relação ao outro, sendo estas as categorias encontradas e a partir das quais este constrói um olhar curioso e aprendendo. Estas reflexões podem ser agregadas à sua esfera pessoal ou profissional, conforme já vimos nas palavras dos professores-pesquisados, sendo representadas, aqui, pela fala de um dos professores “posso dizer que a cada dia me surpreendo ao entrar nos lares dos meus alunos. Cada visita é única e aprendo muito com cada uma delas.” (Professor 16)

Quando nos referimos ao território da Pedagogia Social alguns autores apontam que os educadores sociais *desenvolvem-se pessoal e profissionalmente* diante dos desafios que encontram em sua prática educativa. Esta concepção é indicada nas palavras de Romans (2003, p. 131) quando diz que a “formação dos educadores sociais necessita de elementos dirigidos para as habilidades e outros para seu crescimento e desenvolvimento pessoal”.

A preocupação com a natureza destas *aprendizagens sociais* no âmbito da Educação Social também foi pontuada por Silva (2011, p. 175) ao dizer que “se coloca como necessário à definição do objeto da Educação Social não mais a forma como o ser humano produz conhecimento e sim como ele aprende os sinais emitidos pelo outro [...]”.

Diante disso, podemos concluir que a relevância atribuída à interação humana e sua identificação como lócus promotor de aprendizagens sociais também pode ser estendido ao campo das práticas em Educação Social, já que estas acontecem na interação entre educadores

sociais e seu público. Segundo Caro (2009, p.155) “são as diferenças nas relações entre educador e educando que proporcionam um desenvolvimento pessoal e comunitário [...]”.

Quando admitimos a possibilidade de aprendizagem oriunda das interações, acabamos por aceitar, também, o caráter dialético das interações, não sendo o homem apenas um objeto das diversas influências, mas também, sujeito que se apropria de forma individual destas relações e que as transforma. Este princípio é pertinente à Pedagogia Social, onde o indivíduo pode ser concebido como “[...] um sujeito em construção, que se altera e muda seu cotidiano de acordo com suas relações [...]” (SOUZA NETO, 2009, p. 265)

Acerca da experiência das visitas, podemos dizer que muitas das *aprendizagens sociais* delas decorrentes são perpassadas pela *afetividade*, algo percebido na análise dos materiais coletados. Verificamos que a categoria *amorosidade*, entendida como um sentimento de bem querer, carinho e cuidado como o outro, acaba perpassando parte considerável das interações sociais que acontecem nas visitas, algo que pode ser ilustrado por este trecho do relatório do Professor 5

Ao chegar a casa fui recebido por sua mãe que me convidou para entrar e sentar no banco da cozinha. Enquanto conversávamos, o menino sentou-se no meu colo e ficou prestando atenção na conversa [...].

Alguns autores revelam a fecunda relação entre *aprendizagem* e *afetividade* e, diante disto, podemos dizer que a amorosidade é positiva para o desenvolvimento e aprendizagens oportunizadas pelas visitas. Com base nos estudos de Rego (2008, p. 122) sobre Vygotsky podemos dizer que

[...] cognição e o afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico [...].

Quando nos reportamos para o campo da Educação Social consideramos que o terreno da afetividade também perpassa as interações sociais nas práticas educativas, visão que pode ser ilustrada pelas palavras Gohn (2008, p.106) ao pontuar que por meio do diálogo “os códigos culturais são acionados e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um.”

Referindo-nos ao educador social, podemos utilizar as palavras de Petrus⁷ (1993, p.207, apud Romans, 2003, p. 128) ao apontar como “desejável que os educadores sociais controlem sua emotividade”, indicando, de certa forma, que seu cotidiano deste profissional apresenta questões emocionais.

Até aqui, buscamos apresentar a importância atribuída às habilidades sociais no ofício dos educadores sociais, entendendo que ser educador social exige não apenas uma formação ampla, flexível e plural, mas também, algumas características ou habilidades específicas que tornem possível o desempenho de sua função.

Consideramos que tais habilidades possam ser aprimoradas mediante o exercício em seu próprio cotidiano, fato apontado por alguns autores da Pedagogia Social:

Dentro do leque de capacidades existem aquelas que estão reguladas por uma série de pautas ou normas que dão lugar a determinadas condutas que requerem aprendizado e prática, e se desenvolvem por meio da aprendizagem social. Estas chamadas habilidades sociais [...] são certas destrezas que não podemos evitar, pois o educador necessita de treinamento nas habilidades sociais, porque graças a elas poderá exercer sua competência profissional com menos ansiedade. (PEREZ, 1996, apud, ROMANS, 2003, P. 127)⁸

Concluimos que *as interações humanas* e *as aprendizagens sociais* que acontecem no interior da situação educativa, seja nas visitas ou nas práticas dos educadores sociais, implicam em aprimoramento de características humanas fundamentais para o ofício de ambos os profissionais, ponto este que nos permite aproximar o educador social do professor-visitador.

Assim, pautado nas reflexões anteriores, situamos a relação entre os professores-visitadores e o *domínio sociopedagógico* da Educação Social, considerando que as categorias encontradas tais como a amorosidade, humildade, tolerância, mediação e solidariedade, que foram despertadas ou aprimoradas por meio das visitas tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades sociais relevantes junto ao outro, que neste caso, são os alunos e seus familiares.

Quando pensamos no educador social partimos deste mesmo entendimento no qual tais habilidades sociais, quando aprimoradas e fortalecidas, podem dar suporte ao trabalho deste educador nas ocasiões cotidianas de interações, sendo que a ausência delas pode diminuir o alcance dos objetivos *sociopedagógicos* inerentes à sua atuação, prejudicando a interação entre educadores e educandos, além de não favorecer a reflexão do outro sobre as suas condições reais, muitas vezes, perpassadas pela exclusão social.

---

⁸ PEREZ, R. *Habilidades sociales y técnicas de afrontamiento del educador social dentro de un marco del trabajo social*. In: Yubero, S. e Larrañaga E., *El desafío de la educación*, Col. Humanidades, Universidad de Castilla La Mancha, 1996.

5.4.3. A perspectiva político-pedagógica dos professores-visitadores e sua relação com o domínio sociopolítico da Educação Social

Durante o desenvolvimento desta pesquisa foram encontrados alguns elementos que podem ser articulados à perspectiva *político-pedagógica* presente nas práticas dos educadores sociais, ponto que está associado ao *domínio sociopolítico* da Educação Social, que busca desenvolver habilidades atreladas a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido.

Para elucidar tal ponto de vista, apresentamos alguns elementos do Programa Interação Família-escola que permitem a discussão sobre a sua perspectiva político-pedagógica.

Assim, iniciamos pela informação de que a participação dos professores no programa *não é obrigatória* sendo esta uma *escolha pessoal*. Diante do sentido que, aqui, pretendemos analisar, entender que esta adesão parte do *interesse* deste profissional, é algo importante sugerindo-nos que sua escolha pode estar embasada em uma *visão de si diante do mundo*. Então, partimos do pressuposto de que quando este profissional decide participar do programa *concebe-se* como alguém que pode *atuar* de alguma forma no mundo, aspecto que pode ser ilustrado pela resposta de um dos professores ao pontuar que “o objetivo é conhecer a vida da criança e se tornar mais íntimo da família para poder ajudar mais em todos os sentidos”. (Professor 9)

Diante disso, identificamos esta adesão como uma das evidências de algum *posicionamento político* no professor onde aderir às visitas implica no *entender-se como sujeito* que pode provocar mudanças por meio de uma atuação junto ao outro, admitindo uma determinada posição diante de seus alunos. Este posicionamento pode ser reconhecido na resposta do Professor 4 ao dizer que “ele precisa conhecer melhor a família da criança para entender melhor seu comportamento, atitude e desenvolvimento e ajudar a criança e a família no que precisar”.

Consideramos que esta possibilidade de *atuar no mundo* desdobra-se em *ações* que carregam *intenções* destes professores. Partimos do pressuposto de que quando se intenciona algo é preciso efetivar algumas escolhas por parte deste profissional e que isto requer um posicionamento pessoal atrelado a um certo desejo de atuar no mundo do outro, podendo ser visto como um posicionamento *político*, porém não partidário.

Nesta perspectiva, podemos dizer que o processo de visitação de alunos *resgata a esfera política da função* e atuação do professor ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de se discutir a função política da escola na sociedade atual. Vemos que no interior das instituições escolares, nem sempre está suficientemente clara para os professores a amplitude política não partidária dos objetivos de sua prática. Muitos destes profissionais limitam suas metas ao alcance daquilo que se refere ao aspecto pedagógico, esquecendo-se da esfera política nele imbricada e da sua relação com os objetivos mais amplos da educação. Scocuglia (1997, p. 79) ao analisar as obras freireanas nos alerta para o fato de que “[...] nas múltiplas relações escolares (por mais invisíveis que sejam) estão presentes, em todos os seus momentos multifacetários, a inseparabilidade e as especificidades da educação e da política.”.

Pontuamos, também, a perspectiva político-pedagógica presente no *objetivo geral do Programa* visto que este almeja “*um ensino de qualidade a todos os alunos*”⁹, e que a questão da qualidade na educação não é uma discussão limitada apenas ao âmbito pedagógico, mas político já que suscita questionamentos sobre a concepção desejada de *qualidade de ensino* devendo refletir seus critérios e interesses atendidos.

Segundo Gadotti (2010, p. 11) “antes de colocar a questão dos parâmetros da qualidade, a abordagem política do tema coloca em questão a própria noção de qualidade, relacionando-a ao tipo de escola que queremos; enfim, ao tipo de sociedade que queremos.” Percebemos, então, que não dá para pensar nos objetivos do programa sem discutirmos sua perspectiva político-pedagógica.

Retomando, então, a *dimensão política* presente no posicionamento do professor-visitador podemos dizer que esta também se expressa naquilo que chamamos de *movimento em função do outro*, sendo identificado nas categorias *mediação* e a *solidariedade* presentes em seus textos.

Conforme as análises anteriores, na *mediação* os professores desempenharam um papel de articulador entre a família, aluno e serviços municipais, movimento este que pode ser entendido como um *movimento em função do outro*, que por sua vez, está relacionado à percepção de si mesmo como alguém capaz de atuar no mundo e transformar a realidade destas pessoas, sendo que esta movimentação reflete seu *posicionamento político*, como pontuamos anteriormente.

---

⁹ Expressão retirada do Manual de Orientação ao Professor-Visitador. (Anexo 5)

Apesar de sabermos que para a efetivação de algumas das ações desejadas pelo professor é preciso articulação com outros segmentos, como no caso dos serviços municipais e até mesmo da própria família, o que se quer evidenciar, aqui, é o *seu esforço pessoal* em *buscar possibilidades* em favor não apenas de si mesmo, mas do outro, revelando a preocupação com o bem comum, uma preocupação legítima da política.

Quando nos referimos à categoria *solidariedade*, encontrada nos relatórios, a vontade do professor em ajudar e mudar a realidade do outro não é menos intensa que aquela percebida na mediação. Observamos que sob o comando da *iniciativa pessoal* estes profissionais desenvolveram *ações solidárias* oferecendo algum tipo de apoio, acreditando que poderiam interferir na realidade do outro mesmo que temporariamente, fato que reitera sua potencialidade de atuação política.

Vemos que na visitação de alunos estas ações dos professores podem ser desenvolvidas de diversas maneiras e em diferentes contextos. Algumas são efetivadas na casa dos alunos (durante a visita) na interação com as familiares, e outras, são realizadas nos períodos posteriores à visita, na escola, depois que o professor conseguiu refletir sobre a realidade encontrada nas casas dos seus alunos.

Embora, pontuemos que este movimento em favor do outro revele parte do aspecto político dos professores-visitadores, também não podemos deixar de dizer que este mesmo *posicionamento político* encontrado, por vezes, foi *ingênuo*, quando observamos que as suas mediações e atos solidários objetivaram apenas *minimizar alguns aspectos* da realidade imediata destes indivíduos, fato que pode construir uma relação de dependência entre eles e seu público.

Este posicionamento ingênuo pode ser ilustrado pelas palavras do Professor 14 ao responder “[...] eu pedi para alguns colegas da escola que doassem alimentos para a gente montar uma cesta básica, muitos ajudaram e levamos para algumas famílias”, fomentando uma *solidariedade assistencialista* contrariando a vocação natural da pessoa de ser mais. (FREIRE, 2002c)

Felizmente, dentro dos relatórios e das respostas dos professores encontramos ações que nos indicaram um *posicionamento político* um pouco mais *crítico* no desenrolar de ações junto ao outro, conforme a resposta a seguir do professor:

Coloquei as vivências das visitas nas conversas com os alunos explicando: como são as moradias, o espaço do outro, hábitos de higiene, o cuidado do ambiente, do planeta, a importância de cada ser. Acabei lendo e trazendo

atos reais de jornais revistas, contos, fábulas para mostrar nas entrelinhas algo que vivencie nas casas. (Professor 11)

Esta discrepância nos posicionamentos, por vezes críticos ou ingênuos, implica em ações de cunho assistencialistas ou problematizadoras e podem ser reconhecidas em diferentes situações. Encontramos pesquisas que apontam tais divergências até mesmo nas práticas de alfabetização realizadas sobre a orientação de Paulo Freire em Angicos, conforme mostra Beisegel (2008, p.238)

[...] embora os coordenadores de debates fossem cuidadosamente alertados quanto à incompatibilidade entre a educação desejada e a prática da doação e assistencialismo [...] nem sempre conseguiam conduzir na prática tudo aquilo que sabiam ser recomendável no âmbito da teoria. [...]

No campo dos professores-visitadores, observamos que mesmo com tais dificuldades, estes profissionais visam *problematizar questões do cotidiano* dos alunos por meio de sua *prática pedagógica*, discutindo sobre o conteúdo que os mediatizam buscando “[...] não o ato de depositar, narrar, transferir conhecimentos e valores aos educandos [...]”. (FREIRE, 2002b, p. 67)

Assim, entendemos que nos períodos pós-visitas eles exercitaram aquilo que nomeamos de *solidariedade pedagógica* cujos desdobramentos estão atrelados às práticas educativas pautadas numa educação problematizadora, conceituada por Freire (2002b, p. 80) como “educação de carácter autenticamente reflexivo, implica num ato permanente de exposição da realidade [...] procura a imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade.”

Nos dados obtidos com a pesquisa, observamos que todos os professores indicaram que houve alguma mudança em suas práticas docentes devido às visitas, onde buscaram articular informações e demandas do contexto real das crianças às situações pedagógicas, efetivando alterações nas estratégias, conteúdos e posturas desenvolvidas dentro da escola, sendo estas decisões que revelam a articulação de seu posicionamento político ao âmbito pedagógico “Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso, *política*, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos.” (FREIRE, 2002c, p. 78)

Podemos dizer, então, que a *prática educativa* derivada da reflexão pós-visita *não é neutra*, refletindo a intenção do professor, deixando florescer o perfil político-pedagógico em sua prática. Para elucidar este aspecto podemos utilizar as palavras de Ira Shor (SCOCUGLIA, 1997, p.84)

[...] o professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor (conscientemente, ou não) exprime sua opção política.

Quando nos reportamos para o campo da Educação Social, verificamos que práticas dos educadores sociais também são articuladas ao contexto social dos utentes implicando numa diversidade de metodologias e técnicas coerentes com as demandas deste público. Graciani (2011, p. 293) nos alerta para o fato que os desafios são grandes quanto à metodologia neste campo já que “estas não se restringem às técnicas, métodos ou estratégias de trabalho, mas se funda num processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la.”.

Assim, não há uma receita pronta para as atividades educativas na perspectiva da Educação Social, sendo impossível propor uma prática educativa homogênea, e neste sentido, estas podem ser aproximadas das intervenções realizadas pelos professores-visitadores, já que estes buscaram desenvolver atividades mais heterogêneas de acordo com as demandas do público. “As ações socioeducativas voltadas para os grupos não dispensam uma atenção individual, uma vez que a eficácia de qualquer investimento é melhorar a qualidade de vida das pessoas”. (CALIMAN, 2011, p. 249)

O reconhecimento da esfera político-pedagógica destas práticas pode ser ilustrado por Kurki (2006) ¹⁰ ao pontuar que “[...] a proposta pedagógica no âmbito da Pedagogia Social é sempre político-pedagógica, buscando e promovendo transformação, tanto na vida da pessoa e da comunidade dela, quando na sociedade [...]” (apud RYYNÄNEN, 2009, p. 65)

Importa, aqui, perceber que a ação do professor visa uma mudança na consciência dos alunos e seus familiares, que pode implicar em uma mudança nas ações e realidade destes, transcendendo os muros da escola, posicionamento que acaba por entrelaçar-se com os objetivos da Educação Social.

E é diante desta mobilização do professor *para e com o outro*, mesmo que nesta esfera *aparentemente pedagógica*, que acreditamos desenvolve-se a perspectiva política do professor como um *sujeito potencialmente transformador*, que se entende como alguém que pode interferir na sociedade por meio de sua prática pedagógica. Caliman (2009, p. 52) acena para este entendimento *político-pedagógico* como vemos a seguir:

---

¹⁰ KURKI, Leena; NIVALA, Elina. Johdanto (Introdução). In: L. KURKI & E. NIVALA (orgs) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 11-23, 2000.

Pedagogia Social não responde somente a necessidades emergentes, mas as supera. [...] responde à necessidade de solidariedade social [...]. É a Pedagogia do compromisso. É o momento da responsabilidade social em resposta às necessidades sentidas não somente por parte dos excluídos, mas também de quem ajuda.

Reiteramos, então, que esta solidariedade pode ser aproximada à solidariedade presente nas práticas de Educação Social, pontuando que nelas a concepção de ajuda deve estar atrelada à emancipação do sujeito, a qual deve estar pautada na

[...] busca do humano em liberta-se das estruturas opressoras em que a própria sociedade o aprisionou, como transformar em habilidades e capacidades os sentimentos mais nobres que possa ter, ao ponto de inibir a lógica predatória, individualista e competitiva que rege a vida da maioria das sociedades humanas. (SILVA, 2011, p. 188)

Partimos do pressuposto que os educadores sociais *solidarizam-se com o outro*, buscam, também *ajudar o outro*, mas não numa relação de dependência, mas envolvendo-o num processo de conscientização crítica sobre sua realidade por meio do ato educativo. Moura (2011, p.205) revela a importância do princípio da ajuda para a *autoajuda* na Educação Social entendendo-a como

[...] um constructo válido para reafirmar que, para além do simples cuidado e proteção, toda pedagogia que é social, precisa ajudar o indivíduo a ajudar-se no processo de libertação. Ajudar um educando a se ajudar seria [...] um processo libertador muito além da fome e do frio, do desemprego, da prostituição, da violência, do déficit escolar, da doença, da fraqueza física e mental, da drogadição que impulsionaria e selaria o objetivo de toda pedagogia que procura sua validação comunicativa pela ação prática, em intensa sintonia com o pensamento: a emancipação de todos.

Por isso a importância da *solidariedade pedagógica* como categoria encontrada, como uma das diversas facetas da *solidariedade humana*, que juntamente com a *solidariedade social e política* proposta por Freire (2004, p. 42) pode “construir uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos [...]”.

CONCLUSÃO

Não é preciso entrar para a história para fazer um mundo melhor.

Mahatma Gandhi

Vimos que ao longo de uma história marcada pela marginalidade em relação ao sistema educativo formal, a *experiência de visitar residências de alunos* ocupa um lugar relevante dentro do sistema de ensino, como acontece no Programa Interação Família-escola em Taboão da Serra, concebido sob as bases da Educação Escolar.

Analisando os objetivos deste programa percebemos que as potencialidades inerentes às suas dimensões sociais, políticas e pedagógicas não foram identificadas em sua plenitude sob a ótica da Pedagogia Escolar. Após o desenvolvimento da presente pesquisa observamos que estas dimensões foram evidenciadas quando realizamos uma releitura desta experiência à luz de outra base teórica, no caso a da Pedagogia Social, possibilitando entendê-la numa conotação diferente de suas origens.

Efetivamos as análises de uma experiência educacional que não foi desenvolvida sobre os pilares da Educação Social, mas que mesmo assim encontramos elementos do referido campo, convidando-nos a discutir sobre o diálogo entre a Educação Escolar e Educação Social e Pedagogia Escolar e Pedagogia Social.

Diante disso, os objetivos iniciais da pesquisa foram plenamente alcançados, constituindo-se no achado inovador da mesma. Não obstante o programa analisado ter sido concebido sob o referencial da Pedagogia Escolar como uma prática inovadora na Educação Escolar, quando analisada à luz do referencial teórico da Pedagogia Social, foi possível identificar características comuns com as práticas de Educação Social.

Esta descoberta de pesquisa viabilizou pensar simetrias entre as práticas dos professores-visitadores e dos educadores sociais o que prenuncia amplas possibilidades de aprimoramento do programa e de formação para os professores.

Assim, no decorrer das etapas da pesquisa confirmamos nossa hipótese inicial de que há correspondência entre a experiência dos professores que visitam seus alunos e o campo da Educação Social e Pedagogia Social, fato que nos indicou caminhos para a aproximação de elementos entre os professores e os educadores sociais.

Durante esta investigação este pressuposto foi constatado por meio da pesquisa em documentos oficiais municipais, nos relatórios de professores-visitadores e de suas apreciações pessoais sobre o programa, trazendo elementos para a identificação e comparação entre estes dois atores sociais.

Neste percurso encontramos algumas categorias as quais acreditamos também ser parte constituinte do universo dos educadores sociais, sendo estas: amorosidade, diálogo,

humildade, tolerância, mediação e solidariedade. A análise do Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal (2001), aprovado no II Fórum Nacional de Educação Social revelou semelhanças quanto às características encontradas, como vemos nos trechos a seguir

O Educador Social deve esforçar-se para desenvolver em si qualidades pessoais que otimizem o seu desempenho profissional, tais como a paciência, a tolerância, o autocontrole, a empatia, o altruísmo, o equilíbrio.

Deve procurar o desenvolvimento integral do pessoal sustentado em atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e autoestima.

Além disso, a importância das características encontradas pode ser ilustrada pelas palavras de Paulo Freire, considerando as relações fecundas entre suas produções e Pedagogia Social

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como é a amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2002c, p. 136)

Podemos dizer que as categorias descobertas constituíram o material essencial para a composição de todas as comparações entre os professores e os educadores sociais, fomentando aproximações com os domínios de atuação da Educação Social.

As características apontadas admitem uma gama considerável de aspectos (afetivos, sociais, relacionais, técnicos) que precisam estar em harmonia para que este profissional atenda aos requisitos necessários ao desenvolvimento satisfatório de sua profissão.

Diante da descoberta destas categorias, pontuarmos aqui, que mesmo sem formação alguma em Pedagogia Social, os professores-visitadores pesquisados acabaram utilizando durante as visitas algumas das competências e habilidades que entendemos por fundamentais nas práticas de um educador social, sem que tivessem a consciência desta semelhança.

Diante disto podemos concluir que a experiência das visitas não pode ser entendida como *um fim em si mesmo*, mas sim, como um *meio* pelo qual ao professor pode ampliar outras habilidades e competências, relacionadas à esfera social, política e pedagógica. Além disso, as visitas podem ser entendidas como mais uma metodologia que pode colaborar com o desenvolvimento das práticas de Educação Social.

Assim, consideramos as visitas como territórios de *aprendizagens sociais*, onde este profissional não é apenas um depositário das informações sobre o aluno e sua família, mas alguém que interage, reflete e produz conhecimentos a partir da experiência vivida. Os dados coletados na Secretaria de Educação Municipal indicam que a maioria das visitas realizadas é reconhecida pelos professores como promotora de mudanças pedagógicas, as quais podem estar pautadas em aprendizagens sociais oriundas das visitas, reafirmando nossas descobertas.

Neste sentido, lembramos que muitos relatórios de professores apontaram que as visitas provocaram reflexões de *natureza pessoal e profissionais*, percebendo-se como um ser inconcluso que precisa constantemente revisar conceitos e valores que influenciam sua vida e prática pedagógica. Consideramos que este despertar de características ou habilidades nos professores-visitadores, a partir da prática concreta das visitas, atende aos princípios das práxis em Pedagogia Social, a qual pode ser concebida como uma ciência construída a partir da reflexão sobre o ato educativo, ou seja, uma ciência prática.

A ação educativa nesse âmbito constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta para a prática para transformá-la [...]. (GRACIANI, 2011, p. 292)

A verificação das possíveis aprendizagens efetivadas a partir das visitas vem desconstruir a visão impregnada em nossa sociedade que a escola é o lócus privilegiado do saber, apresentando a casa dos alunos como *território de aprendizagens*, situação que evidencia a amplitude das possibilidades de educação humana, a qual deve ser vista como um processo “global, social e que se dá ao longo de toda a vida”. (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.60)

Este aspecto foi analisado quando nos referimos ao *domínio sociopedagógico* da Educação Social, onde pontuamos que estas aprendizagens junto aos professores são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais junto aos alunos, as quais podem ser comparadas com algumas daquelas necessárias aos educadores sociais em seu cotidiano.

Este estudo, ainda, nos convida a repensar as inúmeras possibilidades inerentes na relação entre família e escola. Atualmente, a maior parte das escolas desenvolve suas relações com as famílias pautadas na lógica da Pedagogia Escolar e da Educação Escolar, o que implica numa interação *burocratizada, idealizada* e pautada na *obrigatoriedade* como vimos em nossa legislação e ao longo da história brasileira.

Consideramos que a abordagem sobre a temática se fez adequada e suficiente para elucidar alguns pontos desta relação, que não pode ser entendida de forma generalizante, mas

sim, como um convite para enveredar por outros elementos que perpassam a *relação família-escola*, como é o caso da relação *professor-família*, evidenciando o quanto esta situação pode ser proveitosa para todos, na promoção e garantia de direitos de nossas crianças e adolescentes.

Consideramos que analisar as visitas sob a ótica da Pedagogia Social, implica, por sua vez, em fazermos uma *releitura da relação entre família e escola*, identificando as contribuições para o enfrentamento dos desafios postos nesta relação no contexto atual. O lugar ocupado pela família no âmbito da Educação Social pode ser observado nas palavras a seguir

Para o trabalho ser verdadeiramente sociopedagógico, ele tem que ser firmemente ancorado na realidade, no contexto em que se pretende trabalhar; vinculado à família, à comunidade, à sociedade, à cultura. Pedagogia Social não é um ato educativo direcionado somente ao indivíduo, mas ao contexto social dele, entendido de uma maneira mais ampla. (RYYNÄNEN, 2009, p. 78)

Pontuamos que, o Código Deontológico dos Educadores Sociais explicita a importância da relação deste profissional com a família dos usuários, revelando-o como um “conhecedor do contexto familiar da sua intervenção, desenvolvendo o contato direto e contínuo de forma coordenada com a família [...]”

Percebemos que as visitas favorecem o processo de *humanização das relações escolares*, pois aproxima família, alunos e professores. Em nossa pesquisa, observamos que os professores parecem desenvolver um novo *posicionamento* diante de seu trabalho e de seu público, buscando uma prática mais democrática que repensa seu cotidiano pedagógico, aproximando-se, assim, do conceito de humanização proposto por Paulo Freire:

A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmo, mas de acordo com as necessidades dos demais. Humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas, se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. (2002b, p. 30)

Podemos dizer, então, que as reflexões que são suscitadas no professor, a partir da experiência dialógica das visitas, contribuem para o seu processo de *libertação*. Segundo Freire (1992, p.27) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Neste sentido, entendemos que as visitas podem provocar a revisão da posição de opressor das potencialidades e individualidades humanas (muitas vezes ocupada pelo professor) construindo práticas pedagógicas mais tolerantes e menos homogêneas.

Outro fator interessante percebido na pesquisa foi a possibilidade de resgate do aspecto político-pedagógico da função dos professores, que ao revisar a sua prática educativa podem concretizar uma participação social, fazendo-se presente na transformação da realidade de seus alunos, assumindo um perfil protagonista. Este aspecto pode ser relacionado ao *domínio sociopolítico* da Educação Social onde já se tem reconhecida tal dimensão nas práticas dos educadores sociais.

Assim, novamente podemos citar Paulo Freire (2002b, p. 110) que revela a importância da *presença plena* do professor em suas práticas educativas:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Consideramos que esta *presença plena* encontra ressonâncias no campo do educador social. Segundo Graciani (2009, p.223)

A Pedagogia Social exige não só uma competência técnica especial do educador, mas também a solidariedade humana e o comprometimento político com o educando, na medida em que remete a sua prática educativa ao resgate da cidadania plena, através de mecanismos e meios mediatizadores do ato político pedagógico, numa práxis efetiva, contrapondo-se as condições reparadoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado.

Acreditamos, portanto, que as habilidades despertadas ou aperfeiçoadas possibilitam ao professor construir outra prática educativa que articule a *escola com a vida* de seus alunos, fazendo do currículo algo vivo e com sentido social, pois a realidade encontrada na casa dos alunos passa a adentrar o espaço das salas de aula.

Pontuamos que este aspecto pode relacionar-se com o *domínio sociocultural* da Educação Social, onde seus profissionais reconhecem a importância do resgate das trajetórias de vidas dos utentes, em suas dimensões histórias, sociais e culturais.

Vale a pena pontuar, ainda, que a presente pesquisa faz com que voltemos nossos olhares para a *escola como objeto de estudo*, propondo um *repensar* sobre os *princípios* que fundamentam suas práticas, questionando se a Pedagogia Escolar é a perspectiva mais adequada para compreender as complexidades e desafios inerentes à função da escola na sociedade contemporânea, sendo preciso ressignificar sua função.

Neste sentido, a experiência de visitação de alunos trás diversas questões às escolas não sendo mais possível conceber a sua função na sociedade apenas pela ótica pedagógica, sem considerar sua perspectiva social e política. Segundo Silva (2009, p.184)

Mais do que qualquer outra época, condicionantes geopolíticos, econômicos, sociais e político-ideológicos interferem na atividade educativa. Alguns processos históricos de grande abrangência e as suas transformações sociais atingem de pequenas comunidades locais a continentes inteiros, a escola e a Educação não estão imunes a eles e, tanto é modificada por eles quanto busca os meios para modificá-los.

Consideramos que conhecimento da situação concreta dos alunos acaba por tirar a escola da *zona de conforto* e do *não envolvimento real* com as questões sociais de seu próprio entorno, trazendo à tona a necessidade de se repensar a lógica sob a qual está estruturada nossa educação atual. Segundo Machado (2009, p. 141)

A própria escola, em suas relações com a família e a comunidade, exige atenções que extrapolam os limites das possibilidades de atendimento pela educação formal e que explicitem a emergência de um olhar socioeducativo para seu entorno.

Com isso, não queremos destituir a tarefa educativa das escolas ou impor-lhes mais funções. As visitas não podem ser entendidas como parte de uma política compensatória, buscando apenas oferecer ao *outro* aquilo que achamos que lhe falta. Porém, é fundamental pensarmos em que medida estas demandas concretas dos alunos não interferem no desenvolvimento desta função escolar, entendendo que a distância da escola destes fatores pode corroborar com um discurso oficial que tem por objetivo a manutenção de um sistema social cada vez mais excludente.

Sem a Educação Social [...] pode-se cair e outro extremo o do imobilismo irresponsável, sem visão histórico-dialética, que crê ser necessário esperar pela revolução social para, só depois, ver o que se faz com as crianças e adolescentes excluídos das condições sociais e educacionais mínimas de humanização. (RIBEIRO, 2009, P.167)

Olhar a escola sob este novo prisma, o da Educação Social, permite repensar as questões políticas e sociais que a perpassam as quais induzem a manutenção de práticas contraditórias ao objetivo de emancipação social pelo qual a escola deveria trabalhar. É preciso pensar numa “política da vida [...] que não elimina conflitos ou contradições sociais, mas que os qualifique, sem legitimar práticas de exploração ou justificar o desenvolvimento econômico em detrimento do social.” (SOUZA NETO, p. 266)

Assim, acreditamos que esta experiência em nada vem retirar a função educativa da escola ou do professor, vem apenas lembrá-la que ela precisa retomar o seu lugar na sociedade,

não mais como adjuvante, mas como protagonista. É preciso reposicionar a escola pública. “Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino e aprendizagem, mas que se abra a experiências educativas que ultrapassem seus muros.” (CALIMAN, 2011, p. 258)

Esta discussão nos remete, também, às questões sobre a formação atual dos professores pautada na Pedagogia Escolar. Assim, indagamos: O pedagogo escolar está preparado para enfrentar os desafios que se colocam no interior das escolas atuais? Esta necessidade de se ampliar a formação do pedagogo já foi pontuada por Souza Neto, Silva e Moura (2009, p.290) revelando a

[...] insuficiência do currículo dos cursos de Pedagogia para proporcionar uma formação que habilite o futuro profissional a trabalhar com a complexidade dos problemas sociais que são subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem, que na maioria das vezes, são exteriores à escola, mas nela produzem seus efeitos mais imediatos [...]

Consideramos que as análises, aqui tecidas, tenham revelado esta experiência como um terreno onde se dá a fusão de elementos da Pedagogia Escolar e da Pedagogia Social, da Educação Social e da Educação Escolar, propondo um diálogo entre estes campos que nesta experiência parecem complementares, fato que nos convida a refletir “se a Pedagogia Social que propomos para o Brasil não estaria comprometida também com a educação escolar e formal.” (CALIMAN, 2011, p. 255)

Por fim, deve-se ressaltar que este é o primeiro trabalho de pesquisa que teve como objetivo apontar pontes entre *o mundo da escola e o mundo da vida* ao identificar práticas de educação escolar que são convergentes com as práticas de Educação Social possibilitando, efetivamente, a promoção de sinergias e simetrias entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social apontando caminhos para uma formação que qualifique o professor para lidar com a dimensão social da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BERALDI, J. G. **A intervenção socioeducativa polivalente do educador social diante da multiplicidade de contextos**. In: Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção. Org. Noêmia de Carvalho Garrido... [et al.] São Paulo: Expressão e Arte, 2010. p. 91-101.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 26ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1991.

CALIMAN, G. **A Pedagogia Social na Itália**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 51-60.

CARO, S. M. P. **Educação Social: uma questão de relações**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p.149-157.

CASTELEIRO, S.; LOUREIRO, M. **A Pedagogia Social em Portugal**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 83-93.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcin; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FICHTNER, Bernard. **Pedagogia e Trabalho Social na Alemanha**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 43-49.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. [revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra] 3ª ed. – São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 26ª ed. Rio de Janeiro. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. R.J. Paz e Terra, 2002a. Coleção Educação e Comunicação Vol. I.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 34ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Notas: Ana Maria Freire: Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 8ª ed. São Paulo-Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra)

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c. (Coleção Leitura)

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 24)

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 17ª ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

GRACIANI, M. S. S. **Desafios metodológicos da prática social transformadora ou teorizar a prática social para transformá-la**. In: Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social, volume 2. Roberto da Silva (orgs.)...[et al.]. 1ª ed. São Paulo: expressão e Arte Editora, 2011. p. 286-299.

_____. **A Pedagogia Social no Trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua.** In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p. 207-224.

GILES, T. R. **História da Educação.** São Paulo: EPU, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Vol 5. Série Cadernos de Formação.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71)

GHIRARDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2000. 2ª ed.

HÄMÄLÄINEN, J. **Origens da Pedagogia Social.** In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Francisco Marcos. **Formação do Educador Social e proposição de um perfil de intelectual orgânico.** In: *Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção.* Org. Noêmia de Carvalho Garrido... [et al.] São Paulo: Expressão e Arte, 2010.p. 40-60.

MACHADO, Elvicy Monteiro. **A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários.** In: In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p. 133-147.

MANZINE-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MOURA, Rogério. **Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do Século XXI**. In: Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social, volume 2. Roberto da Silva (orgs.)...[et al.]. 1ª ed. São Paulo: expressão e Arte Editora, 2011.p. 190-206.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In: Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. Valéria Amorim Arantes (org.) São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILHA, Jaume. **Profissão: Educador Social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19ª ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2008. (Coleção Educação e Conhecimento)

RIBEIRO, M. **Exclusão e Educação social: conceitos em superfície e fundo**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p. 159-177.

RYYNÄNEN, Sanna. **A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p. 61-81.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23ª ed. ver e atualizada - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Roberto da. **As bases científicas da Educação não-formal**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p. 179-193.

_____. **Família: seus desafios e direitos (II)** In: *Famílias: reflexões e possibilidades*. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, 2004.p.20-29.

_____, Roberto da. **Visões e concepções necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social**. In: *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social*, volume 2. Roberto da Silva (orgs.) ... [et al.].1 ed. São Paulo: expressão e Arte Editora, 2011.p. 166-189.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Pedagogia Social e as políticas sociais no Brasil**. In: SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 257-271.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação entre família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____, Heloisa. **Família: seus desafios e direitos (I)**. In: *Famílias: reflexões e possibilidades*. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, 2004. p.15-17

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. Traduzido por Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1993. Coleção Questões de nossa época: volume 9.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. R.J: Vozes, 1988.

TRILHA_____. **Educação não-formal. In: Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** Trilha, J.; Ghanem, E.; Valeria Amorim Arantes (org). São Paulo: Summus, 2008. Coleção pontos e contrapontos.

ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILHA, Jaume. **Profissão: Educador Social.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm > Acesso em: 10 de abril de 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** DF: Senado, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 13 de março em 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: <[http://www. planalto. gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 29 abril 2012.