



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FERNANDA CRISTINA SILVA DE MELO

O ESPERANÇAR FREIREANO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: UMA ANÁLISE
A PARTIR DA *PRÁXIS* DO INSTITUTO SERVILUZ

FORTALEZA

2024

FERNANDA CRISTINA SILVA DE MELO

O ESPERANÇAR FREIREANO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA *PRÁXIS* DO INSTITUTO SERVILUZ

Trabalho de Conclusão de Curso
(TCC) apresentada à Faculdade de
Educação (FACED) da Universidade
Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.
Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de
Albuquerque Figueiredo.
Coorientador: Prof. Dr. Tiago Bruno
Areal Barra.

FORTALEZA

2024

Página reservada para ficha catalográfica.

Utilize a ferramenta *online* Catalog! para elaborar a ficha catalográfica de seu trabalho acadêmico, gerando-a em arquivo PDF, disponível para download e/ou impressão.

(<http://www.fichacatalografica.ufc.br/>)

FERNANDA CRISTINA SILVA DE MELO

O ESPERANÇAR FREIREANO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA *PRÁXIS* DO INSTITUTO SERVILUZ

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: __ / __ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Tiago Bruno Areal Barra (Coorientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador João Figueiredo que me cativou em sua disciplina dialogicidade em Paulo Freire sendo responsável pela escolha do tema do presente trabalho e além de tudo, por me acolher com sua leveza inigualável, carinho, cuidado, respeito e atenção em toda trajetória da minha pesquisa.

Ao Tiago, meu coorientador e amigo, onde no decorrer da minha trajetória de escrita, nasceu um lindo laço de amizade, sendo ele ainda peça fundamental para a construção destas páginas, onde com muito zelo e paciência revisou comigo os textos aqui presentes. Responsável além de tudo por me devolver a minha autoestima no que desrespeito a minha escrita acadêmica. O agradeço também, por me ouvir, por acalantar meu choro nos momentos de angústia, por ser parceiro, por se fazer disponível sempre que possível, por ser essa pessoa de alma caridosa, simples e inspiradora a quem me orgulho muito de ser amiga e agora compartilhar a vida.

Aos meus pais por serem pais presentes na minha vida, por estarem sempre juntos, mesmo com toda dificuldade que a vida lhes proporcionou, por sempre tentarem dar um melhor que podiam dentro das possibilidades possíveis. Dedico a eles todo meu amor, respeito e carinho imensuráveis. À minha mãe, mulher honesta, forte e trabalhadora que nunca abaixou a cabeça para as dificuldades da vida e ao meu pai que partiu desse plano no momento do processo da minha formação acadêmica. Dedico a minha família, meus pais e principalmente aos meus irmãos que são e sempre foram motivos de orgulho pra mim, por se tornarem pessoas íntegras e responsáveis a quem me espelho cotidianamente o cultivo amor eterno e imensurável.

Ao meu querido e sempre amado André que esteve comigo desde o começo da minha vida acadêmica, me dando amor, carinho, colo e muito aconchego. E além de tudo, proporcionando o que de mais valioso e sagrado que um verdadeiro amor pode proporcionar. Por sua alegria contagiante, por seu riso solto e olhar doce, por segurar minha mão, por me dar o conforto do seu abraço, por ser casa e me deixar fazer morada. Por sempre acreditar em mim e sempre ver o meu melhor lado. Dedico a você meu amor, todo meu esforço em cuidar de você, e me alegro em retribuir o tanto que você me cuidou também, por me fazer mais generosa e humana, mesmo que indiretamente, por me proporcionar um crescimento e força sem igual, como mulher e pedagoga, a que os desafios das situações implicadas me fizeram ultrapassar. Agradeço também, por ter feito da minha família a sua e da sua a minha. No qual alimento um forte amor e apreço

por todos. Principalmente por seus pais, que agora os amo, como se fossem meus também, no qual sou extremamente grata por todo amor e cuidado que direcionam a mim de forma genuína e pura. Grata acima de tudo por sua vida, por se fazer forte e guerreiro e por toda felicidade e amor que Deus nos proporcionou ao permitir nosso encontro.

Aos educadores(a do Serviluz que me receberam e me acolheram de braços abertos, aos educandos (as) do Instituto Serviluz que me recebiam com um abraço de amor, um sorriso no rosto, ao território do Serviluz e às suas famílias, que contribuíram de forma imensuráveis em todos os sentidos aqui gerados neste trabalho, que sensibilizaram o meu olhar e ressignificaram e ampliaram as minhas vivências diante do mundo, de questões sociais e humanas.

Aos professores(as) da UFC que contribuíram à sua maneira para o meu crescimento acadêmico e pessoal, agradecer pelo acolhimento e compreensão nos momentos desafiadores pela paciência e esforço em contribuir com a minha formação.

A minha melhor amiga Juliana Monteiro, que para mim também sempre foi motivo de orgulho e admiração. Por compartilhar tantos momentos, sejam eles bons ou ruins, por nunca soltar minha mão, por sorrir e chorar comigo. Por ter sido a minha incentivadora quando tudo começou, por sua paciência, por seus conselhos de poucas palavras e por permanecer ao meu lado desde sempre. Por ser minha melhor amiga desde pequena e por ser aquela a quem alimento eterno amor e admiração.

Ao meu amigo Jardel, a quem considero um amigo bondoso, sensível e prestativo. Amizade essa que a UFC me proporcionou, grata, por sua amizade quase sempre contestadora, por me fazer forte nas aulas ao tentar me distrair sempre que possível. Por ter um acervo de fotos feias minhas na faculdade, na qual sofro constantes ameaças. A todas as nossas conversas que duravam horas a fio, aos conselhos que eram muito bem elaborados por sinal. Aos compartilhamentos dos nossos medos, anseios e dores. As nossas risadas, ao humor ácido e sarcástico que deixavam as aulas mais leves.

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico... porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 2023, p. 14).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o *esperançar* em espaços não-escolares a partir da *práxis* pedagógica freireana desenvolvida no Instituto Serviluz. O *lócus* da investigação se dá no território do Serviluz, bairro localizado na cidade de Fortaleza, Ceará. A partir desse objetivo geral, surgem os específicos que se elencam por: a) Conceituar o que são espaços não-escolares; b) Refletir sobre a pedagogia freireana, a partir de sua *práxis* pedagógica e c) Investigar como se dão os sentidos sociais e pedagógicos do *esperançar* nas atividades do Instituto Serviluz. Os protagonistas da pesquisa são os(as) educadores(as) sociais pertencentes ao Instituto Serviluz. Como aspecto metodológico, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como base a análise documental e a entrevista narrativa. As entrevistas foram realizadas de forma virtual, tendo ainda como ferramentas metodológicas a observação participante e o diário de itinerância. Com isso, conclui-se que, a partir da narrativa dos educadores, têm-se que o conceito do *esperançar* acaba por estar presente na *práxis* pedagógica do Instituto Serviluz. O movimento de *esperançar* em Paulo Freire, foi reconhecido por seus educadores como uma categoria viva, que ajuda a orientar suas atividades sociais e pedagógicas.

Palavras-chave: *Esperançar*; Instituto Serviluz; Paulo Freire; *Práxis* Pedagógica.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze hope in non-school spaces based on Freirean pedagogical praxis developed at the Serviluz Institute. The locus of the investigation is in the territory of Serviluz, a neighborhood located in the city of Fortaleza, Ceará. From this general objective, specific objectives emerge, which are listed as: a) Conceptualizing what non-school spaces are; b) Reflecting on Freirean pedagogy, based on its pedagogical praxis; and c) Investigating how the social and pedagogical meanings of hope are given in the activities of the Serviluz Institute. The protagonists of the research are the social educators belonging to the Serviluz Institute. As a methodological aspect, this is qualitative research, which was based on documentary analysis and narrative interviews. The interviews were conducted virtually, using participant observation and the itinerary diary as methodological tools. Thus, it is concluded that, based on the educators' narrative, the concept of hope ends up being present in the pedagogical praxis of the Serviluz Institute. The movement of hope in Paulo Freire was recognized by his educators as a living category, which helps to guide their social and pedagogical activities.

Keywords: Hope; Serviluz Institute; Paulo Freire; Pedagogical Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Encontro Inicial, Serviluz	37
Figura 2	- Pintura Bandeirão	37
Figura 3	- Vila Pôr-do-Sol, município de Paraipaba	48
Figura 4	- Farol do Mucuripe	49
Figura 5	- <i>Práxis</i> Pedagógica (1)	57
Figura 6	- <i>Práxis</i> Pedagógica (2)	57
Figura 7	- Famílias (1)	62
Figura 8	- Famílias (2)	62
Figura 9	- Atividade Pedagógica (Surfe)	67
Figura 10	- Atividade Pedagógica (Limpeza de Praia)	67
Figura 11	- Atividade Pedagógica (Arte)	70
Figura 12	- Atividade Pedagógica (Arte)	71
Figura 13	- Atividade Pedagógica (Arte Urbana)	75
Figura 14	- Atividade Pedagógica (Visita á Caixa Cultural)	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
IS	Instituto Serviluz
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não-Governamental
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
UFC	Universidade Federal do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OS ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES, A PEDAGOGIA FREIREANA E A <i>PRÁXIS</i> PEDAGÓGICA	19
2.1	Conceito de Educação Formal, Não-formal, Informal	19
2.2	O Diálogo entre o Papel do Pedagogo e do Educador Social	23
2.3	A Relação entre a Teoria Freireana e a <i>Práxis</i> Pedagógica	28
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS PARA A CONCEITUAÇÃO	34
3.1	O Encontro da Pesquisa com o Território do Serviluz	36
4	O ESPERANÇAR E O INSTITUTO SERVILUZ: POR UMA PEDAGOGIA DE SENTIDO	40
4.1	Caracterização do Bairro Serviluz	40
4.2	O Instituto Serviluz	45
4.3	A Narrativa, a Prática Pedagógica e a Vida: O Esperançar em Paulo Freire	50
	CONCLUSÃO	78
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE	81

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto área importante de construção do conhecimento, se desenvolve em múltiplos cenários ao longo de seu avanço dentro da perspectiva de que a mesma acompanha as constantes mudanças sociais. Esta, acaba por buscar por práticas pedagógicas que promovam um ensino que vá para além de uma perspectiva conteudista e tradicionalista, esse fator destaca-se como um desafio crucial no mundo contemporâneo desta tessitura de monografia.

Dentro do prisma da Pedagogia, ciência que busca refletir sobre a área da Educação, esta aponta que a Educação, dentro de um recorte específico desta investigação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), encontra-se também na dimensão dos Espaços Escolares e Não-Escolares. Espaços escolares são os espaços formais de ensino e aprendizagem são guiados por parâmetros estabelecidos que acabam por refletirem um modelo de educação daquele grupo social (Libâneo, 2010). Um espaço formal de ensino seria a própria escola, é regida por parâmetros e diretrizes que a compõem na sua ação pedagógica cotidiana. De todo modo, o cerne desta investigação se debruçou a entender a dimensão dos Espaços Não-Escolares.

O interesse por este recorte específico deu-se através de experiências sociais e pedagógicas em uma Organização Não-Governamental (ONG) situada na cidade de Fortaleza, mais precisamente, em uma área periférica chamada de bairro do Serviluz. A respectiva instituição protagonista desta tessitura chama-se Instituto Serviluz (IS), espaço onde a educação em espaços não-escolares ganhou vida no decorrer desta pesquisa. Nessa instituição, já supracitada, acontece de maneira teórico-prática a principal categoria que rege este TCC, que é a categoria que aqui intitula-se de “esperançar”. Como esta rege o âmago desta pesquisa, cabe ainda em percurso introdutório, um mínimo aprofundamento de sua conceituação.

O encontro desta pesquisadora deu-se a partir de sua entrada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como porta de entrada o interesse genuíno por questões sociais, através da experiência desta pesquisadora como educadora social em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) onde se realizava trabalhos com grupos de crianças, adolescentes e idosos, através de oficinas e rodas de conversa que tinham o intuito de socializar, integrar e desenvolver também aspectos lúdicos por meio de encontros coletivos.

Ainda sobre o Curso de Pedagogia, uma experiência importante que deu uma amplitude na busca pela presente temática de investigação foi o despertar para a preocupação com causas sociais, também estimulado pela participação na disciplina de Dialogicidade e Formação Humana, promovida pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC, ministrada

pelo Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo. Nesta experimentação, percebeu-se que a lógica escolar contemporânea parece fadada a um fracasso, pois a mesma não contempla os desafios sociais e pedagógicos existentes. Não é um pensamento completo e determinista, este é existente e resistente, ancorado em aspectos que a caracterizam como de maior parte tradicionalista.

Nesse percurso, em teoria, crítico da realidade experienciada, cresceu o desejo de participar de experiências pedagógicas que vão além dos muros da Universidade e da escola, deste modo buscou-se uma ONG como mote para este desejo e prática em questão. Para tal, partiu-se para esta busca, apoiada em uma teoria, a teoria da pedagogia freireana, e nesta, recortou-se dentro da categoria *esperançar*, de seu teórico base, Paulo Freire.

Esperançar, conceito desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire, reconhecido mundialmente como um dos mais importantes educadores do século XX, trouxe contribuições significativas para o campo da educação ao propor uma pedagogia centrada na emancipação dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em sua obra, o livro “Pedagogia da Esperança”, o conceito de “*esperançar*”, destaca-se por transcender a mera esperança passiva e ganha contornos de ação transformadora.

Na perspectiva freireana, “*esperançar*” é um ato político, social e pedagógico que implica em reconhecer a realidade concreta, enfrentar os desafios presentes e engajar-se na construção de um futuro mais justo e igualitário. Nesse sentido, a abordagem freireana, com sua ênfase na *práxis* educativa e na conscientização crítica, emerge como uma referência fundamental e necessária (Freire, 2023).

Este trabalho propõe uma análise do *esperançar* em espaços não-escolares, tomando como referência a *práxis* freireana. Partindo do pressuposto de que a educação deve ser um instrumento de libertação e de transformação social, que promova a conscientização crítica, a participação ativa e a ação transformadora, essa *práxis* busca compreender como o *esperançar* se manifesta em diferentes contextos, tanto dentro das instituições de ensino quanto fora delas, como é o caso dos espaços não-escolares.

Ao investigar o uso do *esperançar* em espaços não-escolares, compreendemos como as práticas pedagógicas inspiradas na pedagogia freireana promovem a conscientização crítica, a participação democrática para a construção de um conhecimento mais arraigado de sentidos. Além disso, o *esperançar* em espaços não-escolares envolve o fortalecimento da autoestima e da identidade dos educandos também no âmbito escolar, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados.

A educação libertadora proposta por Freire reconhece a importância da cultura e da história dos educandos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Buscando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a conscientização pelo poder da ação transformadora. Colocando como peças fundamentais, esta educação libertadora permite que os educandos expressem suas vivências, suas dores, o seu sentir e que questionem o mundo à sua volta e se tornem agentes de mudança (Freire, 1979).

Para isso, conectados com a pedagogia freireana, os educandos são incentivados ao diálogo, aos conteúdos curriculares que se conectam com as suas próprias experiências de vida e também com diversas questões sociais. Estes educandos seriam estimulados a refletir criticamente sobre sua realidade e a buscar soluções para os problemas que os cercam.

Dessa forma, o esperar em Freire pode contribuir com o fortalecimento de suas identidades, concomitante para a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente. Ainda assim, o esperar freireano em espaços não-escolares não se limita apenas ao espaço da sala de aula, mas pode se estender para além dos muros da escola, envolvendo também membros da comunidade local e família.

O conceito freireano nessas esferas, se manifesta através da mobilização coletiva em prol da transformação social e da promoção da dignidade humana. Assim como em espaços escolares, o diálogo e a participação são fundamentais em espaços não escolares. A escuta ativa das diferentes vozes e a valorização dos saberes populares são elementos essenciais para a construção de uma *práxis* libertadora.

A partir de tais premissas, surgiram as seguintes hipóteses: Como funciona o trabalho pedagógico em espaços não-escolares? Como se conceitua a pedagogia freireana, a partir da categoria esperar? Quais os sentidos de uma *práxis* pedagógica em Paulo Freire? A partir de tais pressupostos, surge o objetivo geral desta investigação que é o de analisar o esperar em espaços não-escolares a partir da *práxis* pedagógica freireana. Derivados do objetivo geral, surgem os objetivos específicos, que se elencam por: a) Conceituar o que são espaços não-escolares; b) Refletir sobre a pedagogia freireana, a partir de sua *práxis* pedagógica e c) Investigar como se dão os sentidos sociais e pedagógicos do esperar nas atividades do Instituto Serviluz.

Considerando a problemática do presente trabalho, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (Godoy, 1995) que tem como premissa também o estudo de fenômenos sociais, tornando assim a pesquisa mais rica de sentidos e significados, pois a mesma consegue respeitar crenças e valores socioculturais dos envolvidos. A partir dos dados coletados na pesquisa qualitativa, pode-se perceber a necessidade de se refletir sobre a nossa

prática enquanto educadores, o desdobramento de nossas contribuições pedagógicas para o Instituto supracitado, indo de encontro aos objetivos que regem esta pesquisa.

A trajetória metodológica vivenciada nesta investigação, foi um caminho dual baseado na *práxis*, ou seja, na junção da teoria mais a prática. Procurou-se compreender a visão teórica sobre os processos pedagógicos e o papel do educador nos espaços não-escolares, a fim de reunir conhecimentos sobre o tema para auxiliar na análise objetivada nesta pesquisa. Os *lôcus* desta investigação foram os espaços utilizados para as práticas pedagógicas do Instituto Serviluz, neste caso, a sua sede física localizada em um espaço à beira da praia do Titanzinho e o espaço privado do Flórida *Drinks*, este cedido por duas moradoras locais para as atividades. Além destes, as atividades da instituição também se deram na Praia do Vizinho e na Praia do Titanzinho, respectivamente.

Como processo metodológico, esta investigação se classifica como sendo uma pesquisa qualitativa, que usou de levantamento bibliográfico, tendo como base uma perspectiva exploratória visando o aprofundamento sobre alguns teóricos influentes que se relacionam com o tema da pesquisa. E, não menos importante, o autor principal desta pesquisa, foi o teórico educacional Paulo Freire, na qual estudou-se, em especial, o seu conceito de *esperançar*.

Por outro lado, era fundamental que existisse um contato e uma aproximação palpável com a realidade vivenciada nesses espaços não-escolares e, sobretudo, como esses momentos eram experienciados e percebidos na prática pelos educadores e educandos. Com isso, fez-se necessária uma pesquisa de campo no referente Organização Não-Governamental (ONG), intitulada de Instituto Serviluz. O estudo da temática aqui tratada foi realizado por meio de entrevistas narrativas, também com o auxílio de observação participante, nos encontros e nas atividades da instituição, estas de caráter lúdico e pedagógico, sendo desenvolvidas por meio de ações, de diálogos com rodas de conversa informais.

Um dos grandes protagonistas do Instituto Serviluz são os educandos. Onde por meio de escuta sensível, troca de vivências e atividades em grupo, buscou-se proporcionar um ambiente saudável, seguro e acolhedor na relação com os mesmos. Concomitantemente, sempre pensando em práticas que compartilhassem de seu cotidiano e que proporcionassem momentos ricos em experiências sociopedagógicas.

Em organizações da sociedade civil e movimentos sociais, o *esperançar* freireano se traduz em ações de resistência e de luta por direitos, buscando enfrentar as injustiças e as desigualdades presentes na sociedade. A educação popular, inspirada nas ideias de Paulo Freire, se torna uma ferramenta poderosa para conscientizar e mobilizar as pessoas em torno de causas comuns. Dessa forma, este trabalho, também a partir de sua metodologia, buscou contribuir

para a compreensão do papel da educação na construção de um mundo mais justo e igualitário, destacando a relevância do esperar como uma ferramenta essencial para a transformação social, tanto dentro, quanto fora das instituições de ensino.

A presente pesquisa possibilitou perceber a junção da *práxis* pedagógica freireana presente no trabalho dos educadores a partir do envolvimento com os educandos em espaços não-escolares, neste caso, o da instituição pesquisada. Desta maneira, contou com um suporte teórico baseado nesta *práxis*, buscando desenvolver um trabalho fundamentado na concepção do conceito de esperar de Paulo Freire. Ainda se destaca por se tratar de uma temática de extrema relevância para o meio acadêmico, pedagógico e social.

A preocupação e o comprometimento das concepções freireanas com o meio social, com o ensino, em consonância a um olhar sensível sobre a humanidade, pressupõe benefícios e ganhos pedagógicos que vão para além das paredes da escola. E é nesse parecer que a pesquisa aqui apresentada caminhou para discutir e refletir sobre a *práxis* pedagógica no ambiente do Instituto Serviluz.

Na seção 2 desta investigação, intitulada “Os Espaços Não-Escolares, a Pedagogia Freireana e a *Práxis* Pedagógica”, discutiu-se sobre o funcionamento, as origens, as contradições e os desafios dos espaços não-escolares, além do contributo teórico e prático da *práxis* pedagógica ancorada pela pedagogia freireana. Na seção 3 denominada “Trajetória Metodológica da Pesquisa” mostrou-se as bases teóricas que fortalecem a metodologia, como também se expôs o encontro da pesquisadora com o ambiente da pesquisa, seus possíveis estranhamentos e contatos iniciais. Na seção 4, intitulada “A Narrativa, a Prática Pedagógica e a Vida: O Esperar em Paulo Freire”, buscou-se entender a respeito de uma prática freireana que se faz viva no cenário periférico do território do Serviluz, à luz das narrativas de seus educadores sociais.

2 OS ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES, A PEDAGOGIA FREIREANA E A *PRÁXIS* PEDAGÓGICA

Neste capítulo, foi explorado o conceito de espaços não-escolares, examinando seus benefícios, funcionamentos e desafios. Dentro da presente premissa, foram analisadas as concepções em torno dos conceitos que definem a Educação Formal, Não-Formal e Informal, no sentido de caracterizá-las e fazer com que estas estabeleçam uma relação dialógica com a figura do educador social, também protagonista desta pesquisa. Ainda como mote de diálogo inicial, em seu subtópico primeiro, apresenta-se o percurso metodológico que envereda as conceituações aqui tratadas e auxilia na compreensão mais ampliada dos capítulos subsequentes a estes. A escolha por colocar a trajetória metodológica já nesse lugar inicial de diálogo, deu-se pela tentativa de melhorar a compreensão ampliada sobre a própria investigação ao longo de seu desenvolvimento.

2.1 Conceito de Educação Formal, Não-formal, Informal.

A elaboração dos conceitos de Educação Formal, Não-Formal e Informal perpassam pelos desafios de sua própria caracterização, entendendo que este percurso deve ser um ponto de partida importante para que se consiga defini-los sem que se perca a individualidade de cada conceituação aqui tratada. Deste modo, surge o interesse pelas conceituações, assim como a necessidade em compreender os respectivos âmbitos se inserem dentro de uma prática educativa que se mediatiza pelo mundo.

De maneira contundente, as práticas pedagógicas se encontram dentro de uma lógica do percurso educativo. Como por exemplo, a educação formal, a educação não-formal e a educação informal, que a autora Gohn (2010) define e distingue como três conceitos preponderantes para a prática pedagógica. De forma sucinta, a respectiva teórica coloca que:

Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida" via os processos de compartilhamento de experiência, principalmente em espaços e ações coletivos de cotidiano; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escolas, religião, clube, etc). (Gohn, 2010, p. 15-16)

Como visto por Gohn (2010), a educação formal, a não-formal e a informal se destaca pela intencionalidade de sua ação, sobre a existência de trocas reais em seus processos

educativos. Com trocas genuínas e de interações significativas, podem gerar assim conhecimentos e aprendizagens que corroboram na construção dos saberes coletivos.

São práticas educativas que acabam por ser complementares em seus próprios contextos de atuação, acima de tudo, complementam-se. De todo modo, estas ainda encontram desafios em suas práticas cotidianas, desafios estes que precisam ser superados de maneira respeitosa, principalmente no que se entende, por exemplo, dentro da formalidade da educação tradicional, com seus desafios e entraves existentes. Pensar esse entrelaçamento de educação formal, informal e não-formal e ao mesmo tempo, intercalá-lo com o possível processo educativo dos educandos a estes pertencentes, para que exista a naturalidade do atravessamento, e que neste movimento se correlacionem os espaços tidos entre a vida cotidiana comum, a teoria das coisas e o próprio meio social.

Dentro de um recorte específico, no que diz respeito à educação formal, ela está diretamente atrelada a um tradicionalismo curricular obrigatório, possuindo uma legislação nacional, sendo esta responsável por normatizar procedimentos e conteúdos pedagógicos previamente determinados (Gohn, 2010). Esta modalidade é oferecida por escolas, universidades e instituições tradicionais de ensino. Com o intuito, muitas vezes, de obter um diploma e/ou certificação, mostrando o caráter mais formal dessa modalidade. Já a educação informal, acontece em diversos espaços sociais, está diretamente relacionada com as vivências e com o olhar que cada um tem sobre a vida, o meio sociocultural, no qual os educandos também estão inseridos (Gohn, 2010). Ainda sobre a dimensão da educação informal, é importante estabelecer que nesse processo têm-se que há a construção de conhecimento de mundo. Bourdieu (1989) menciona que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 1989, p. 5)

Tais concepções já supracitadas em parágrafo anterior, acontecem através das experiências e escolhas diárias dos educandos, como por exemplo, na escolha por suas leituras, pelo que assistem comumente nos veículos midiáticos, nos lugares que fazem parte de seu mundo social, além da influência constante das pessoas à sua volta, tendo estas um papel determinante para a construção direta de conhecimentos diversos. Um conceito importante que dialoga sobre tal premissa é a conceituação de Bourdieu (1979) em relação a elaboração do que o teórico chama de "capital cultural", que aqui nesta investigação, em reflexão analógica, pode

se referir, primordialmente, à forma como esses educandos enxergam e recebem a educação em suas vidas. Ainda segundo esta teorização, Bourdieu (1979, p. 3-4) discerne que:

(...) o capital cultural pode existir em três formas: no estado incorporado, isto é, na forma de disposições duradouras do organismo; no estado objetivado, na forma de bens culturais, pinturas, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que são o rastro ou a realização de teorias ou críticas a essas teorias, de problemáticas, etc.; e, finalmente, no estado institucionalizado (...) esse certificado de competência cultural confere a seu portador, uma forma de capital cultural que possui relativa autonomia em relação a seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui em um dado momento histórico

Como definido por Bourdieu (1979) na sua teoria em relação à construção do capital cultural, todo esse contexto pode gerar aprendizados e sentidos para os sujeitos ou, no caso da presente pesquisa, para os educandos. Estes aprendizados determinados pela teoria de Bourdieu (1979) aprendizados podem ser espontâneos e atravessam as várias camadas da vida, gerando assim singularidades, parte do movimento do nós e adentram na dimensão do eu, constituindo assim importantes subjetividades. Ainda segundo a teorização de Bourdieu (1979, p. 4) o capital cultural “não pode ser transmitido instantaneamente (ao contrário do dinheiro, do certificado de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, compra ou troca”. Importante tal observação, pois se destaca o fato de que capital cultural não pode ser visto como produto pronto, é processo, reflexão e reelaboração de si e do todo, com os outros.

Adentrando nos aspectos importantes deste capítulo, a educação informal é uma educação não-direcionada, não-organizada da maneira "escolar" como a educação formal, mas que em sua singularidade de elaborações e construções cotidianas, buscando nutrir-se do dito, do vivido e das relações de trocas existentes nesses aprendizados. Para contextualizar de fato os espaços tidos como não-escolares, é preciso entender do que se trata a prática que o engloba, ou seja, a educação não-formal. Como já supracitado, tem-se que a educação não-formal pode ser vista também como um modelo importante de educação, que é capaz de ser não somente impactada pela evolução da educação, mas consegue ser protagonista na construção de processo educativos e pedagógicos importantes para a transformação positiva da sociedade.

É preciso entender que a prática da educação não-formal é uma prática construída, e não tradicionalmente herdada, como acontece com a dimensão da educação formal (Libâneo, 2010). Essa prática é advinda da influência de diversos contextos, como organizações da sociedade civil, movimentos sociais, grupos comunitários, ciberespaços, etc. Da mesma forma, os espaços não-escolares têm suas raízes no não tradicionalismo educacional, mas sim, na Educação Popular e nos movimentos sociais de base, tais como: os movimentos como: o

movimento operário, o movimento feminista, o movimento negro, o movimento ambientalista, todos estes contribuíram significativamente para a criação e o fortalecimento desses espaços não-formais (Gohn, 2010).

Primordialmente, o enfoque da prática da educação não-formal em espaços não-escolares era o de sanar os problemas relacionados ao engessamento do ensino formal. Esses espaços não-escolares são compreendidos como ambientes fora do contexto escolar formal, onde ocorrem processos educativos e de aprendizagem (Libâneo, 2010). O funcionamento desses espaços é marcado pela diversidade de práticas educativas, pelo engajamento ativo dos participantes e pela ausência de hierarquias rígidas típicas do ambiente escolar.

Sobre a formalização da prática pedagógica não-formal em espaços não-escolares, Gohn (2010), coloca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquele que abrange “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”. (LDBEN, 1996 *apud* Gohn, 2010, p. 11).

É possível salientar que o foco central da educação não-formal seria o seu processo de aprendizagem, centrado no educando como um todo e em seu ganho social, com propostas pedagógicas que fogem da grade curricular tradicional de ensino e transcendem os muros da escola.

Na educação não-formal, é inegável a aproximação que nos é exigido diante da realidade dos educandos. A inserção no território, as entrelinhas, tudo acontece de maneira singular. As trocas com o grupo, o aprofundamento nas histórias de vida de cada um. A participação espontânea dos educandos, influenciada ou não por circunstâncias que vão para além do nosso entendimento, mas que agregam em seu processo de criação na construção de um ser, para ser e em seu máximo.

Em certa medida, dentro de uma perspectiva generalista, estes espaços incluem organizações da sociedade civil, movimentos sociais, comunidades e ambientes de trabalho fora do regime formal. Ainda, acabam por desempenhar um papel fundamental na educação que repercute fortemente na transformação dos educandos dentro da sociedade.

2.2 O Diálogo entre o Papel do Pedagogo e do Educador Social

Dentro da perspectiva pedagógica, existe um atravessamento entre o papel do pedagogo e do educador social, uma vez que, a ação pedagógica extrapola a esfera formal e perpassa toda a sociedade no contexto educacional contemporâneo ampliado, este acaba abrangendo os espaços escolares e não-escolares (Libâneo, 2010). O objetivo principal deste subtópico é de investigar e analisar como o trabalho do pedagogo e do educador social pode, se integrar, para haver a promoção de uma aprendizagem socialmente mais potencializadora e significativa, através da construção dos vários saberes, sejam estes formais ou informais.

Nesse cenário, segundo Libâneo (2010), este destaca duas características educativas que são essenciais para o ato educativo intencional, a primeira seria a de ser uma atividade humana intencionalmente proposta, tendo a educação uma relação de influência entre as pessoas, com intenções e fins desejáveis no processo de formação. No segundo ponto, a educação é vista como prática social, compreendida no quadro de funcionamento geral da sociedade a qual faz parte. E por fim, conclui que as práticas educativas e as relações sociais não se dão isoladas e sim em conjunto.

Sendo assim, a partir da perspectiva de Libâneo (2010), é importante salientar a relevância da inserção do profissional pedagogo no trabalho dentro do meio social. Nisto, no que concerne à sua atuação pedagógica, ou seja, a direção a se tomar no campo da ação social, o pedagogo determina formas e princípios para as atividades educativas no meio social. Percebe-se, pois a relação social em conjunto com a ação pedagógica, compreendendo seu caráter educacional, pode potencializar uma pedagogia mais voltada para o Ser. Sendo assim, é importante a sua contribuição para a construção do ser humano integrado ao seu meio social, isto dar-se-à através de sua formação social e educacional integradas, onde suas referências educacionais partem do pressuposto de uma intencionalidade pedagógica.

Nessa perspectiva, é inegável reconhecer as atribuições referentes ao pedagogo e ao educador social. De forma sucinta, as atribuições que cabem ao pedagogo são estas: planejar, elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos. O pedagogo é responsável também por implementar o currículo escolar, definindo os conteúdos, objetivos, metodologias e recursos didáticos que serão utilizados no processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2010).

Mesmo com a sua identidade de atuação estabelecida, o pedagogo pode trazer métodos cheios de intencionalidade pedagógica e técnicas educacionais para criar um ambiente

de aprendizagem estimulante, adaptados ainda podem não ser suficientes, tendo em vista a complexidade do meio social a qual estão inseridos.

Ainda assim, o pedagogo age buscando constantemente observar o desempenho dos alunos de forma sistemática, tanto em termos de conhecimentos adquiridos, quanto em relação às habilidades desenvolvidas, com intuito de identificar potencialidades individuais e coletivas, percebendo possíveis necessidades de intervenções pedagógicas futuras. Segundo Libâneo (2010, p. 33):

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Já o educador social tem o papel de atuar no âmbito social, promovendo a inclusão, a participação e o protagonismo dos educandos e demais grupos em situação de vulnerabilidade ou risco social. Utiliza técnicas de mediação e intervenção social para promover o acesso a direitos, recursos e serviços essenciais, contribuindo para o fortalecimento de vínculos comunitários e para a construção de redes de apoio (Gohn, 2010).

Desenvolve ações de prevenção de situações de vulnerabilidade e promoção do desenvolvimento humano, por meio de atividades lúdicas, educativas, culturais, esportivas e de lazer. Busca fortalecer a autonomia e o protagonismo dos educandos, principalmente no que se refere ao seu reconhecimento e engajamento social, estimulando a reflexão crítica, o exercício da cidadania contribuindo para a construção de projetos de vida mais claros, dignos e inclusivos. Segundo Gohn (2010), o trabalho do socioeducador em ambiente não-formal acontece na forma de mão-dupla, onde, este educador aprende e ensina em contato com os seus educandos. Neste cenário, é o diálogo entre as partes, meio de comunicação primordial, para se entender a cultura local, onde se consegue captar os costumes do outro, do nativo daquela região.

Gohn (2010) completa ainda que temáticas geradoras devem partir das necessidades da comunidade e não impostas previamente, de forma aleatórias fora do contexto de vida e do cotidiano dos educandos. A cultura local, com seus hábitos, crenças, consumo, modo de vida das famílias, sexualidade, religião, vínculos sociais, entre outros, devem ser respeitados e levados como prioridade para o fortalecimento de vínculos dos educadores sociais.

Essa dimensão de respeito advém de um modo ampliado onde se lê os aspectos educativos e sociais envolvidos no contato daquele educador com o universo social em questão, tendo em vista aspectos éticos, políticos, humanos que estão presentes no modo como lidamos com o outro e, por muitas vezes, com nós mesmos. São nos constantes encontros que nos

desencontramos, os erros e acertos das práticas sociais e pedagógicas permeiam a realidade do trabalho social, pois este é pautado na vida e está, em desalinho, é permeado pelos seus inúmeros desafios constantes e pulsantes.

Libâneo (2010) reflete que, por muitas décadas a prática pedagógica de cunho educativo foi reduzida ao âmbito formal escolar e incorporada como uma ação institucional sistematizada. Restringindo assim, a atuação do pedagogo a docência, a isto cabe uma importante reflexão:

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas acontecem em vários lugares, em muitas instâncias formais, não formais e informais... Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (Libâneo, 2010, p. 14)

Libâneo (2010) levanta ainda, como pauta relevante para a discussão, as possibilidades de um mundo globalizante e capitalista e em extrema ascensão na sua forma de trabalho, e como essa perspectiva reverbera no meio profissional de ensino. O fazer pedagógico para o profissional da educação precisa caminhar junto às novas mudanças já existentes e em busca de conexão com as futuras.

O trabalho pedagógico, de coordenar, planejar e formar se transforma de maneira a observar as reais necessidades atuais. O olhar para o social tem se tornado assunto cada vez mais presente em nossa sociedade e levantando pautas relacionadas ao descontentamento no meio educacional no que desrespeita a abrangência do campo de atuação pedagógica.

(...) o mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional, e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino (Libâneo, 2010, p. 28)

Entretanto, no que concerne aos avanços sociais e tecnológicos do cenário atual, é sabido que surge a necessidade de integrar diferentes contextos, e incorporar saberes práticos e teóricos educacionais a novas possibilidades de atuação pedagógica de forma mais abrangente. Engendrada a partir das necessidades atuais, com o surgimento das novas tecnologias atrelado a mudanças econômicas, o pedagogo fomenta possibilidades antes desconhecidas, se sujeitando a novos desafios do mundo contemporâneo, sobretudo no que diz respeito aos novos campos de atuação.

É inegável o crescente processo de transformação da sociedade no mundo atual. Desse modo, o profissional pedagogo busca cada vez mais práticas educacionais fora do contexto formal de ensino, pois entende que o mesmo ainda não supre todas as demandas existentes. A pedagogia por si só tem como viés fundamental a disseminação de conhecimentos através de práticas pedagógicas intencionais. Práticas estas que por muito tempo foram destinadas apenas a docência e que agora ganham contornos mais sociais. Sobre tal premissa Libâneo (2010, p. 26) discerne que “é evidente que as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades”.

Deste modo, se faz fundamental a necessidade de que os profissionais pedagogos, assim como o educador social se façam plurais, em seus âmbitos de atuação e conhecimento, que se tornem preocupados com os processos educativos sociais, indo para além de saberes tradicionais. Que sejam inclusivos e gerem igualdade, cujo objetivo seja pensar e repensar a educação e que a mesma ofereça uma formação cada vez mais diversificada para os seus educandos.

Não obstante, é sabido que em um espaço escolar formal ou comunitário, o processo construtivo de ensino e aprendizagem é fundamental para a formação humana e singular dos educandos. Desta afirmativa surge a necessidade intrínseca de mediação, entre o pedagogo, o educador social e os educandos, como fontes geradoras e potencializadoras que agreguem no que diz respeito ao esperar desses espaços.

Freire (2023, p. 49) no trecho do seu livro "Pedagogia da Esperança", deixa explícito que o esperar não vem de uma espera, e sim da ação do fazer, sendo o esperar um pontapé inicial para a ação pedagógica. O educador por sua vez, deve olhar o esperar através da dimensão simbólica e imaginária do que é possível, de forma a buscar um ideal, para que esse ideal transite para o vir a ser real.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperança é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Partindo do segundo ponto da visão de Freire (2023), é indispensável a ideia de lidar com profissionais pedagogos que não se limitem a espaços tradicionais de ensino, e que reconheçam os ganhos significativos para além da educação formal. E principalmente, é preciso deixar claro que não deva existir uma simbiose entre esses dois profissionais, e sim, que haja

um atravessamento e compartilhamento de saberes, suas experiências de modo que fique claro que o pedagogo dentro de seu caráter formador, pode se ver dentro de uma perspectiva mais social, humana e não-formal. Que fomentem práticas pedagógicas mediadoras, relacionando o caráter pedagógico das ações sem deixar de lado o seu caráter humano.

Gohn (2010) faz várias indagações referentes à ação do educador social na educação não-formal, a autora levanta questões inerentes a atuação e formação do socioeducador, tais como: pensar o educador como um elemento estratégico nas ações coletivas da educação não-formal; compreender os significados daquele meio social entendendo que o mesmo é sempre revestido de significados culturais e, acima de tudo, pensar que esses significados são aprendidos na prática com a participação, e não apenas, sobre o fato de estar presente, ser um número. Mas, deve-se participar de forma ativa, interativa, na intencionalidade de se construir algo.

Assim, o trabalho pedagógico na prática do educador social encontra desafios consideráveis. Uma vez que, existe a desvalorização do profissional pedagogo no âmbito escolar, ainda que institucional, este ao se deparar com espaços não-escolares observa que a disparidade chega a ser consideravelmente maior, principalmente quando categorizamos nossa prática social.

Libâneo (2010) menciona desafios vividos pelos profissionais da educação, dilemas que se atrelam a preconceitos ultrapassados, tais como: a docência como sendo a principal identidade do educador, a divisão do trabalho escolar, a separação de conteúdos e métodos, a escola como local de trabalho capitalista. em consonância com baixos salários, a deficiência na formação, a desvalorização profissional, a falta de condições de trabalho e a falta de profissionalismo, etc.

Muito embora se entenda a real importância do olhar pedagógico para o trabalho pedagógico em contextos sociais, os desafios de se trabalhar com o humano sempre são os maiores e os mais desafiadores. Muitos profissionais ainda se veem sem possibilidade de atuação nesses espaços. Seja pela desvalorização dos processos ou a pela falta de oportunidade enquanto sócio educador, o pedagogo que se insere nesse campo de atuação tem o interesse latente nas práticas sociais, contudo, sente na pele os seus desafios, que vão de falta de remuneração até a falta de reconhecimento profissional, como supracitado.

Todavia, é fundamental entender a necessidade do trabalho pedagógico em espaços não-escolares, e a importância de uma formação multipluralista e multifacetada tanto para os educadores quanto para os educandos. É papel do pedagogo e do educador social o fato de contemplar, compreender e argumentar sobre os diferentes contextos educacionais, culturais e

sociais, em vias de entender que o ensinar está para o aprender, assim como aprender está para o ensinar. Para com isso ampliar as possibilidades de ensino, assim como a sua visão de mundo do pedagogo, do educador social e dos educandos.

2.3 A Relação entre a Teoria Freireana e a *Práxis* Pedagógica

A terminologia do conceito *práxis* é centrada essencialmente na união dialética entre reflexão e ação (Freire, 2017). No que se refere a seu uso em termos práticos pedagógicos da perspectiva freireana, sua *práxis* é consagrada no campo intelectual e científico do fazer, gerar e criar sentidos. É sabido que Freire propõe uma educação que vai além do ensino tradicional, com intuito de promover uma pedagogia reflexiva, crítica e cada vez mais consciente. Freire preconiza ainda que a prática educativa deva ser para transformar, revolucionar e libertar.

Paulo Freire elucidou grande parte de seus fundamentos teóricos na dimensão da *práxis*, com uma abordagem centrada no diálogo e na ação, seus escritos contribuíram diretamente com a confluência de uma ação prática geradora e um ato reflexivo crítico. Freire (2017), em uma de suas principais obras bases, esta intitulada de "Pedagogia do Oprimido", coloca a ação dialógica como uma fenomenologia humana, onde a partir da análise da palavra torna-se possível encontrar os elementos construtivos para aquela busca, sendo discutida nessa dimensão como *práxis*. Esta busca supracitada, pode nos levar a duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma que uma seja solidária a outra, para que caminhem juntas, elaborando um movimento dialógico contínuo, jamais cercado por antagonismos inerentes.

Contudo, para que esta interação entre a teoria e a prática exista no campo do realizar, a *práxis* pode ser verdadeiramente uma palavra de ação para a transformação do mundo. Se ao contrário, sem esse movimento dialógico, inexistiria a reflexão, enfatizando exclusivamente a ação, nesse caso, a palavra esvaziada de sentidos diversos, se converteria em ativismo, este ainda ausente de significados, tornando-se apenas a ação pela ação. O que minimizaria e negaria a reflexão, o diálogo e consequentemente *práxis* verdadeiras (Freire, 2017). Freire (2017) ainda, em sua definição, um tanto quanto simplificada sobre a *práxis*, se refere como sendo a reflexão e ação dos homens sobre o mundo com intuito de transformá-lo, de modo a gerar entendimento sobre os processos necessários para a superação da contradição do opressor-oprimido.

A *práxis* pode ser percebida através da relação direta entre a dimensão do intelecto e a sua atividade racional de mundo compilada na dimensão prática. A intersecção entre esses dois conceitos é vital para a construção de um ser humano holístico, sendo refletido a partir da complexidade de sua formação ao longo de sua própria existência. Destaca-se nesse sentido a percepção da importância da autonomia, sendo observada a partir de seu aspecto libertador e consciente da realidade a qual aquele sujeito pode ser pertencente.

Fazendo um recorte prático sobre a concepção da *práxis* no universo maior que compõem esta investigação, que é o universo da Educação, apesar do locus da pesquisa ser de cunho informal, o breve exemplo a seguir será relativo à dimensão formal dos processos educativos, têm-se um trecho da obra "Estágio e Docência", de Pimenta (2004). Na respectiva obra o teórico aborda a dimensão do estágio dentro do processo formativo no Ensino Superior, como sendo este objeto da *práxis*, o que seria o vir a ser prático, porém ainda particularmente teorizado naquele momento, ficando clara a real demarcação do que seria prática e teoria. Neste caso, o estágio seria uma instrumentalização teórica com fins subsequentes para a realização de uma realidade prática.

Ainda em relação à importância do entrecruzamento entre teoria e práticos dos processos formativos, Freire (2017, p. 24) discerne que:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente, o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A *práxis* na dimensão freireana viria, além de tudo, de modo a articular e complexificar a forma de trabalhar, a forma de educar, e a forma como fazemos a leitura do mundo em nossa volta, de maneira a transformar as relações sociais, assim como também os meios e as relações de produção. Freire (2017) propõe uma educação livre e que se reconheça como emancipatória, mesmo que se encontre em meio a uma realidade social de caráter predominantemente opressor.

Em sua obra já supracitada, a Pedagogia do Oprimido, Freire (2017) fomenta a conquista da liberdade quase que em toda sua extensão. O teórico faz uma apologia feroz ao ato educacional de libertar e à liberdade das classes oprimidas, deixa explícito que só é possível

essa tal liberdade, através da ação do pensar reflexivo e questionador. Em um trecho do seu livro, nos conta:

(...) para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade dos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (Freire, 2017, p. 74)

Freire (2017) afirma ainda, que os homens são seres da *práxis*, seres do que fazer, e faz um recorte, onde pontua que, o ato reflexivo é o que de fato nos difere dos animais. Coloca o ato da reflexão e subsequente ação e em seguida a criação, como algo substancialmente basal para o homem no mundo. O que nos levaria a essa inquietação crítica quase que diária, com percepções cotidianas ampliadas sobre a vida e ricas em sentidos. Podendo o homem através da sua reflexão e ação verdadeira transformar o mundo a sua volta. O teórico ainda destaca que:

(...) Mas, se os homens são seres do querer fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o "que fazer" é *práxis*, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O "que fazer" é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 2017, p. 167)

Nesta perspectiva, o "que fazer" de Freire, da ação e reflexão, revela o homem como o próprio ser ativo de suas criações. Com isso, toda e qualquer atividade realizada com *práxis*, implica não só na geração de bens materiais, mas também em questões sociais, de direitos, de sentidos e de ideias. A *práxis* poderia ser então conceituada através da ação reflexiva, tendo como enfoque o seu poder vital de transformar a realidade e principalmente a educação, de ser fonte de conhecimento e de criação para o homem, contribuindo com todo seu contexto evolutivo.

Freire (2017) faz uma analogia aos animais e aos homens, onde, relaciona os animais como seres que produzem para si, enquanto que os homens, como sendo seres epocais. E que através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história e por isso são seres da *práxis*. Pois, ao contrário dos animais, podem se redimensionar no tempo, entre passado, presente e futuro. Em propósito disto, o discernimento de se conscientizar está diretamente ligado, a ação reflexiva livre e conseqüentemente, ligada à *práxis* verdadeira, ou seja, o agir reflexivo de uma ação prática e libertadora, com propósito e intenção clara.

Os homens como seres sociais, sempre foram questionados, pela sua forma de pensar e seus atos, mesmo antes do entendimento do conceito etimológico por trás da *práxis*. A

maneira que a civilização foi emergindo na sociedade, a forma como uma parte dela foi ganhando ascensão em detrimento da outra, fica claro que o debate da teorização de uma prática libertária não era cogitado naquela época (Freire, 2017).

O homem comum vivia excluído à margem da insignificância do seu ser e do seu agir, e a sua pretensão era de corresponder ao meio social, de maneira a privilegiar aqueles que detinham maior poder. Por isto, não tem como se fazer educador de modo a manter uma práxis redigida na existência de uma neutralidade no campo educacional, uma vez que, as mazelas sociais gritam, e nos fazem saltar os muros da imparcialidade.

Além disso, essa percepção nos leva a uma tomada de decisão, começando por entender que educar é um ato acima de tudo político e que, ou fazemos uma pedagogia que oprime ou somos contra ela. Concomitante a isto, compreende-se que uma sociedade pautada na luta por direitos iguais e que se baseia no inconformismo de suas injustiças, só se fará notar se existir coragem e autonomia no campo educacional, para entender que nenhum ato educacional pedagógico é neutro e sim político. Por outro lado, entender o pensar político no meio educacional, é primordialmente entender que, não significa reduzir tudo a “política” de fato.

Gadotti (1995) em sua obra intitulada "Pedagogia da Práxis" traz importantes reflexões relativas às questões sociais que dialogam com as bases dessa pesquisa, que tem como centro a educação não-formal, mas não a dissocia por completo da educação formal, tida no universo escolar, já que se tem a relação dialógica como ponto de encontro e não de desencontro no universo pesquisado. Em sua respectiva obra, Gadotti (1995) se refere ao rendimento de cada aluno, comparando as suas classes sociais, desde ao seu acesso à escola, as suas condições econômicas e sociais em detrimento do outro. Fica evidente as disparidades dos privilégios que ali se colocam. Essa perspectiva demarca claramente as desigualdades sociais existentes, o que gera uma urgência da necessidade de se discutir os processos políticos pedagógicos, que se acordem com a realidade.

Ainda em relação dialógica com a respectiva obra, Gadotti (1995, p. 72) faz referência e problematiza a questão social e educacional:

Não existe receitas mágicas nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reaprendendo a educação ou reproduzindo a educação. Houve tempos que se pensava que era suficiente se opor uma pedagogia não-diretiva a uma pedagogia diretiva. Mas a não-diretividade pode também se constituir uma excelente técnica de ocultação ideológica e, portanto, de manipulação... O problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, essencial para entender a própria relação professor-aluno. O problema fundamental da educação do nosso tempo continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo.

Neste panorama, percebe-se que na atual conjuntura social capitalista, proveniente predominantemente de interesses monetários, e que ganha cada vez mais contornos de trabalho exploratório, acaba por privilegiar uma educação voltada para o trabalho técnico. Com isso, têm-se o desenvolvimento de uma sociedade mais preocupada com os bens materiais, que segregam as classes trabalhadoras, que contribuem para meios de produção, daquelas detentoras do saber e do intelecto. Deste modo, o conceito de *práxis* pregado por Freire (2017) e concomitante o de teoria e prática de Gadotti (1995), prejudicaria a demanda capital compulsória na forma de trabalho conhecida e vivenciada na conjuntura do modelo social contemporâneo.

A *práxis* vai de encontro ao contexto educacional através da busca pela construção de um educador tido revolucionário e que leva consigo as suas vivências embebidas de sentidos que os fazem questionar a sua própria realidade social. O educador revolucionário leva a sua teoria para transitar juntas pelo caminho das ideias intencionais, assim como também leva a sua prática para percorrer o trajeto da ação educativa. De maneira aprofundada, a dialética da *práxis* não se bastaria de forma isolada, sem o devido suporte educacional (Freire, 2017).

O ato de educar pode ser pautado pela busca do novo, para isso necessitaria de uma nova roupagem na ótica docente, onde o educador busque modificar a sua realidade pedagógica e social cotidianamente. A educação nesse sentido viria para respaldar e teorizar o pensar educacional e o agir sobre o trabalho docente, ou seja, pensar o sujeito dentro de todas as suas necessidades e totalidade, em inteireza:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração de trabalho (Gadotti, 1995, p. 89)

A dialética da *práxis*, como preconizada por Freire tem o papel de buscar humanizar os processos educativos de forma a beneficiar o tanto o educando quanto o educador, a *práxis* essa, sendo forjada na sua prática das vivências comuns e reais do cotidiano, no olhar crítico minucioso, questionador sobre o mundo. Faz com que a pedagogia por trás da teoria e prática se faça e se refaça através do seu atravessamento com a *práxis*. Entendendo que as duas coexistem entre si e que se relacionam no estreitamento entre a teorização de uma prática que se fortalece através da esfera educacional. Freire (2017) defende que, enquanto educador que somos, nossa prática e teoria deveriam caminhar juntas, de modo tão coeso que, confundam a sua prática e a sua fala:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (p. 40)

A educação por si só, com seu caráter pedagógico de educar o ser, para Ser Mais, como denota a pedagogia freireana, oportunizaram a ideia de superação. Ganha contornos de mudança e melhoria em meio a tanta desigualdade social. Coloca a sociedade oprimida e que luta para combater os modos incorporados e as idiossincrasias impostas pela classe opressora, no rol do discurso como uma narrativa a ser considerada.

Ao entender que a pedagogia real e palpável se constrói no ato da práxis verdadeira, podendo gerar, a partir disso, um movimento de esperar sobre algo novo. Nesse sentido, a pedagogia da *práxis* é uma abordagem educativa e formativa que enfatiza, desde o princípio, a interconexão entre uma teoria e uma prática intencional, que pode assim gerar esta *práxis* freireana, formando educadores e educandos críticos, atuantes em seus territórios sociais. O capítulo subsequente irá dialogar sobre a dimensão da práxis a partir de uma experiência formativa prática, nesse sentido será abordado a experiência sociopedagógica do Instituto Serviluz, ONG localizada em área periférica da cidade de Fortaleza, que pauta as suas ações formativas pedagógicas, também, tendo como base a pedagogia e, consequentemente, a práxis freireana.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS PARA A CONCEITUAÇÃO

O processo metodológico desta investigação caracteriza-se pela tentativa de revelar percursos pedagógicos imbuídos de sentidos, pois este revela-se na busca por dialogar sobre as práticas sociais e pedagógicas realizadas pelo Instituto Serviluz, localizado no território do Serviluz, área periférica da cidade de Fortaleza. De início, é importante salientar que a presente investigação se concebe como sendo uma pesquisa de cunho eminentemente qualitativo, ou seja, caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa.

Em relação à dimensão da pesquisa qualitativa, Martins (2004, p. 1) a define como sendo:

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também — o que é muito importante — para a liberdade do intelectual.

Segundo Martins (2004) a pesquisa qualitativa foge dos pragmatismos quantitativos, contribuindo significativamente para a elaboração de sentidos sociais, políticos e, no caso desta investigação, também podendo ser pedagógicos. Minayo (2001) a pesquisa qualitativa torna-se adequada quando objetivo não é familiar, quando conceitos relevantes e variáveis são desconhecidos ou suas definições não são claras, com dimensões mais aprofundadas, nestas os aspectos particulares do comportamento se entrelaçam a contextos mais amplos, assim como também quando o objeto não é comumente familiar e ainda quando conceitos relevantes e variáveis são desconhecidos ou suas definições não são elucidadas facilmente.

Ainda, partindo da dimensão qualitativa desta investigação, integra-se a dimensão da pesquisa documental, sendo que "(...) a ideia de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam" (Godoy, 1995, p. 21). No entanto, Godoy (1995) enfatiza que por vias de análise documental também podem ser tecidos caminhos metodológicos mais sistêmicos diante dos desafios que compõem o próprio fazer da pesquisa. Nesse percurso de caracterização do que é a análise documental na prática, Godoy (1995) explica que:

(...) a palavra 'documentos', neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados 'primários' quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou 'secundários', quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Nisso, entende-se de maneira mais ampliada que a análise documental como ferramenta metodológica o fato gerado a partir da riqueza da análise que pode surgir no lidar com a dimensão documental da investigação. Arelada à pesquisa bibliográfica, está a entrevista narrativa, onde Galvão (2005) menciona que as narrativas são representações e/ou interpretações de mundo, é um refletir dos sujeitos sobre o visto e o vivido, não sendo abertas à comprovações ou julgamentos de aspectos verdadeiros ou falsos, pois estas acabariam por expressar a elaboração de uma determinada verdade, sendo esta perpassada por tempo, espaço e contextos sócio-históricos diversos.

Jovchelovich e Bauer (2002) dividem as fases da entrevista narrativa dentro das seguintes etapas: a) Preparação: Exploração do campo, Formulação de questões *exmanentes*; b) Iniciação: Formulação do tópico inicial para narração; b) Emprego de auxílios visuais (opcional); c) Narração Central: Não interromper, uso de encorajamento não verbal para continuar a narração, aguardar sinais para a finalização (“coda”); d) Fase de Perguntas: não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes, não problematizar contradições ou fazer perguntas do tipo “por quê?”, se mantendo entre as perguntas *exmanentes* para as perguntas *imanentes* e, por último, e) Fala Conclusiva: Parar de gravar, nesta última fase são permitidas perguntas do tipo “por quê?”, buscar fazer anotações imediatamente após a entrevista. Este percurso seria um preparo importante para a condução qualitativa da entrevista narrativa em campo. Areladas à entrevista narrativa estão duas outras ferramentas essenciais para a feitura desta pesquisa, estas são a observação participante e o diário de itinerância.

A ferramenta metodológica da observação participante se insere como mecanismo duplo de atuação no campo da pesquisa, ao mesmo tempo em que se observa seus fenômenos, sem deixar de lado a dimensão ética desse estar e se perceber na investigação (Minayo, 2001). Sobre tal dimensão, Minayo (2001) discerne que:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância

dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (p. 60-61).

Minayo (2001, p. 61) ainda faz importantes apontamentos relativos ao papel ético do pesquisador no ambiente de pesquisa

(..) o papel do pesquisador, no momento da coleta de dados, atua enquanto participante observador. Nessa situação, o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. Nesse sentido, ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia-a-dia. Outra variação se refere ao pesquisador enquanto observador participante. Isso corresponde a uma estratégia complementar às entrevistas, sendo que essa observação se dá de forma rápida e superficial.

A dimensão apresentada demonstra que a observação participante não abandona aspectos éticos no processo de desenvolvimento da investigação, servindo como ação importante de elucidação do meio pesquisado. A ela, juntou-se a perspectiva do diário de itinerância, ferramenta metodológica desenvolvida por Barbier (2007), tal ferramenta permite que o pesquisador use a perspectiva da escuta sensível como mote balizador da sua sensibilidade no movimento de sentir e estar em inteireza na pesquisa.

Barbier (2007) discerne que este pesquisador pode, em certa medida, também se fazer protagonista da investigação, não o enquadrando a mero coletor de informações, mas mostrando que há sentimentalidades também no fazer do pesquisador e que este pode, dentro de um compromisso ético, ser revelado no momento de sua análise. Para isto, essa investigação fez uso desse diário de itinerância, que foram anotações feitas sobre os momentos de vivência no espaço territorial do Instituto Serviluz. Com anotações sobre o sentir da responsável pela investigação, buscou-se dar mais amplitude na etapa final desta monografia, de todo modo, antes deste momento, em tópico subsequente, será feita a conceituação das categorias de Educação Formal, Não-Formal e Informal.

3.1 O Encontro da Pesquisa com o Território do Serviluz

Em um primeiro momento o encontro com o território do Serviluz deu-se em meio a certa apreensão e estranhamento por parte da pesquisadora, o primeiro contato da pesquisadora regente desta investigação, com a equipe do Instituto Serviluz, aconteceu em um dia chuvoso, com muitos percalços e desafios para aquela manhã de encontro no território. A

atividade ali contemplada foi assim como o encontro foi embebido de bastante curiosidade e entusiasmo, sobre o que estava por vir.



Figura 1: Encontro Inicial, Serviluz



Figura 2: Pintura do Bandeirão, Serviluz

O ambiente era novo, as crianças não conheciam o olhar da pesquisadora sobre eles, foi um misto de descobertas que proporcionariam aprendizados por todos os lados. A aceitação, e o envolvimento deu-se de forma orgânica por parte dos educandos para com a pesquisadora. Não tiveram estranhamentos aparentes, pelo contrário, pode-se afirmar que houveram momentos ricos cheios de atravessamentos em forma de acolhimento de ambas as partes, tanto da pesquisadora da UFC com as crianças, adolescentes, como dos educadores sociais do Serviluz que acolheram a pesquisadora de forma genuína.

Em tese, a primeira atividade proposta para aquele encontro foi a pintura de um bandeirão feito manualmente pelos educandos, com a logomarca do Instituto Serviluz, que subsequentemente seria colocado na sede do Instituto. A atividade em si, se deu forma organizada, para que cada um contribuísse coletivamente, e também individualmente a sua maneira, dando assim o seu toque pessoal de arte e sensibilidade, enriquecendo o momento de troca ali proposto.

Corroborou-se ali, *a priori*, um sentimento de coletividade, como se houvesse certo encantamento em uma atividade que, talvez por muitos, poderia ser considerada uma atividade simplória, mas que na verdade, foi vivida e partilhada na substancialidade de sua *práxis* verdadeira. O espaço em si, era a área de um restaurante/bar de nome Flórida Restaurante, espaço esse cedido por um dos moradores do bairro, sendo o mesmo localizado em frente ao Farol do Serviluz.

Nesse espaço, onde o cenário era de um dia atípico de chuva torrencial, se deu a construção da atividade descrita assim, como em partes, vários outros encontros vividos pela pesquisadora, com os educandos e o grupo de educadores colaboradores do IS. Com os vários encontros no decorrer do processo de escrita desta monografia, e com as vivências da pesquisadora no território, surge uma realidade pedagógica rica de múltiplos sentidos, que serviu de base e conformação para o embasamento da presente análise.

Após esse contato inicial, os encantamentos foram crescendo, assim como a responsabilidade em torno do compromisso social e ético sobre a elaboração desta investigação. Isso se engrandeceu devido a percepção de que havia ali um trabalho essencialmente rico em responsabilidades e de grande complexidade. Percebido que, um grupo social ali consolidado como o de educadores sociais, conseguia em ritmo de *práxis*, colaborar e se desdobrar em meio a tantas dificuldades e limitações implicadas tal envolvimento social. Os educadores, na ocasião do primeiro contato, já explanaram que o material de arte, assim como todo o lanche das mais de trinta crianças adivinham de suas próprias contribuições. Ou seja, os educadores sociais arcam financeiramente com todo o processo das atividades, assim como também,

esporadicamente, recebem doações de pessoas e espaços sociais parceiros. Vez ou outra um lanche, um dinheiro para comprar material pedagógico (pincel, tintas, papéis, lápis, canetinhas, tinta guache, material gráfico).

Concomitante a esse processo inicial, as semanas e os meses foram se passando e no decorrer da construção desta escrita, pôde-se perceber que era essencial que se fizessem anotações ao fim de cada atividade. Nisso pôs-se em prática a dimensão do diário de itinerância, para assim compreender os resultados e os objetivos da pesquisa de maneira mais efetiva. Praticamente tudo que ocorria em cada nova atividade, em cada interação com os educadores sociais e em cada troca com os educandos foi tomado nota no fim do dia. As mudanças a cada ida e vinda no território do Serviluz e no Instituto Serviluz acabou por jogar diversos olhares pertinentes ao que se agregaria de maneira positiva e negativa para esta pesquisa, assim como enaltecera a possibilidade sobre as contribuições de um novo esperar pedagógico no *lôcus* do Serviluz.

Os educadores sociais, de início, já tomaram ciência de que havia uma pesquisa sendo feita ali. Antes do contato inicial houve um diálogo prévio a nível de permissão para estar no local. Desse modo, construiu-se as dimensões éticas e profissionais da pesquisadora com o ambiente da pesquisa, tomando todo o cuidado para que não se fizesse isso de um jeito que poderia ser considerado robótico e não natural. Havia a certeza do papel investigativo, mas, de todo modo, conseguiu-se manter também uma abertura prudente para as sentimentalidades que o ambiente da pesquisa e as interações com as próprias crianças pudessem trazer.

Na execução das entrevistas, se tornou inviável o encontro presencial com cada pessoa entrevistada, isso deu-se devido ao cotidiano e às agendas de compromissos de cada pessoa. Então, optou-se por fazer as entrevistas de forma virtual, através da gravação de arquivos de áudio via aparelho celular. Esse modo de se fazer entrevista deu-se a partir da disponibilidade das próprias pessoas entrevistadas, estas optaram por fazê-las virtualmente, tal método foi tido como o mais confortável para que as entrevistas acontecessem.

4 O ESPERANÇAR E O INSTITUTO SERVILUZ: POR UMA PEDAGOGIA DE SENTIDOS

A parte final desta investigação versa sobre as nuances presentes na prática pedagógica e social que está presente na existência (e resistência) do Instituto Serviluz, organização social que rege os rumos investigativos desta pesquisa. Neste sentido, busca-se tecer reflexões importantes sobre a sua atuação tendo como base as percepções de seus sujeitos participantes, assim como problematizando-as à luz de teorias educacionais e pedagógicas que acabam por produzir novos sentidos para o seu trabalho. Não se teve a pretensão de apontar caminhos únicos, mas de tecer perspectivas diversas ancoradas na dimensão teórico-prática do esperar, presente na teoria freireana.

4.1 Caracterização do Bairro do Serviluz

Configurando-o, no que se concerne a sua territorialidade bem como a inserção de sua conformidade social. Atualmente, no momento da escrita desta monografia, a extensão territorial do bairro Serviluz, como assim denominado pelos moradores locais, se configura por dois bairros oficiais reconhecidos pela Secretaria Executiva Regional II (SER II), sendo eles: o bairro do Cais do Porto e do Vicente Pinzon, localizados na zona leste da Região Metropolitana de Fortaleza.

O enfoque desta caracterização se dá de modo ampliado no território do Serviluz, onde permeia a trajetória central do campo de pesquisa aqui investigado. Nisto, pressupõe-se que, compreender seus aspectos socioestruturais, geográficos e históricos tornam-se extremamente relevantes para se fazer entender o presente trabalho. Busca-se nesse movimento corroborar a importância identitária sob o objetivo central deste estudo (Brasil, 2014).

A conformação do tecido social do Serviluz, na tessitura desta pesquisa, configura-se através de um retrato populacional composto por moradores de baixa renda, que vivem em situação de vulnerabilidade social, com pouca ou nenhuma rede de saneamento básico, sendo seus moradores expostos quase que diariamente a comorbidades oriundas de exposição a material degradante (Brasil, 2014).

Não somente através do descaso do poder público em relação às questões de saneamento ambiental, a dimensão da violência urbana ainda assola a rotina de seus moradores de maneira abrupta, provocando contínuas e elevadas taxas de violência. Esses moradores já

supracitados, possuem baixo poder aquisitivo, acabando por serem afetados principalmente por questões fundiárias, no que diz respeito à obtenção de terras legais.

De maneira simplista, a comunidade do Serviluz é considerada atualmente como uma comunidade pobre, de oportunidades restritas e escassas, enfrentando cotidianamente desafios de subsistência. Atualmente, o território do Serviluz pode ser intitulado como uma comunidade que se encaixa na denominação do conceito de "favelização", consideradas de forma generalista como áreas periféricas de ocupação ilegal. Para Davis (2006) o conceito de favelização seria transformar-se em favela, em seus sentidos concretos e conceituais, levando em conta toda a gama de significados e significantes que essa terminologia possui a nível de reelaboração da realidade.

A partir deste pressuposto, compreende-se que o processo de ocupação residencial da comunidade do Serviluz se deu de forma desorganizada. Tal fato deve-se à dimensão de que se tratavam de ocupações de pessoas em situação de vulnerabilidade social, moradores que possivelmente não tinham um espaço de moradia e foram ocupando desordenadamente a região, formando o grande aglomerado de casas que, segundo relatos informais, ainda pode ser destruída em virtude da larga especulação imobiliária do poder público naquele espaço. Historicamente a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) insiste em promover a desapropriação local a fim de interesses escusos à manutenção da vida humana já instaurada naquele lugar.

Por um longo período, o cenário fortalezense destinou-se às áreas de faixa praia, a ocupação de pessoas mais pobres. Nesta métrica, a constituição das favelas se deu em meio a um processo de urbanização. E não obstante, levando em conta principalmente fatores de interesses capitalistas, mais precisamente, sendo estes fundiários e mercadológicos de produção (Davis, 2006). Pelos fatores supracitados a pouco, as pessoas mais pobres da cidade de Fortaleza, entre as décadas de 1960 e 1970, que viviam na região central da cidade, foram empurradas para as regiões costeiras, formando assim as regiões periféricas onde se concentram a nova conjuntura social, agora denominadas de favela. Este processo é entendido pelas elites como "controle social", ou seja, de fato ocorria uma higienização populacional (Zaluar, 2006).

À época, os moradores que não possuíam moradia fixa, em um processo de higienização social, foram literalmente jogados à margem da cidade, devido ao impedimento de morar no centro da cidade de Fortaleza por questões fundiárias de interesse da classe dominante (Zaluar, 2006). O processo de higienização da cidade de Fortaleza ainda é visto como um processo em desenvolvimento por parte da figura do Estado, pois os processos de subalternização e exploração do povo pobre ainda estão em curso.

As comunidades de pescadores que antes habitavam as faixas litorâneas da área à beira-mar, terras estas que posteriormente viriam a ser um território oficialmente pertencente à Marinha, juntamente com imigrantes do sertão e prostitutas, tiveram que migrar para a região litorânea mais próxima como forma de autossobrevivência. Nisto, formava-se uma batalha silenciosa, onde apenas um lado tinha voz, o lado mais economicamente favorecido.

Com um cenário social de crescentes interesses turísticos e políticos, postulados, de evidente cunho monetário, além da própria especulação imobiliária que ocasionou a construção dos calçadões na Avenida Beira Mar de Fortaleza, logo fez com que houvesse a expulsão da população com baixo poder aquisitivo para as imediações do Farol do Mucuripe (Brasil, 2014).

Na contemporaneidade, o espaço litorâneo do Serviluz compreende-se e se divide em duas camadas estruturais de interesse antagônicos: de uma parte a elite econômica, interessada na lógica mercadológica do consumo em relação aos benefícios econômicos e sociais sustentáveis o território pode oferecer, e na outra parte, os moradores locais interessados no refúgio de suas histórias, de como elas se fizeram vivas no território, de como suas casas foram construídas e a quantidade de sentidos que ali foram gerados.

Quando a lógica da especulação imobiliária sobre a valorização das zonas litorâneas de Fortaleza aumenta, acaba colocando em xeque o processo de deslocamento populacional das pessoas mais pobres. Desse modo, percebe-se que esse processo de reproduzir uma vida social plastificada e superficial pautada apenas em uma reprodução capitalista, acaba se enchendo de contornos desumanos, de modo a favorecer os interesses secundários da aristocracia fortalezense em prol de si.

Não obstante a todas as mazelas sociais enfrentadas quase diariamente pelos moradores do Serviluz, estes vivem amedrontados com constantes ameaças de desocupação de suas casas, ocasionado pela falta de regulamentação fundiária. Com frequência, são importunados pelo poder público municipal com supostas políticas, que se transvestem de roupagens centradas em propostas de melhorias para o território, propostas estas que intencionam apenas ludibriar a população local.

Estas mesmas políticas fundiárias supracitadas não estão conectadas com os interesses sociais comunitários, educacionais e ambientais. Os moradores nesse cenário de desigualdades e incertezas, vivem com um sonho esperançoso e quase que utópico da regularização dos seus espaços de moradia. Todavia, é importante salientar que uma parcela pequena se coloca a favor da mudança, entendendo que a desapropriação pode trazer algum benefício econômico imediato. O que se percebeu socialmente ao longo dos anos foi que a gestão municipal, no fim dos processos de remoção, acaba por não valorizar em completude as

camadas sociais desapropriadas. É comum encontrar famílias que acabaram retornando aos seus locais de origem, por questões estruturais severas (violências das facções no novo bairro, ausência de estrutura física adequada, etc).

Destarte, se faz de fato necessário reconhecer o bairro do Serviluz como um território único e que apesar de ter uma população com um crescimento exponencial, de renda baixa e de infraestrutura estritamente básica, insiste, resiste. As dinâmicas do território produzem subjetividades e singularidades, são alguns desses fatores que não os faz querer desistir, mesmo assim, as mazelas ali engendradas se sobrepõem ferozmente a cada dia.

Comumente, o Serviluz é reconhecido pela natureza de seu entorno, pelo seu mar, pelos seus becos e vielas, pelo trabalho com a pesca, além de seus campeões de surf. Desta forma, de uma perspectiva atual, uma problemática existente na população mais pobre é o enfraquecimento da voz comunitária pelos grupos sociais mais abastados. Entende-se com isso o pressuposto da importância da educação, mas não aquela educação escolar tradicional, mas uma educação social de direitos, uma educação que mergulha nas ruas, nos atravessamentos, no Ser dos educandos, que impõe um viés cada vez mais humano e palpável. Para assim o papel educativo se faz real, de garantir o entendimento de seus direitos, como de fato direitos.

Nas andanças e descobertas do seu entorno, os educandos vão de encontro a projetos sociais, em certa medida, com intuito de ali encontrar refúgio e acolhimento. A socialização pertinente que o enlace de várias idades reunidas, mas com a mesma identidade comunitária, geram com certeza, vivências mais lúdicas, como os encontros compartilhados de brincadeiras nas ruas do bairro. Os mergulhos no mar da favela, a vista do por sol, são momentos esses de troca, ricos em sentidos e significados.

Durante a tessitura desta pesquisa, a realidade que corrobora as vivências infanto juvenis do Serviluz é a de superar o ócio, o trabalho infantil e até os perigos da aproximação pelo envolvimento no mundo crime, lógica está a que são frequentemente expostos. Sobre o recorte do trabalho infantil a pouco supracitado, mesmo que de forma velada, acaba por ser crescente em seus cotidianos, como por exemplo, na ajuda às suas famílias durante afazeres domésticos, quando são obrigados a cuidar da casa e dos irmãos menores e, por vezes, acumulam as responsabilidades sobre a renda familiar, tudo isso de alguma maneira minam e cerceiam suas infâncias (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Essas famílias que se encontram em vulnerabilidade na sua grande maioria, com recursos educacionais mínimos e escassos, se vêm responsabilizados pelo futuro sociais e educacionais de suas crianças e encontram nos projetos sociais uma forma de respiro, onde entendem que esses educandos adentram um espaço seguro de caráter confiável e mediador

para as aquisições de novos saberes. As famílias ali se sentem respaldadas, sabendo que diante do adentramento dos educadores na favela seus filhos encontrarão um lugar de acolhimento e confiança (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Sabido que esses educandos e educandas hoje atendidos pelo IS, enfrentam claramente situações de vulnerabilidade, aliada muitas vezes a condições socioeconômicas precárias. O trabalho social do IS chega como um alento para essas famílias. O IS na contemporaneidade no bairro Serviluz é reconhecido como referência de cuidado e respeito social, respaldado pela comunidade e com forte engajamento social.

No que diz respeito, à exclusão social vivida pelos educandos, fica muitas vezes a encargo das escolas a responsabilidade pela fusão desses dois mundos, fazendo a interconexão cidade e favela (Davis, 2006). O Estado insiste em manter os educandos em caixinhas sociais e de escolarização limitadas. Nessa perspectiva, é nítido que só o ensino formal escolar não abarca as necessidades reais para a construção palpável do Ser Mais, como denota a teoria freireana.

Concomitante, é preciso haver a existência do diálogo, entre o meio educacional e o meio social, e principalmente em última instância, o entendimento da importância de se atravessar esses dois mundos. De maneira que, essa complexificação se torna algo basal para uma comunicação assertiva, em meio ao processo educacional. Com intuito, a priori, de criar uns cenários nutritivos e ricos em trocas genuínas.

Neste caminhar, compreender as questões sociais se fazem extremamente necessárias, pois sem este entendimento existirá um enfraquecimento do tecido social, ou seja, uma lacuna social evidente. Tendo em vista o não reconhecimento e o esclarecimento de seus direitos enquanto cidadãos. Como por exemplo, o esclarecimento à comunidade sobre a existência das ditas "ZEIS", que seriam as Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), onde a comunidade é respaldada e protegida acerca de seus direitos sociais territorialistas, com a regalia do poder do voto popular nas decisões comunitárias, como previsto em lei.

Deste modo, compreende-se, pois a necessidade de existir um espaço democrático na comunidade com discussões pedagógicas assertivas acerca dos interesses sociais comuns e que permeiam a garantia da participação e o protagonismo social. Nessa perspectiva, envolvê-los neste processo torna-se algo fundamental, sendo um ato político de preservação de direitos. Destarte, entende-se que este fato culmina a importância de se entender o fôlego existencial da educação. Muitos educandos convivem em espaços familiares desestruturados com lacunas de afeto, de amor, de carinho e cuidado.

O acolhimento fica muitas vezes por parte de organizações não governamentais existentes no bairro. Como supracitado acima, projetos sociais dão fôlego e renovo aos educandos da comunidade de modo geral que são mantidas muitas vezes no território por conta própria, sem incentivo financeiro de órgãos públicos. Ficando a par da correspondência de oferecer momentos lúdicos e de acolhimento, atrelado a ganhos pedagógicos, como no caso do IS, atualmente.

Por outro lado, talvez não deva compreender-se o descaso dessas famílias. O que se entende na prática subjugada dos fatos, é que o enfrentamento de certos modos de sobrevivência, colocam os indivíduos em um *modus operandi* do existir. Deixando em segundo plano perspectivas relacionais e emocionais importantes para o desenvolvimento dos educandos. Contudo, as nuances da favela sempre serão de esperança do verbo esperar em Freire, porque a favela sempre se inventa, se reinventa e se constrói (Davis, 2006).

Em tese, na prática, a periferia é viva e apesar de todas as mazelas evidenciadas ela sempre gera vida. Entende-se ainda com isto, que o bairro do Serviluz se encontra na simplicidade da sua identidade própria, nas novas formas de sonhar, de gerar sentidos e de esperar. Por fim, entende-se ainda a importância do esperar de dias melhores, o esperar da resistência, da luta por sobrevivência e sobretudo o esperar da educação.

4.2 O Instituto Serviluz

O Instituto Serviluz se originou no mês de maio do ano de 2022 através do diálogo entre educadores, pedagogos, pesquisadores e ativistas sociais que buscaram construir uma instituição tida como de base social. Nesse movimento cercado de desafios diversos, entendeu-se que era possível elaborar uma forma de fazer pedagogia que fosse essencialmente conectada com o território, buscando, em demasia, alcançar a especificidade do Serviluz, esse Ser em inteireza, como denota um dos âmagos da pedagogia freireana. Como recorte necessário, importante salientar que o diálogo em torno deste tópico dar-se-á em torno de seu documento pedagógico maior, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Serviluz. Sobre diálogos que permeiam a origem do próprio documento, o mesmo aponta que:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Serviluz surge também em meio à trabalhos pedagógicos construídos no território do bairro Serviluz, por alguns de seus moradores, assim como também por pesquisadores pertencentes à Universidade Federal do Ceará (UFC) e à Universidade Estadual do Ceará (UECE), a nível de graduação e pós-graduação (...) O PPP pertencente ao Instituto Serviluz (IS1) atua

como documento norteador das ações sociopedagógicas da instituição, reunindo as dimensões teóricas e práticas de sua atuação no território do bairro do Serviluz, espaço social localizado na cidade de Fortaleza, Ceará. O respectivo PPP possui seu caráter político-pedagógico, buscando compreender o IS como uma instituição dialógica em torno das problemáticas cotidianas que se apresentam nos modos de vida do Serviluz. O respectivo território, antes visto como majoritariamente como lugar gerador de violências, é pensado como importante gerador de vida e de potencialidades múltiplas, dentre estas se destacam as áreas de: Educação, Cultura, Arte, Meio-Ambiente e Esporte (Instituto Serviluz, 2023, p. 3)

O respectivo documento, já em sua concepção inicial, trata das atividades que a instituição desenvolve, que são respectivamente: Educação, cultura, arte, meio-ambiente e esporte. Essas áreas são as bases sociais e pedagógicas de atuação institucional no respectivo território. De todo modo, em diálogos informais com o grupo gestor originário, entendeu-se que a instituição não atuou originalmente no próprio território (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

A pedagogia executada na dimensão das práticas pedagógicas do IS baseia-se sumariamente na pedagogia freireana, desenvolvida pelo teórico brasileiro, Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. A teoria freireana dialoga sobre um processo formativo considerado libertário de mundo, como denota o respectivo PPP elaborado pela instituição:

A pedagogia do Instituto Serviluz baseia-se em um processo dialógico que tem como base a *práxis* (relação entre teoria e prática) pedagógica como mote para reflexão e possível (re)ação do educando em relação a sua realidade social. Nosso processo pedagógico de ensino-aprendizagem consiste no diálogo e na escuta como pontos de partida para o enfrentamento das questões sociais do território. Nesse aspecto, a escuta é -na perspectiva da escuta sensível - a grande ferramenta pedagógica de pertencimento e problematização cotidiana do mundo social (p. 9-10).

Parece ser uma pedagogia viva que busca dialogar com o cotidiano das crianças e adolescentes beneficiadas. A todo momento as interações não se resumem somente à atividade proposta, há um sentimento de alegria no simples fato dos educadores, voluntários e voluntárias estarem na presença das crianças e adolescentes que são chamados formalmente de educandos. É visível, estando na atividade, de uma perspectiva além do pedagógico, que há uma espécie de estado de inteireza e que isso acaba afetando de maneira positiva a todos. Além do espectro das redes sociais, onde a organização acaba por se fazer presente no registro de suas atividades, há mais vida pulsante quando se acompanha o chegar das crianças e os abraços que acontecem a todo momento, parece ser um profundo lugar de reflexão e acolhimento (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Através de diálogos informais com seus fundadores e educadores sociais, soube-se que em seu início o IS não fez suas experimentações sociais e pedagógicas no território do Serviluz. O seu início foi, na verdade, no território do município de Paraipaba, localidade costeira do estado do Ceará. É inusitado tal fato, curioso por assim dizer e a justificativa dialogada foi a de que surgiu uma oportunidade, assim que o grupo foi criado de atuar objetivamente em um microespaço, antes de estar mais amplamente no próprio Serviluz (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Seus integrantes, à época do convite para irem à Paraipaba, acharam válida a experimentação pedagógica do que pensavam inicialmente em outro espaço social, pois havia certa responsabilidade no carregar o nome do Serviluz na identidade da instituição e, em segunda ordem, possivelmente a mais importante, havia uma preocupação maior em vivenciar as suas ideias pedagógicas com um tom de experimentação, como uma espécie de laboratório social mesmo (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

O convite foi feito por um articulador social que tinha relações diretas com a gestão municipal da época, isto em meados do ano de 2021. Este articulador fez o convite para o grupo recém criado (Instituto Serviluz), no sentido de que desse esse pontapé inicial nas suas atividades através de feitura nessa experiência em Paraipaba. O articulador escolheu o IS pela sua relação com as pessoas que o criaram, e mais precisamente, porque a identidade de ação deste grupo, já em seu período inicial, se deu pelo viés da cultura e da arte. Essas características poderiam servir de maneira qualitativa a este trabalho no respectivo território (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

O local em Paraipaba onde a primeira ação sociopedagógica se deu, é chamado de Vila Pôr-do-Sol, uma comunidade pequena, formada por famílias de pescadores, onde o grupo mencionou continuamente que, desde o início de seu trabalho, foi muito bem recebido por todos os seus moradores. Esse trabalho de experimentação deu-se por cerca de seis meses, sempre aos finais de semana com a juventude e os moradores mais velhos do espaço.

Nas atividades e/ou oficinas, se trabalhou profundamente a arte, a cultura local, se refletiu de uma perspectiva de construção de sentidos sobre como era a vida no local. Uma atividade marcante foi a escolha do nome das ruas desse território, pois desde sua fundação não se tinha o nome das ruas e o simples fato desses nomes serem geridos pelos moradores, causou certa comoção social das pessoas envolvidas (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).



Figura 3: Vila Pôr-do-Sol, município de Paraipaba

Fonte: Instituto Serviluz

Nas andanças no território, ficou notório o quanto as identidades dos/as participantes do Instituto Serviluz são marcantes. Por exemplo, nesse caminhar, destaco a figura do Igor Cavalcante, atual presidente da instituição e morador do território, é nascido e criado no bairro, ele possui o espectro do ativista apaixonado pelo que faz, pela sua própria vida. Durante os encontros se mostra um educador social vibrante, que ama seu povo e se descobriu povo ao descobrir a sua própria prática pedagógica na educação social que lá exercia (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Os demais atores, apesar de não serem tão umbilicais quanto o Igor, também se nutrem dessa conexão social, política, pedagógica e afetiva que o mesmo acaba por possuir. Diante desse emaranhado de ideias e possibilidades, não haveria de ser em outro lugar, o IS já nasceu Serviluz. Hoje, na atual conjuntura, depois dessa experimentação inicial em Paraipaba, o IS é uma parte importante que integra o território, em seus mais de três anos de existência, consegue dimensionar os impactos que suas ações provocam em seus educandos e nas suas famílias. Na imagem abaixo está o Farol do Mucuripe que caracteriza socialmente o território do Serviluz



Figura 4: Farol do Mucuripe

Fonte: Instituto Serviluz

O PPP da instituição exalta e aprofunda o fato de sua pedagogia buscar fazer sentido nas suas ações dentro do território do Serviluz, para isso a base de sua práxis pedagógica está embebida pela teoria pedagógica freireana. Sobre tal dimensão, o presente documento destaca que:

A educação freireana praticada pelo IS é compreendida na importância de entender e buscar escutar o mundo social do outro mesmo que em sua diferença, pois é na diferença, na incompletude minha e do outro que me formo e me reformo. Nesse percurso, o educando acaba por entender os seus próprios vazios, seus desafios sociais cotidianos como pontos possíveis de superação. E, este educando acaba entendendo também que as pessoas oprimidas, pertencentes a esses espaços, podem ser capazes de conscientemente se libertarem (Instituto Serviluz, 2023, p. 12)

Os educandos do IS são provocados a problematizar a própria realidade social em que vivem através das atividades realizadas pela equipe de educadores e voluntários. Tal processo acaba se dando de maneira muito natural. A impressão que dá é a de que educandos e educadores vivem, trocam e aprendem sobre o próprio processo de transformação social do qual são protagonistas. Ações simples, atividades que envolvem pintura, uso de material reciclável, concentração, desenvolvimento motor, sentados nas cadeiras ou correndo na praia, é perceptível

que há trocas genuínas no movimento das intencionalidades pedagógicas ali reveladas (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Em tópico seguinte, será aprofundada a identidade do IS através das narrativas de seus educadores e fundadores tendo como recorte específico a dimensão da categoria do esperar, baseada na pedagogia freireana. Muito do que se faz no cotidiano do Instituto Serviluz é baseado num sentimento de mudança muito profundo, mesmo com as incertezas locais, há algo que move educadores e educandos a se encontrarem e produzirem tamanhas transformações em si e nos outros. Por isso o tópico seguinte denominado de “A Narrativa, A Prática Pedagógica e a Vida: O Esperar em Paulo Freire” tem seu início a seguir.

4.3 A Narrativa, a Prática Pedagógica e a Vida: O Esperar em Paulo Freire

O presente tópico tem como objetivo central construir uma análise objetiva sobre as narrativas dos sujeitos entrevistados nesta investigação. Ao todo, foram entrevistados cinco educadores(as) que, na feitura da pesquisa, quatro destes ainda se configuram como sujeitos ativos na instituição, e somente uma educadora entrevistada encontra-se egressa das atividades regulares, se fazendo presente de maneira esporádica quando tem essa disponibilidade.

Os sujeitos entrevistados concordaram em ter as suas identidades reveladas, não houve qualquer empecilho em relação à divulgação de suas narrativas. Dessa forma, têm-se que as protagonistas desta investigação são nomeadas como: a) Igor Cavalcante; b) Indira Garcia; c) Larissa -Lare- Fontenele; d) Lívia Sousa e e) Natielly Santiago. As narrativas presentes nesta análise foram inseridas na sua forma integral, não houve qualquer corte relativo à alguma fala colocada.

Os sujeitos protagonistas desta pesquisa, além de permitirem que suas identidades fossem reveladas, também concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O presente documento foi produzido em duas vias, uma ficou com a pesquisadora responsável por esta investigação e a outra com a pessoa entrevistada. Ao todo, através de feitura em roteiro de entrevista, todos os cinco entrevistados responderam exatas cinco perguntas.

De início, antes de adentrar nas perguntas propriamente ditas, pediu-se que cada entrevistado fizesse uma breve apresentação de si através da indagação “Fale um pouco sobre você e a sua relação com o Instituto Serviluz”. Nisso, todas responderam da seguinte forma:

Então, eu sou educador e articulador social há vários anos, né? Antes de a gente criar o Instituto de Serviluz, eu já era um educador e articulador social. E aí, a gente criou o Instituto de Serviluz na época com o intuito de tapar o buraco que ficou quando uma instituição saiu daqui e as crianças não tinham o que fazer, praticamente, ficaram avulso ali. Eu continuo sendo um educador, algumas atividades eu participo e faço como a do surf, mas me vejo muito mais hoje em dia como um articulador social, um articulador cultural dentro da instituição. Eu sou presidente do Instituto hoje em dia e eu me vejo muito mais hoje como esse articulador (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Oi, meu nome é Indira, eu sou pedagoga pela UFC, eu me formei em 2023, eu sou professora da alfabetização em uma Escola Particular, dou Aulas Particulares no contraturno e sou educadora associada do Instituto de Serviluz desde 2021. No final de 2021, não me lembro exatamente o mês, mais por aí (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

A amiga perdão, eu não lembrava, mas vamos lá. Eu passei em torno de 6 a 8 meses no Instituto de Serviluz. Eu comecei aí, né, e como é que foi esse processo, né, como é que eu posso dizer? Eu acho que foi muito interessante para mim enquanto educadora, porque eu começava a perceber que eu era uma das pessoas nesse processo que estava sendo mais presenteada também, porque eu aprendi muito com eles e com as narrativas deles e a medida que eu ia me colocando nesse lugar de escuta e de diálogo, eu percebia que eles também desejavam estar, né, eles também se afetavam. Então, eu acho que durante todo esse processo, né, eu sentia que a proximidade, que o afeto que eles tinham, surgia desse lugar de escuta, né, de escuta sensível, de parar, de abraçar, de querer saber de fato, né (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024)

E foi muito interessante isso porque foram 8 meses que foi sendo vivenciado e que a gente ia conseguindo ver com o passar do tempo como era realmente, como esse afeto ele crescia, como esse afeto ele impactava, inclusive, dentro das próprias oficinas, né. Então, e dentro da minha construção enquanto profissional, isso foi extremamente gratificante e relevante, porque eu percebi também que não dá para eu ser uma professora, uma educadora, não dá para eu me desvincilhar do ato afetivo, né, da amorosidade desse olhar, né, e o IS me ensinou muito, né? As crianças me ensinaram muito, exatamente com isso (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então tinha momentos que a nossa oficina era no mar, ela era de surf, porque era o que as crianças queriam e porque a gente queria também fazer algo que as crianças queriam, sabe? Porque a gente queria estar com as crianças, porque a gente queria que elas estivessem felizes, que elas estivessem curtindo aquele negócio, sabe? E eu acho que elas também sentiam isso da gente, que a gente estava fazendo algo que apesar de muito difícil, né? De mobilizar a grana e tudo mais, a gente estava fazendo porque a gente amava aquilo, a gente ama aquilo. E a gente quer que cresça e a gente quer que eles cresçam e que eles sejam muito felizes. Então, não sei se eu respondi, mas acho que é muito disso (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024)

Sou Lare Fontenele, trabalho atualmente como professora da educação infantil, mais precisamente infantil 3, na época que eu estava no IS como voluntária, eu fiquei durante 8 meses, eu estava cursando a faculdade de pedagogia nos dois últimos semestres e enquanto isso eu dava aula particular e eu tinha bolsa também, bolsa PIBIQ na faculdade, mas atualmente eu estou enquanto professora da rede privada na educação infantil, mais precisamente no infantil 3 (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Bom, deixa eu pensar. Meu nome é Livia Souza, eu tenho 22 anos, faço parte do IS nos dois anos e meio por aí, sou parte da diretoria do instituto e como todos os outros membros do instituto, eu estou à frente de processos em conjunto com o restante da diretoria, então intercepções, planejamento, editais, realmente na parte burocrática

também de assinar documentos e enfim, de pensar junto com os outros membros o que o IS é, o que é que o IS faz, o que é que a gente pensa, o que é que a gente conhece nos nossos objetivos a curto prazo, a médio e a longo prazo e basicamente é isso, eu acho que de uma forma mais informal eu represento também uma parte muito afetiva do IS, que isso é o que muitas pessoas comentam e que hoje em dia eu já reconheço bem mais, consigo reconhecer bem mais na minha prática essa afetividade, essa entrega emocional e enfim, acho que é isso. Amiga, se não for isso, tu me fala que eu refaço e tal, tá bom se não for o suficiente, mas pode ser sincera, um cheiro (Lívia Sousa) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Bom, meu nome é Natielly de Almeida Santiago, que eu tenho 25 anos, sou formada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e sou especialista em educação inclusiva com ênfase em Libras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Hoje eu sou, eu componho o quadro de servidores públicos da Prefeitura de Fortaleza, sou professora pedagoga e estou atuando na turma de infantil 3, já há 2 anos, mas eu trabalho na Prefeitura há 3 anos, mais ou menos (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

E desde a época da faculdade, eu comecei, eu ingressei no Instituto de Serviluz a convite do antigo presidente, que era o Tiago Areal e ele me convidou quando ainda estava na proposta, a gente ainda não tinha ido e começaram as atividades no território do Serviluz em si. A gente fez uma, como é que fala, abordagem, a gente teve uma experiência de um projeto, em Paraipaba e logo depois desse projeto eu participei de algumas coisas lá, mas logo depois a gente começou realmente lá no Serviluz, foi quando eu adentrei, de fato, não, já tinha começado antes, enfim (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então eu estou no Instituto de Serviluz desde o seu começo, 3 anos atrás e no começo eu ficava mais responsável pela parte da pesquisa, era a gente se dividia por funções, só que a gente viu que não funcionava muito bem tal divisão, então eu comecei a atuar realmente mesmo como educador social, que é o que eu faço até hoje. E aí a gente divide muito bem as funções, então todo mundo faz um pouco de cada coisa (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

As apresentações tiveram um caráter introdutório sobre como cada um(a) se vê a nível pessoal, social e/ou pedagógico. Nas respostas percebe-se que cada pessoa entrevistada, quando mostra a própria identidade, também coloca um pouco sobre a sua experimentação de estar no mundo e, conseqüentemente, na respectiva instituição desta pesquisa. Pelas narrativas desta apresentação inicial, ficou perceptível as nuances abordadas, alguns responderam a pergunta com um grau maior de objetividade, outras responderam com uma necessidade de expor mais detalhadamente sua trajetória, de todo modo, todos responderam à indagação inicial sem hesitar e seguiram em frente nas demais.

Agora, após a apresentação breve de si, iniciou-se o respectivo roteiro de entrevistas com a primeira pergunta intitulada “Quais os sentidos gerados pelo trabalho do Instituto Serviluz?”. As respostas foram conduzidas na reflexão sobre os possíveis sentidos que o IS acabou por construir, estes estão contidos nas respostas a seguir:

Amiga, eu acho que dá mais sentido aos simples da vida e a significância da própria vida de cada criança dentro da comunidade, né? Das coisas que nós temos aqui de

cuidar do que nós temos de biodiversidade, da praia, enfim. Eu acho que no geral é isso, dá mais sentido à vida com o todo assim e através de diálogo, de escuta e de amor na prática (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Pronto, vou responder a pergunta número um né, quais os sentidos gerados pelo Instituto Serviluz para mim Indira como pedagoga. Eu acho que os sentidos é que, por exemplo a educação social ela é uma área que me encanta muito, porque ela vai muito além de apenas passar conteúdos, a gente sai daquela ideia de sala de aula, de que a gente em prazos a gente tem metas, e tudo mais e eu to ali olhando pra aquela criança, pra aquele ser, e aí eu vou ter um olhar mais sensível para as necessidades que aquela criança precisa e a educação social ela tem muito disso né, e aí o sentido que isso dá pra mim é de que, por exemplo eu olhando pra trás, eu vejo aquelas crianças como elas eram a visão de mundo delas, os sentidos que ela tinham até do próprio Serviluz era de um jeito e hoje é de uma forma totalmente diferente e isso me encanta demais (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

E assim a gente vê nas pequenas ações nas pequenas falas a mudança no do comportamento do olhar da fala também assim, e tinham crianças que eram super agressivas que eram realmente violetas umas com as outras em qualquer situação, elas se batiam mesmo se xingavam e elas não valorizavam muitas coisas que a gente trazia tem esse olhar diferente tanto que hoje quando chega um novato que vem com esse tipo de comportamento elas já excluem olha não é assim, já fala assim tia fulano tá fazendo isso e no começo eles jamais fariam isso, então todas essas coisas a gente ver que esse trabalho chega em algum lugar. ele não é só ali, a vamo ali brincar com as crianças e voltar pra casa, não ele tem um sentido ele tem uma ordem das coisas, eu não sei qual a palavra exatamente (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Fernandinha, eu acredito que quando a gente fala dos sentidos, né, a primeira coisa que me vem à mente é muito a perspectiva relacional e é interessante pensar que quando a gente, enquanto professor, enquanto educador, quando a gente vai a campo em um trabalho social, pelo menos para mim, né, tiro até a parte de como educador de modo generalista, mas para mim, quando eu fui, eu achei que eu ia ser um vetor para gerar sentidos, né, eu não me colocava nesse lugar em que eu também iria ter os meus sentidos a partir daquele trabalho social (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então, foi muito interessante porque o trabalho com o Instituto Serviluz, ele gerou sentidos para mim, enquanto educadora, vivenciando esse trabalho e eu acredito que também para o grupo. E esses sentidos, que para mim eu revê-los, são relacionados às relações, né, aos afetos, a como que essas trocas, essas partilhas que ocorrem no Instituto, como fluem, né, elas são importantes para a gente realizar as oficinas, né, a oficina pela oficina, ela se torna vazia se ela não tem o sentido da relação, o afeto, né, a amizade, o diálogo, né, a compreensão, o olhar no olho, a sensibilidade (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então, acho que o sentido do trabalho do Instituto Serviluz, ele é um sentido humano, sabe, de você ver o outro e compreender, e tentar compreender o outro dentro da sua realidade, sabe, eu acho que é isso que se diferencia, né, a gente não está ali como muitas vezes, né, a gente não está ali como muitas vezes, uma ONG tá pra, sei lá, porque a gente quer ajudar, que a gente tá na minha vulnerabilidade, a gente quer ajudar e dá por, sabe, como se fosse uma doação por doação, a caridade por uma caridade. Não, a gente tá ali porque a gente entende também que aquelas crianças merecem isso, sabe? Não é por pena que a gente faz isso, né? Eu acho que a gente faz por amor, ou melhor, com amor, né? A gente faz com amor aquilo. E isso é transformador, isso é revolucionário, porque as crianças sentem também. E é isso que dá mote pra todo o nosso trabalho pedagógico também (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Os sentidos dos diversos processos que cabem na nossa vida! O trabalho feito no Instituto, na minha concepção, para além das teorias pedagógicas que são de extrema importância, embasadas em obras do patrono da educação brasileira Paulo Freire, também são referentes aos sentidos identitários, de afetos, pertencimento e essa constante construção do ser crítico e consciente de sua realidade (Lívia Sousa) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Eu fiquei pensando assim na pergunta e ao meu ver ela meio que pede uma enumeração dos sentidos, né? Tipo, tudo o que o Instituto Serviluz faz, né? A partir do trabalho que ele faz, quais são os sentidos? O um, o dois, o três e o quatro, mas eu acredito que não tem como a gente fazer essas enumerações, sabe não tem como a gente quantificar todos os sentidos que foram gerados, por que ele ao meu ver parte das crianças. Claro que também tem muitos sentidos gerados pelos educadores e tudo mais como pessoa, né? Pra mim como educadora. Mas também os sentidos gerados das crianças, eu não tenho como falar que uma atividade do Instituto ou um tipo de pedagogia falando assim, numa maneira mais geral, né? (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Ele vai gerar tal e tal e tal sentido se isso tem que partir das... dos adolescentes, das crianças, né? Mas assim, o que eu posso falar é da proposta, né? Que a pedagogia do Instituto Serviluz, né? Que é baseada também na pedagogia do Paulo Freire e na visão dele pelos sentidos. Ela realmente busca essa conscientização. E assim, por mais que Freire diz da conscientização do mundo e tal, do respeito, da questão do diálogo e tudo mais, na prática eu falo, eu penso, né e vejo, que o Instituto Serviluz, ele tem uma conscientização a partir do micro, sabe? Do bem individual, que é o que mais atinge no dia a dia. Por exemplo, a gente sempre fala de vamos conscientizar um sentido de conscientização, por exemplo, de dialogicidade para os meninos, meninas do Instituto Serviluz e tal (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Mas para mim, o que mais impacta neles em questão de conscientização é, por exemplo, A gente fazer uma oficina de Missanga, que eles pediram muito, sabe? E aí a gente tinha até outra coisa planejada, mas a gente acaba fazendo isso porque eles querem. E quando eles verem que a gente fez uma oficina que eles querem, eu vejo como eles se sentem respeitados, sabe? Ele dá pra perceber que eles, poxa, eu falei algo e eles fizeram aquilo que eu falei, a validação das escolhas deles, das opiniões deles, e isso dá pra perceber o quanto gera esse sentido de pertencimento, de respeito, sabe? Então eu acho que é mais nesse sentido, assim, nas atividades, assim, do dia a dia. Eu não consigo enumerar, assim, o que é... Grandes sentidos que todo o trabalho do Serviluz, ele, do Instituto Serviluz, acaba fazendo, né? Mas eu consigo perceber realmente a importância e eu acho que o... O principal sentido que eu vejo sempre é o do pertencimento. Outra coisa que eu vejo também nessa questão é que às vezes a gente não consegue, por exemplo, planejar algo muito elaborado, não consegue nem desenvolver algo também elaborado, mas os meninos sempre estão lá (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

E eu ficava me perguntando, gente, eles poderiam estar dormindo, isso aqui é mó paia, eles nem eu e querer fazer um negócio desse e eles estão aqui em peso, mas é justamente por isso, porque eu vejo que o Instituto Serviluz ele dá esse sentido para ele de pertencimento. Ali é o lugar deles, então independente se a gente vai lá pra conversar ou para fazer uma oficina super elaborada, ali é o lugar deles e eles se sentem reconhecidos ali, ao meu ver isso é o que mais, um dos sentidos mais impactantes que a proposta do Instituto Serviluz oferece, né (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

As respostas acima elucidam um pouco o percurso inicial desta investigação, este que buscou, como ponto de partida, questionar os sentidos gerados pelo trabalho do IS. Por sua vez, como já supracitado, os entrevistados colocaram pontos de extrema valia para o

reconhecimento desta questão. Igor, por exemplo, em suas respostas destaca a dimensão do esperar dentro de um aspecto prático, sua resposta se dá em sintonia com a vida sentida e vista no território. O que Igor revela em sua narrativa, Gohn (2010, p. 31) acaba por destacar um pouco desta premissa, em certa medida, voltada especificamente para a pedagogia social, ao destacar que:

Atualmente, a pedagogia social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis (...) a pedagogia social é alçada a uma Teoria Geral, visando formar um profissional específico: o pedagogo social. Um dos reais objetivos da busca de um estatuto científico para a pedagogia social é o de criar a proposta de um novo curso no ensino superior de graduação, especialmente nas Faculdades de Educação ou Pedagogia, para um novo campo de organização disciplinar nos cursos superiores.

Igor, de maneira consciente ou inconsciente, destaca a pedagogia social como aspecto importante de suas práticas sociais, pedagógicas e de vida. Os aspectos por ele tratados são importantes, pois foram moldados no âmago de sua trajetória como morador e educador social no território do Serviluz. Trata-se de uma fala viva, cercada de significados e significantes múltiplos. Igor não frequentou formalmente o mundo acadêmico, não bebeu das formalidades pedagógicas que um profissional de pedagogia em formação bebe, mas conseguiu construir um conjunto de saberes importantes diante dos desafios que a liderança de uma instituição acaba por trazer. Igor, assim como tantos outros educadores do território, é um educador e líder social forjado na luta, na escuta e na resistência cotidiana (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Em outro destaque, tem-se a fala da educadora social Indira Garcia, que levanta como pauta seu interesse genuíno pela educação social, onde para ela, ao adentrar no espaço não-escolar do IS, reconhece a leveza e em suas trocas com os educandos. Partindo de uma perspectiva comparativa com o contexto educacional escolar de cunho formal, a entrevistada fala das cobranças nos ambientes formais de ensino e percebe, na educação social, uma educação que pode vir a ser menos desumanizadora.

A entrevistada nos conta do detalhe de conseguir enxergar os educandos com um olhar mais sensível e perceptivo. Deste modo, seria a educação social capaz de se colocar dentro de uma redoma que busca ser mais sensível e humanizadora de mundo. Esta educação acaba sendo, de fato, uma *práxis* forjada na prática de suas vivências com o meio, com o território, com a vida. Gohn (2010) corrobora, em certa medida, com as reflexões citadas por Indira, ao destacar que:

A educação não formal desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um espaço de mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área de educação que continuamente tem crescido (...) Sonhando em

fazer algo não tradicional, não convencional, muitos estudantes/pesquisadores acabam reproduzindo os modelos convencionais; outros, ao tentar sair do mero relato das aparências, mergulham fundo em busca de uma essência oculta, dando voz aos interlocutores, registrando suas falas e descrevendo seus processos discursivos (p. 49).

Gohn (2010) releva o inacabamento da educação não-formal, entendendo-a que os seus poderes e limites ainda estão em desenvolvimento, tendo em vista que ela seria moldada em consonâncias com as transformações sociais vigentes naquele espaço e tempo presentes. Um outro ponto relevante na discussão do presente tópico, foi a narrativa da entrevistada Larissa Fontenele, esta menciona sobre como o seu tempo de trabalho como educadora do IS lhe atravessou de várias maneiras, gerando assim sentidos pedagógicos e sociais irrefutáveis. Larissa, que atualmente está como ex-educadora social do IS, conta que no tempo em que esteve mais participativa na instituição, acreditava verdadeiramente nos processos educacionais, políticos e sociais ali desenvolvidos (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

A entrevistada Larissa relatou que se via em um lugar responsável por gerar sentidos para os educandos através de seu trabalho social. No decorrer de seu processo participativo no IS, Larissa se percebeu transitando entre trocas genuínas que a colocaram em um lugar rico em singularidades, gerando nela sentidos que se deslocam para além do que poderia imaginar, o que de certa forma, como contado por Larissa em outro trecho, contribuiu para a sua construção também como educadora além dos muros formais da universidade, pois como consta em sua apresentação inicial, a mesma durante a feitura desta pesquisa, é pedagoga em formação pela UFC.

Compreende-se ainda, nesta tônica, como aludido pela entrevistada Larissa, a importância da nossa inteireza de reconhecer o nosso sentir enquanto educador, de forma que faça nos enxergar como peças fundamentais de trocas e existências no grupo a qual somos pertencentes. E, sobretudo, entender quando determinadas experiências podem levar objetivamente a se perceber dentro de uma *práxis* pedagógica viva, como a que pode ser vista na ação social do IS.



Figura 5: *Práxis Pedagógica* (1)
Fonte: Instituto Serviluz



Figura 6: *Práxis Pedagógica* (2)
Fonte: Instituto Serviluz

A segunda pergunta buscou definir o que os entrevistados pensam sobre a dimensão da *práxis* pedagógica, nisso perguntou-se sobre “Como você define a relação de teoria e prática da pedagogia do Instituto Serviluz?”, os entrevistados deram as seguintes respostas abaixo:

Então, a gente trabalha com a pedagogia de prática freiriana, com base no próprio Paulo Freire, assim mesmo. Então, a gente pratica muito essa questão da escuta sensível. Por exemplo, a maior exemplo que eu posso te dar de teoria e prática é a gente fazer roda de diálogo antes e depois de cada atividade, entendeu? Para dar sentido à atividade e, no final, para entender o que cada um sentiu ali. Em cada atividade que fez ou, enfim (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Vou responder aqui a segunda pergunta. A nossa teoria do Instituto Serviluz é baseada em Freire, na pedagogia de Paulo Freire, e também no nosso Estatuto, que ele foi criado por todos nós, acho que em 2021, 2022, por aí. E aí a gente tem os cinco pilares, que eu não lembro, vou olhar aqui o nome perai (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Pronto, cinco pilares da dimensão do fazer, do aprender, do sentir, do criar e do relacionar. O fazer, que seria a ação para a prática pedagógica, a reconstrução de significados em relação ao social e tudo, que seria a ação pedagógica em si. A gente tem a dimensão do aprender, que é o significado também dessa questão da escuta, de entender as crianças, de se aperceber, de significar. Tanto a gente aprende quanto as crianças aprendem, né, tem essa troca. Tem a dimensão do sentir, essa dimensão tem a ver com o eu e com o outro, né, relacionado às emoções que a gente trabalha muitas emoções no Instituto, a gente já fez até um ano inteiro, de Propostas Pedagógicas relacionadas às emoções, que é uma coisa muito importante lá, e que geralmente as crianças não trabalham muito isso nas escolas, em casa e tudo mais. E depois tem a dimensão do criar, né, que a gente trabalha muito isso também. Tem a ver com a criatividade, protagonismo, com a relação deles, com a arte também, né, e de imaginação e tudo isso. Então, é uma das dimensões que a gente trabalha muito, é, para poder prepará-los, assim, para, né, dialogar com a realidade deles e trazer outros conhecimentos também. E a última, e nunca lembro essa, parei (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

A última dimensão é a dimensão do relacionar, que aí é uma busca do saber né que a gente e esses quatro outros saberes e aí a busca de relacionar todos os saberes em um momento só, então a ideia é que as nossas práticas pedagógicas, elas consiga misturar todos esses saberes em todas as atividades, é óbvio que nem sempre a gente consegue fazer isso, mas a ideia é essa! Esses saberes eles estão muito intrínsecos ali né, e aí como a gente estuda muito, somos grupo majoritariamente formados por pedagogos acaba tendo isso nosso subconsciente. então quando a gente vai planejar, quando a gente vai pensar em uma atividade a gente sempre procura direto ou indiretamente colocar esses saberes. E sempre pensando de uma forma que fique, que faça sentido tanto para as crianças quanto para a ideia que a gente tem né, do que é que a gente tá fazendo ali, então a gente sempre procura isso (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

O Instituto Serviluz, ele tem uma premissa e um olhar muito forte para a teoria freiriana, né? Então a teoria freiriana, ela se baseia muito nessa perspectiva dialógica, né? Nessa perspectiva de olhar o contexto, de como é que eu posso dizer? Quando Freire fala que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, é exatamente que antes de querer ensinar o conteúdo, eu preciso querer olhar o mundo da criança, né? Olhar que mundo é esse e apresentar também outros mundos possíveis (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

E eu acho bacana porque o desejo do Serviluz, ele pulsa muito por isso, né? Do instituto, que é a gente querer mostrar aquele mundo que eles vivem como um lugar potente e querer socializar outros mundos possíveis também para eles enquanto lugares potentes, né? A gente trabalha muito, eu lembro de uma oficina muito legal que era em relação aos sonhos deles, quais eram os sonhos deles? E muitos deles no início diziam que não tinham sonho, né? Então chegar nessa construção de que eles podem sonhar, né? Que eles devem sonhar porque eles são potentes, foi transformador, né? Isso tudo ocorreu também por meio desse diálogo, dessa reflexão, né? Desse pensar junto e que não se sai também a perspectiva do afeto, porque quando a gente se coloca nesse local de diálogo, né? Esse diálogo acontece se a gente tem esse afeto envolvido no meio também, né? Se a gente tem a importância, se a gente tem a importância na escuta, né? A sensibilidade na escuta (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então acho que a pedagogia do Instituto de Serviluz, ela é uma pedagogia que se volta muito para a pedagogia freiriana e eu acho que ela ocorre de uma maneira muito coerente, porque a gente está a todo momento fazendo esse processo de diálogo, reflexão a partir desse diálogo e construção para ação, ou melhor, existe a ação e depois da ação a gente reflete sobre essa ação e depois a gente volta novamente a agir, a gente constrói novamente, então é sempre uma perspectiva formativa de planejamento, de construção, de entender que a gente não se faz um profissional fechado, que a gente está em constante transformações, de entender que é um espaço de, o Freire ele traz muito a lógica da humanização né (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

E eu acho bacana, porque no outro áudio até te disse, os sentidos são criados e não são só pra eles, né? É pra mim também. Então, quando a gente pensa até nessa perspectiva de humanizar, a gente também tá incluso nesse processo. A gente deseja essa humanização pro outro e a gente também se humaniza nesse processo formativo. E isso é graças à pedagogia freireana. Porque se a gente não se permitisse vivenciar a pedagogia freireana, a gente fugiria desse lugar de que a gente também importa enquanto profissional, né?! (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

A relação de teoria e prática... Como majoritariamente somos pedagogos e pedagogas, nossas formações foram recheadas da pedagogia freireana, que é a maior fonte de onde “bebemos”. Acredito que a relação de teoria e prática do IS se observa durante todo o processo, desde o planejamento, em que a diretoria em conjunto se coloca a pensar em projeto anuais ou semestrais para trabalhar com os educandos e durante as próprias atividades, estamos sempre relacionado aos sentidos que discutimos anteriormente (Livia Sousa) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

O instituto Serviluz nasceu dentro da universidade, né? Então, ele foi pensado e projetado para ser uma ONG, né? Um projeto de base, mas que toda sua estrutura inicial já partiria de uma visão mais realmente estruturada, elaborada, com um projeto político pedagógico, já com a organização das pessoas e tudo mais, um planejamento muito firme, para só depois e para a rua, né? (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Isso meio que foi, essa era a proposta inicial. Só que quando a gente passou a estudar muito, a planejar muito depois e para o chão, né, o chão do Serviluz, no caso, a gente percebeu que muitas coisas não iam dar certo se fosse dessa forma, né? A gente estava, como é que eu posso dizer? Batendo, batendo no martelo, que não... Eu me esqueci das palavras como se falam, mas insistindo em algo, que não ia para frente se a gente não parasse e voltasse um pouco para ver as necessidades do território, sabe? (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Do Serviluz, das crianças e tudo mais. Então, por exemplo, no começo a gente estudava muito e fazia o planejamento no papelzinho, bem bonitinho, com as referências bibliográficas e tudo mais e quando chegava no Serviluz era muito

frustrante, porque não condizia com a necessidade ali do momento. E quando a gente passou a planejar de dentro para fora, não sei se de dentro para fora mais, de dentro ali do momento. E só depois a gente passava para o papel, para a teoria e isso ficou mais fluido. Eu percebi que a gente conseguiu se alinhar melhor (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então, assim, não tem como a gente planejar tudo e engessar, um planejamento engessado baseado só em teoria e prática, e querer aplicar isso porque a gente estudou e sabe que os teóricos falam isso, mas que apesar de a teoria falar sempre sobre projeto de base, ONG, educação popular, cada experiência de educação popular, cada projeto de base, cada. Enfim, ONG e tudo mais, é único, né? Por mais que a gente tenha, na teoria, alguns parâmetros que são universais, né, são necessários também para a gente poder se orientar, é a experiência única, então a experiência do Instituto de Serviluz também é única, ali no Flórida, aquilo é único, então a gente precisou vivenciar a prática e perceber a partir dela o que a teoria se encaixava e é por um caminho de duas mãos né, também depois disso pegar essa teoria e implementando na nossa rotina, né, eu acho que geralmente se vê exatamente assim, teoria e prática, teoria e prática, mas pra mim o Instituto Serviluz, ele é prática e teoria, prática e teoria, né, o contrário é que faz a gente ser quem nós somos, né, e faz muito mais sentido pra nós (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Igor destaca a questão da escuta sensível, esta escuta em sua concepção prática se mostra ativa em relação ao que os educandos trazem nos momentos de interação durante as atividades do IS. É perceptível que os educadores buscam correlacionar a atividade trazida com o cotidiano das crianças que estão ali presentes nas atividades (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Já a entrevistada Indira destaca que a relação entre a teoria e a prática institucional baseia-se centralmente na teoria freireana, desenvolvida pelo teórico Paulo Freire. Indo além da mesma, a instituição desenvolveu pilares importantes que se denominam de “dimensões” de ensino-aprendizagem, onde estas dividem-se em: a) dimensão do fazer; b) dimensão do aprender; c) dimensão do sentir; d) dimensão do criar e a e) dimensão do relacionar. As cinco dimensões reunidas formariam um processo intitulado de Ciclo Formativo Dialógico (Instituto Serviluz, 2023).

O processo de esperar não somente por uma sentimentalidade guiada por um conjunto de desejo, na dimensão teórica da pedagogia freireana, a esperança é tida como verbo de ação, dentro do visto e vivido nesta investigação, é nesse movimento de sentir, refletir e agir que as práticas pedagógicas do IS parecem querer estar. Sobre tais dimensões supracitadas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição determina que:

(...) a Dimensão do Fazer discerne sobre a ação da prática pedagógica, a construção e a reconstrução de significados em relação ao mundo social. A Dimensão do Aprender significa o movimento de escuta, aquisição de significados, tudo isso guiado pela dimensão do sentir, no contato direto com o “eu” e o “outro”, guiado pelas emoções, pelas sentimentalidades, pelo esperar com o mundo, com a vida. A Dimensão do Criar emerge com o protagonismo dos educandos em novos modos de vida, é a elaboração do vivido de maneira concreta, ressignificada, com novos sentidos de si, é

a sua nova forma de diálogo com o mundo. Por último, a Dimensão do Relacionar busca uma interlocução entre o saber aprendido com outros saberes, isso em movimento relacional, pois é na relação com o outro, com o igual e, principalmente, com o que o lhe difere, que se reelabora o aprendido, se ressignifica o vivido em busca de novas construções sociais (Instituto Serviluz, p. 14, 2023)

As dimensões de atuação parecem estar bem destacadas tanto na teoria, como na prática do Instituto Serviluz, o PPP da instituição, a qual foi obtido o acesso desde o início desta pesquisa, revela olhares pedagógicos e sociais importantes do que o IS se propõe a fazer cotidianamente. O grupo em si atua de uma forma muito natural, não há nenhuma compensação financeira com o trabalho exercido no território, já que praticamente tudo é obtido de doações, inclusive da própria equipe para a realização dos trabalhos. A alimentação, o transporte das pessoas e voluntários externos (convidados), absolutamente tudo é pago por quem participa, evidenciando que se trata de um trabalho efetivo de ação na esperança, é a esperança viva, praticada na comunidade e com a comunidade (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Quando Larissa traz em sua narrativa o trecho afirmando que, “(...) acredito que a relação de teoria e prática do IS se observa durante todo o processo, desde o planejamento, em que a diretoria em conjunto se coloca a pensar em projeto anuais ou semestrais para trabalhar com os educandos”, a mesma enfatiza que a tentativa de se estreitar os laços entre teoria e prática existem, são vivos, todavia, não podem ser considerados perfeitos. Seria leviano desta investigação afirmar que a relação entre teoria e prática é plenamente harmoniosa, não é, pois não há de ser em lugar algum, assim afirma esta pesquisa.

Natielly Santiago traz um ponto importante de virada de percepção em relação ao modo como as coisas haviam acontecendo lá no início do IS. A mesma menciona um momento importante de encontros e desencontros na práxis pedagógica do IS, relatando que, “(...) e quando a gente passou a planejar de dentro para fora, não sei se de dentro para fora mais, de dentro ali do momento. E só depois a gente passava para o papel, para a teoria e isso ficou mais fluido. Eu percebi que a gente conseguiu se alinhar melhor”, ela estava mencionando o momento dos planejamentos pedagógicos. Abaixo o momento do diálogo com as famílias dos educandos beneficiados:



Figura 7: Famílias (1)
Fonte: Instituto Serviluz



Figura 8: Famílias (2)
Fonte: Instituto Serviluz

Natielly corroborou sobre questões pontuais referentes aos conflitos que se deram, inicialmente, em relação às práticas pedagógicas do IS que suscitaram a compreensão sobre as teorias freireanas, neste recorte estando restritamente ligadas às práticas pedagógicas da instituição. Freire (2023) elenca a importância da observação e do reconhecimento de um problema gerador, este colocado em relação ao que o teórico chama de “situações-limites”, nisto sugere-se que se tenha um certo distanciamento desta situação, fazendo com que o retorno à mesma acabe trazendo novas percepções, nesse estágio a situação limite passa a ser um percebido destacado.

Deste viés, pode se fazer uma relação sintética das questões pedagógicas colocadas pela educadora Natielly. Logo, percebe-se a partir do inédito viável freireano, que agora construído e elaborado mais assertivamente passaria a ser percebido como algo viável. Esse distanciamento reflexivo visa a elaborar uma retomada de ponto de vista, uma ressignificação em prol de uma melhoria concreta das coisas, assim como feito nas atividades do IS.

No IS as atividades são planejadas periodicamente, seja semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, dependendo da demanda trazida pelo próprio território. É o território que delinea as ações, são nos micro-diálogos informais que se percebem os interesses estabelecidos pelos educandos, é no desejo e na curiosidade que se determina os fazeres que a próxima atividade terá, seu rosto, seus olhos e a sua face é determinada pela vida, pelos modos de vida das crianças ali presentes, para quem acompanha é sutil e possível de se perceber (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

As atividades pautadas pelas áreas da cultura, da arte, da educação ambiental e do esporte movem experimentações constantes, está se construindo um movimento muito rico de uma pedagogia que acaba por acompanhar as transformações tidas no próprio território, ela não se parece estática em seu momento presente, ela o vive e dialoga com ele em várias medidas possíveis, dentro daquilo que enxerga e que constrói a partir desse olhar sobre as coisas e as pessoas.

O território do Serviluz na contemporaneidade dessa pesquisa foi violentado pelo poder público. Violentado ele já o é desde a sua concepção, mas durante este tempo presente, este tempo vivo, as vidas ali postas, parte delas, parecem não ter a menor importância diante das mazelas do Estado. Aumento da criminalidade, ameaças de remoção de suas casas, famílias ao ponto de serem despejadas e não são escutadas, não é feito sentido dos seus gritos de melhoria e dos pedidos de proteção. Lhes é direito, não é e jamais será favor (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024). Indo de encontro à terceira pergunta do roteiro de entrevistas

apresentado, a mesma intitulando-se “O que é esperar para você?”, teve as seguintes colocações por parte das pessoas entrevistadas:

Esperar pra mim é acreditar que, sabe aquela história clichê de ter uma luz no fim do túnel, pronto, é mais ou menos isso. E na prática, a gente ter a esperança de que vai ter um futuro melhor através da educação dos mais novos, né? No caso das crianças e dos adolescentes, porque aí eles vão passar isso pros filhos e pros amigos, que vão passar isso pros filhos e pros amigos, vão passar isso pros filhos e pros amigos, por neto. E aí, futuramente, a gente tem um mundo melhor através dessa prática. Então, esperar pra mim é isso (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

O que é o esperar para mim, né?! O esperar, como a gente bem aprende com o nosso grandiosíssimo Paulo Freire, é o esperar, ele é muito mais do que o esperar. Ele é um verbo, ele é a ação. Então, é tanto eu ter a esperança de que as coisas vão melhorar, como eu agir para que as coisas melhorem (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então, o esperar é isso, é colocar a mão na massa. É ao mesmo tempo eu ter a acreditar que as coisas vão dar certo, mas não ficar esperando que caia no céu. A gente coloca a mão na massa e ir fazer, ir atrás e muitas vezes vai dar errado e acontece, mas não perder a esperança e pensar em uma forma de fazer diferente até dar certo. Então, o esperar é isso. Eu acho que o Instituto Serviluz, ele é o próprio ato de esperar. A gente começou do nada, a gente não tinha apoio de ninguém, a gente ainda não tem apoio de ninguém, mas estamos aí, a gente tem uma sede, hoje em dia, quem diria que a gente teria uma sede? (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Se em 2021, descessem que a gente ia ter uma sede, eu diria que estávamos loucos, né? E é isso, a gente tinha essa esperança de que as coisas dessem certo, a gente ainda tem muitas esperanças para o Instituto Serviluz, mas a gente também tem ação. A gente está lá colocando a mão na massa, né? A gente vai e recebe uma doação de madeira, a gente vai e carrega essa madeira por cinco metros ou mais na praia, no sol quente, para levar para a sede, porque a gente está ali agindo, né? Então, a gente tem a esperança de que vai dar certo, mas a gente reage em cima disso também (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Eu acredito que o esperar, ele é a faísca de mobilização, de ação, sabe? Não é que eu não me recubra de desesperar. Mas eu acredito que a desesperar, ela causa o imobilismo. A desesperar, ela causa o vitimismo. Ela leva para o lugar de que não é nada possível. Essa foi a minha formação enquanto pedagoga, então eu não tenho o que fazer. Já a esperança, ela leva para esse lugar de movimento. Por exemplo, eu tive essa formação, ela foi uma formação não tão boa (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Mas isso não diz que eu sou uma profissional fechada, eu posso ter uma outra formação que me forme melhor. Então, a esperança é esse lugar de mobilização, de reflexão e de prática. Ou seja, eu vou refletir sobre algo que me desesperar, eu vou me mover para esse algo e quando eu me movo, eu espero. E aí, quando eu me movo e eu espero, eu tenho a possibilidade de mudança, de transformação. Então, eu acho que a esperança vem desse lugar oposto ao imobilismo, oposto ao vitimismo. É o lugar de me colocar como sujeito possível de transformação. A esperança é a mobilização, ação e o olhar possível de transformação (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Poxa amiga, me pegou nessa! Eu até me emociono ao falar sobre o esperar, acredito que ele vem de tantas formas que chega a ser complexo e simples ao mesmo tempo. Esperar é ver meus amigos acordando cedo aos sábados pela manhã e atravessar a cidade cedo para trabalhar com algo que acreditam. É ser recebida e

sempre receber de braços abertos. Esperançar é entender que somos responsáveis pelas pessoas que cativamos durante o processo (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024)

É ficar contente ao ver nossos educandos alcançando seus sonhos, vê-los crescer e se tornarem jovens ativos, críticos e amáveis. Esperançar pra mim, no âmbito mais pessoal é todo dia acordar sabendo que vale a pena viver mais um dia pro próximo sábado, porque sei que ali eu desenvolvi relações verdadeiras de amizade e afeto. É isso, você filtra aí o que acha importante (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Desde a época da faculdade, a gente lê muito Paulo Freire, ver os termos dele e tudo mais, e a conceituação do que eles são, mas sinceramente, eu acho que eu não conseguiria dizer com muitas palavras bonitas e teóricas o que seria esse esperançar, mas pra mim ele vai muito do acreditar, sabe? (Livia Sousa) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

E num acreditar diário. Por exemplo, como eu citei anteriormente na questão das oficinas, às vezes que a gente faz atividades que não são tão legais, não deu muito certo, planejava antes e tudo mais, mas as crianças estavam ali, né? Ou às vezes é uma oficina muito legal, uma atividade muito massa, só que aí tem uma criança que se sente, cruza os braços e não quer participar. Porém, motivos, acontecer alguma coisa com ela que naquele dia ela tá chateada, parará, parará, mas ela tá ali, sabe? (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

É do mesmo jeito que nós como educadores, né? Eu como educadora. Tem dia que tá tudo deu errado, não tenho porquê eu ir pra oficina, mas eu preciso ir, eu vou estar lá. Porquê, Natielly, tu tá cansada? Não, mas eu vou, mas aconteceu isso, tu vai mesmo assim? Não, mas eu vou, sabe? Da mesma forma que eu vou às vezes sem nem porquê eu vou, as crianças também fazem isso, né? Muitos vão porque eles têm que estar lá, não por obrigação, não sabe? (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Mas eles precisam e aí pra mim esse precisar estar lá é o nosso esperançar, sabe? A gente acredita que estamos lá, é necessário porque faz parte do nosso pertencimento e isso não, enfim, eu dou um exemplo do Instituto Serviluz, né? Mas acho que pra vida também, muitas vezes a gente não vê sentido nas coisas do momento por causa de problemas, por causa de, enfim, e só que o acreditar mais do que o acreditar, né? Porque você só acreditar que é possível, também eu acredito, eu vejo que é mais na questão das ideias, né? E o esperançar tem muita ver com ação e é o fazer acreditar no, não sei se exatamente a teoria do esperançar, né? Esse conceito do Paulo Freire fala exatamente disso, mas hoje eu posso dizer que é uma das visões que eu tenho (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

A palavra “esperançar” causa certo estranhamento e até mesmo um pouco de confusão, ao mesmo tempo em que faz sentido. A sua flexão da palavra esperança com a letra “r” no final dá um tom a mais de conjugação verbal, isso em uma perspectiva linguística. Dentro da dimensão sociopedagógica a qual está atrelada esta investigação, o esperançar seria a ação da esperança, é o transitar da ação de simplesmente desejar ou sonhar, é a concretude do que se deseja, é o desejo encarnado, colocado e cimentado no mundo a qual é pertencente.

Igor, em sua relação com o conceito de esperançar, diz que "(...) e, na prática, a gente ter a esperança de que vai ter um futuro melhor através da educação dos mais novos", atribuindo o seu sentimento de esperança como uma ação concreta que impactam o futuro dos

sujeitos mais novos, nas crianças e adolescentes atendidas pela instituição. Freire (2023, p. 44) em relação a esse movimento de fazer com que o outro se perceba e esperance nesse movimento, discerne que:

(...) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar; que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores (...) Uma das bonitezas da prática educativa está no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista.

Freire (2023) dialoga sobre os sonhos, sobre a importância de preservar uma dinâmica de não se limitar pensando apenas no que está imerso na camada do possível, há algo além do óbvio cotidiano, um mundo de possibilidades que devem surgir desse esperar sobre as coisas e as pessoas. É na educação social, nesse movimento contínuo de esperar o mundo e lutar para que ele melhore, que também se estabelece o trabalho do Instituto Serviluz mencionado pela narrativa do Igor.

Igor reflete o movimento freireano de ação, reflexão e (re)ação contínua, algo geracional que acaba por evoluir e pode se perpetuar por gerações, fazendo sentido não apenas naquele único tempo e espaço. Indira corrobora com as colocações de Igor, ao mencionar que o esperar, "(...) é um verbo, ele é a ação. Então, é tanto eu ter a esperança de que as coisas vão melhorar, como eu [devo/posso] agir para que as coisas melhorem", a educadora reverbera o fato de que sua existência também é pautada num movimento de *práxis* contínua, pois é na sua experimentação e reflexão cotidiana, inclusive nas atividades do IS, que emerge a importância sociopedagógica de seu papel, de seu existir no mundo. Esperar é existir-se no mundo, como mostram as imagens das atividades pedagógicas do IS abaixo:



Figura 9: Atividade Pedagógica (Surfe)

Fonte: Instituto Serviluz



Figura 10: Atividade Pedagógica (Limpeza de Praia)

Fonte: Instituto Serviluz

Larissa já faz um movimento de refletir exatamente sobre uma concepção antagônica do esperar, que seria a desesperança. Ela faz uma analogia entre o esperar e o desesperar, onde coloca que “ (...) eu acredito que o esperar, ele é a faísca de mobilização, de ação, sabe? Não é que eu não me recubra de desesperar. Mas eu acredito que a desesperar, ela causa o imobilismo. A desesperar, ela causa o vitimismo. Ela leva para o lugar de que não é nada possível. Essa foi a minha formação enquanto pedagoga, então eu não tenho o que fazer. Já a esperança, ela leva para esse lugar de movimento”. Larissa coloca o esperar como um movimento, como uma ação viva de construção e reconstrução social, como determina Freire (2023, p. 79):

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e o que recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura.

Freire (2023) corrobora como o diálogo de Larissa ao perceber que nem tudo pode ser percebido apenas pelo estado da consciência das coisas, há camadas das singularidades dos sujeitos, das sentimentalidades entre o visto, o sentido no vivido que podem ganhar mais importância no modo como cada pessoa ou grupo social delinea as suas ações e suas elaborações de mundo, esse mundo em seus aspectos sociais, políticos e pedagógicos. Natielly em concordância com tal premissa já enfatiza a dimensão do pertencimento, onde diz que “(...) a gente acredita que estamos lá, é necessário porque faz parte do nosso pertencimento”, esse pertencimento seria uma elaboração e reelaboração das identidades sociais, políticas e pedagógicas a partir do trabalho vivido no território.

Na quarta pergunta intitulada “Como você identifica o “esperar” nas atividades do Instituto Serviluz (IS)?”, os entrevistados responderam da seguinte forma:

Eu identifico pessoalmente na nossa própria prática, por exemplo, quando você vê uma criança que tá se alimentando ali na hora do lanche e não joga mais o lixo no chão, joga na cesta, ou melhor ainda, quando você vê uma criança que educa o próximo, sei lá, outra criança jogou no chão e ele fala, não, não faz isso, joga no lixo e aí eu já vejo esperança ali, a esperar de uma comunidade mais limpa, a esperar de uma comunidade mais educada, pelo menos ecologicamente falando, e a esperar de dar uma oportunidade a eles dentro da arte, cultura, esporte (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Inclusive, eu já tive alguns exemplos práticos, por exemplo, hoje eu tenho uma amiga que é artista, é tatuadora e ela foi educando nossa de outra instituição que a gente trabalhou, sacou a esperar. Era dar essa oportunidade a essas crianças que depois

foram adolescentes e agora são adultos praticamente. A ter uma vida melhor através da arte e hoje eu vejo isso acontecendo. Era dar essa oportunidade a essas crianças que depois foram adolescentes e agora são adultos praticamente. A ter uma vida melhor através da arte e hoje eu vejo isso acontecendo (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Eu acho que eu respondi a quatro na terceira, né? Mas eu acho que tem a ver muito com isso. Muitas vezes a gente pensa em projetos, em oficinas e tudo, que são muito inalcançáveis, né? Mas a gente senta junta e tenta pensar numa forma de que a gente consiga colocar aquilo em prática. E geralmente a gente consegue, né? A gente já fez uma oficina de pipa que ninguém sabia fazer pipa, mas os meninos queriam aprender a fazer pipa, a gente comprou um material, a gente assistiu vídeo no YouTube e na hora deu certo. Então eu acho que é isso. Eu acho que é essa vontade, assim, essa energia de fazer as coisas darem certo, assim, de tipo, não levar não pra casa. A gente vai até a gente conseguir. Vai com a perna quebrada, vai, mas a gente vai, entendeu? Tem que ir, o negócio é esse (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Fê, eu acho que teve até o momento que eu falei em algum áudio sobre aquela oficina dos sonhos, em que as crianças, de início, elas não conseguiram fazer, desenhar ou realizar o sonho delas porque elas não tinham sonhos, elas não se permitiam sonhar. E no instituto a gente fez esse caminhar de mostrar e de possibilitar elas, que elas são potentes, que elas também podem sonhar, porque o sonho é mobilizado, o sonho também é um símbolo de esperança, então acho que o esperar dentro do Instituto Serviluz e dentro das oficinas se encontra exatamente nesse lugar de resistência, nesse lugar que é de tornar possível ao outro essa esperança também, porque eu acho que a esperar ela não deve mobilizar apenas o educador, ela tem que mobilizar o educador para poder também mobilizar o educando (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então eu acho que é nesse aspecto e nesse exemplo do sonho, que eu achei tão simbólico da gente conseguir propor possibilidades para que as crianças elas se vejam enquanto potentes, e quando elas se veem enquanto potentes elas se veem enquanto transformadoras também, então acho que como eu coloquei no outro áudio do que é esperar, a partir do momento que ela se coloca enquanto sujeitos de transformação e que ela se enxerga enquanto potência, elas passam também a esperar e a esperança não está dentro só do educador como também do educando (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Acho que respondi mais ao menos a 4ª na 3ª, mas assim, identifico na constância e presença das crianças, na construção pessoal de identidade de cada um e morro de orgulho das pessoas fortes que são. Quando vejo os mais velhos ajudando com os mais novos, ensinado, zelando do jeitinho deles (Livia Sousa) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Vish, eu acho que eu já respondi na anterior, mas se você ainda precisar de mais algumas considerações, aí você pode fazer outra pergunta que eu acrescento também (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Igor percebe o esperar como eminentemente como uma ação prática no mundo, como algo que ele pode alcançar a nível de uma concretude estabelecida ao revelar que "(...) eu identifico pessoalmente na nossa própria prática, por exemplo, quando você vê uma criança que tá se alimentando ali na hora do lanche e não joga mais o lixo no chão". A ação prática do esperar se faz num movimento cotidiano de mudança de atitude das crianças, isso na visão

do Igor faz com que ele veja o impacto de suas ações e das ações coletivas do IS no espaço do Serviluz. Esse olhar dialoga com a visão de Freire (2020) sobre a riqueza da prática educativa:

Enquanto prática social, a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade (...) Ao inventar a existência, com os materiais que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam, mas que tiveram que criar na briga por ela (p. 78).

Historicizar-se seria um movimento natural de estar no mundo, a marca da existência humana, ou uma delas, seria o modo como lidamos com alteramos a nossa realidade social, implicando não apenas novas formas, mas também novos sentidos, múltiplos de preferência. A arte, a cultura como atividades no IS buscam existenciar-se na expressão do sentir revelada em uma pintura, em uma forma, em uma escrita, os encontros que se dão envoltos dessa busca por revelar a vida na favela pela janela do sentir, do esperar, como revelam as imagens abaixo:



Figura 11: Atividade Pedagógica (Arte)

Fonte: Instituto Serviluz



Figura 12: Atividade Pedagógica (Arte)

Fonte: Instituto Serviluz

Livia também narra o seu olhar sobre o esperar nas práticas das atividades do IS através do que os olhos podem tocar, no trecho onde menciona: "(...) identifico na constância e presença das crianças, na construção pessoal de identidade de cada um e morro de orgulho das pessoas fortes que são. Quando vejo os mais velhos ajudando com os mais novos, ensinando, zelando do jeitinho deles". O esperar, para Livia, também se faz prática, a mudança de uma postura mais grosseira de mundo, para uma postura mais acolhedora, organizada, com um maior nível de escuta ativa sobre os outros, dá concretude a esse esperar em teoria, que se faz prática.

O olhar de Livia também se contrapõe a um olhar desesperançoso de mundo, a esperança e a desesperança andam lado a lado, como faces antagônicas de uma mesma moeda, como reflete Freire (2023, p. 14):

Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. E como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a

desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Importante discernir que esse movimento de esperar na sua *práxis* não se coloca como constante pela sua mera existência. O desesperar pode surgir e, é natural que este surja diante de tantas adversidades, principalmente para quem trabalha dentro da perspectiva da educação social o pêndulo da esperança e da desesperança acaba movimentando o cotidiano desses espaços.

A narrativa-resposta de Larissa crava de maneira mais objetiva, e ao mesmo tempo profunda, esse esperar na relação entre educadores e educandos, ao dizer que: "E no instituto a gente fez esse caminhar de mostrar e de possibilitar elas, que elas são potentes, que elas também podem sonhar, porque o sonho é mobilizado, o sonho também é um símbolo de esperança (...) dentro das oficinas se encontra exatamente nesse lugar de resistência, nesse lugar que é de tornar possível ao outro essa esperança também, porque eu acho que a esperar ela não deve mobilizar apenas o educador, ela tem que mobilizar o educador para poder também mobilizar o educando". Larissa percebeu o esperar na relação sociopedagógica entre educadores e educandos, nos entrelaçamentos emocionais, nas relações que construídas também no berço do afeto, do querer bem, no olhar com o outro em inteireza.

Na quinta e última pergunta, "Como você colocaria em prática esse esperar no trabalho do Instituto Serviluz (IS)?", os entrevistados responderam em relação ao desejo de um esperar no IS durante o tempo presente da pesquisa em diante, nesse caso, os mesmos responderam da seguinte forma:

Eu colocaria em prática, continuando o que a gente vem fazendo, ampliando as atividades, os projetos e escrevendo novos projetos, como o projeto de conservação dos corais do Titanzinho, que a gente vem escrevendo pouco a pouco, entendeu? Procurar, fazer articulações para trazer mais oportunidade para as crianças e adolescentes de uma vida melhor dentro da arte, do esporte, como por exemplo, a gente tem um projeto que está escrevendo agora e já está para sair, que é dar oportunidade a eles de serem os designs de uma marca de roupas, sacou? Isso vai ajudar a gente na construção e na reforma da sede e isso é um esperar muito grande, assim, tanto pra eles como vê a arte como algo que possa mudar a vida deles e como vê também a arte deles ajudando a construir algo que é nosso e deles mais do que qualquer pessoa (Igor Cavalcante) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Bom, eu acho que a gente já coloca em prática, eu acho que talvez, assim, a gente tem muitas metas, algumas ainda estão um pouco distantes da gente conseguir, eu acho que para a gente conseguir a gente teria que ter mais verba, que é uma coisa que a gente está lutando muito por isso, eu acho que quando a gente conseguir o nosso CNPJ, muitas coisas vão melhorar, a gente tem muita esperança que esse CNPJ traga muitas coisas, porque infelizmente sem CNPJ a gente praticamente nem existe, então para as pessoas ajudarem a gente fica muito difícil, então eu acho que o esperar a ele está, ele poderia ser bem mais, poderia, mas eu acho que a gente faz aquilo que a gente consegue fazer, porque todos nós que estamos ali no Instituto Serviluz, somos

estudantes, somos trabalhadores, somos pessoas que temos uma vida muito corrida e a gente está ali pelo simples fato de que a gente acredita que aquilo ali vai chegar em algum lugar e se isso não for esperar, eu não sei o que é (Indira Garcia) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Eu acredito Fê, que diante do meu trabalho né, sendo mais específico assim, seria a partir da união, sabe? Tipo assim, o meu olhar é que quanto mais a equipe tivesse unida com seus afetos dentro das relações, sabe? De se apoiar, de se ajudar, de conversar e de compreender, mas a gente poderia ter força para esperar, porque o esperar quando a gente está sozinho é muito difícil e quando a gente está em pares, ele se torna um pouco mais, nem mais fácil, mas aparenta ser uma caminhada mais possível de ser seguida, sabe? (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então no meu trabalho, diante do meu olhar, de esperar, ele sempre iniciava a partir dessa união, da união dos colaboradores enquanto educadores e depois dessa união dos enquanto colaboradores se fortalecendo nessa perspectiva, aí sim a gente ia para essa união afetiva de olhar os meninos, as crianças e também possibilitar essa ponte de união e de afetos, sabe? (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Porque eu acho que existe às vezes afastamentos, né? Se cria muitas valas de uma pessoa para outra e isso desmobiliza o esperar, então é necessário existir uma ponte para que o esperar permaneça vivo, né? Ele viva. Então no meu trabalho, diante do meu olhar para o Instituto de Serviluz, sempre estava muito voltada essa parte relacional, é preciso a gente ter um olhar afetivo, amoroso, dialógico diante das relações enquanto educadores para depois a gente possibilitar também quantos educandos, porque a partir dessas relações e dessas pontes que a gente fortalece a possibilidade de esperança, né? (Larissa Fontenele) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Vejo o IS como lugar de escuta e fala, de trocas constantes e me vejo aprendendo mais com eles do que o contrário e acredito ser essa a ideia. Coloco em prática o esperar quando escuto, quando partilho, construo, brinco, quando me faço presente (Livia Sousa) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Pronto, como eu falei anteriormente, né, eu vejo muito isso que acontece, essa questão do acreditar e fazer porque acredita, né? E busca essa efetivação, eu vejo muito isso, mas eu acredito que a gente pode potencializar ainda mais isso, né? Principalmente quando esse esperar, ele é base também do nosso planejamento, que eu acho que é algo que a gente ainda precisa potencializar mais, né? Ter um planejamento, não só assim, da ação da atividade em si, mas também do que a gente quer com essas atividades, né? (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Uma coligação entre elas, porque assim, uma das maiores dificuldades do Instituto Serviluz é, infelizmente, ele ser das pessoas que organizam, né, dos educadores e tudo mais. Mas ele querendo, não, querendo, não, não, não. Ele é um segundo plano, essa palavra que eu quero dizer, eu quero dizer assim, que todos nós trabalhamos, né, e temos muitas responsabilidades fora de lá, mas para além disso tem o Instituto Serviluz (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então, como não tem ninguém que se dedica 100%, exclusivamente como energia vital mesmo para o Instituto, acaba que a gente, algumas coisas básicas a gente não consegue dar conta, né? Como, por exemplo, esse planejamento é muito estruturado, a longo prazo, há curto prazo, registrado, e realmente esses momentos de reflexões, como eu posso colocar o esperar no meu plano na minha atividade de sábado agora, né? Não tem uma atividade surfe, não tem atividade arte, eu acho que isso que é um ponto muito importante, mas que a gente não tem que precisar potencializar, mas, ao mesmo tempo, eu não vejo como uma falha, né, eu vejo como uma necessidade a ser adquirida, mas eu não vejo como uma falha, porque seria injusto com o nosso próprio

esperançar individual (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Porque cada um de nós temos outras demandas, temos outras visões. Acreditamos e precisamos fazer outras coisas, mas nós também acreditamos no Instituto de Serviluz. Então, eu acho que seria muito injusto dizer que é culpa nossa não conseguir alcançar tantas coisas que nós queríamos alcançar em questão de organização, em questão de planejamento, como eu estava falando, mas ao mesmo tempo nós precisamos seguir em frente (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Então, eu vejo que não se pode parar. A gente tem que buscar sempre evoluir, sempre se organizar melhor, sempre trazer essa questão para o Instituto, mas também sem se mal dizer. Eu não sei se essa palavra que eu queria usar, mas é o que eu acho que eu consigo fazer para me entender (Natielly Santiago) (Entrevista Narrativa, Fernanda Melo, 2024).

Igor falou de seu desejo da ampliação das atividades, de tornar maior o que já está sendo feito, nas palavras dele: "ampliando as atividades, os projetos e escrevendo novos projetos, como o projeto de conservação dos corais do Titanzinho, que a gente vem escrevendo pouco a pouco, entendeu? Procurar, fazer articulações para trazer mais oportunidade para as crianças e adolescentes de uma vida melhor dentro da arte, do esporte, como por exemplo". O sentido de esperançar para o Igor é tornar o que já existe de uma forma ampliada, que atinja mais pessoas, que possa reverberar o que ele vê como positivo e que pode estar dando certo. As atividades de arte e esporte citadas pelo Igor, durante a estadia da feitura desta pesquisa, podem ser vistas a seguir:



Figura 13: Atividade Pedagógica (Arte Urbana)

Fonte: Instituto Serviluz



Figura 14: Atividade Pedagógica (Visita à Caixa Cultural)

Fonte: Instituto Serviluz

Índira fala sobre a importância da organização do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) para que as coisas ganhem um grau maior de formalidade. As ações do IS esbarram na dimensão burocrática e organizacional das coisas, o fato de não terem um CNPJ já fez com que deixassem de receber determinadas doações de empresas, porque estas exigiam o CNPJ para que sua doação fosse feita. O fato é, em certa medida, correto, já que legalmente essa exigência pode desonerar economicamente a empresa em alguma medida, todavia, as ONGs espalhadas pelo país afora, uma parte significativa destas, funcionam descoladas desses entraves econômicos e jurídicos (Diário de Itinerância, Fernanda Melo, 2024).

Lívia vê no futuro esse esperar num lugar de aprendizados constantes ao citar o IS "como lugar de escuta e fala, de trocas constantes e me vejo aprendendo mais com eles do que o contrário e acredito ser essa a ideia. Coloco em prática o esperar quando escuto, quando partilho, construo, brinco, quando me faço presente". A entrevistada acredita na permanência dessas trocas, nas relações de partilha constantes que acabam por caracterizar a *práxis* pedagógica do IS, como parte de uma prática pedagógica revelada, o IS busca essa reflexão entre a associação do individual com o coletivo, em interação, em relação, como também dialoga com Freire (2020) sobre tal premissa ao dizer que:

Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil. Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado, mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, "programado [mas] para aprender"- teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e aprender (p. 80)

Natielly corrobora com essa premissa de Freire (2020), enfatizando também que o individual, por vezes, perpassa a ação do trabalho no IS, tendo em vista que a entrevistada ressalta os percalços envolvidos durante a elaboração das atividades no território. Interessante a sua fala, no sentido que esse esperar também precisa ter um pé muito forte na realidade onde o mesmo se instaura. As possíveis falhas nos processos pedagógicos e sociais se derivam das condições estruturantes, das correlações entre estrutura física, financeira e de mobilidade para as pessoas a estarem no próprio processo. São fatos concretos que na trajetória do IS mostram os desafios e as lutas de existência e resistência que fazem o movimento de esperar ser tão importante na instituição.

Larissa vê o esperar como um movimento coletivo ao dizer que o grupo precisa, ao relevar que o precisaria: "(...) se apoiar, de se ajudar, de conversar e de compreender, mas a

gente poderia ter força para esperar, porque o esperar quando a gente está sozinho é muito difícil e quando a gente está em pares, ele se torna um pouco mais, nem mais fácil, mas aparenta ser uma caminhada mais possível de ser seguida, sabe?". Ela fala de um esperar de ordem coletiva, mesmo que parte do individual, das sentimentalidades, ganhasse mais força quando esse movimento de acreditar no outro, de trabalhar para que se revele em forma de apoio, de ajuda, entendendo e deixando marcado que está fazendo a ação solidária.

Todas as narrativas da última pergunta corroboram para o fato de que os entrevistados acreditam de que há uma ação esperançosa no IS e que isso pode ser ampliado se houver um pouco mais de organização, de que não se parem as trocas e de que é importante que se continue a união entre teoria e prática, entre saberes e aprendizagens, entre todos os atores sociais que fazem parte da instituição e, principalmente, que não se perca o senso de grupo, esperar em grupo para esperar cada vez mais.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como premissa geral, analisar o esperar em espaços não-escolares a partir da práxis pedagógica freireana. Para isso, foi analisado esse movimento freireano do esperar em uma ONG, no caso, o Instituto Serviluz, localizado na região do Grande Vicente Pinzon, área periférica da cidade de Fortaleza, Ceará.

Para atingir tal objetivo central, buscou-se construir diálogos reflexivos que se propuseram conceituar o que são espaços não-escolares, refletiu-se sobre a pedagogia freireana, a partir de sua *práxis* pedagógica, esta sendo analisada desde sua dimensão presente na pedagogia freireana, desenvolvida pelo teórico brasileiro Paulo Freire. Esse marcador foi importante, pois sua pedagogia dialoga sobre vários conceitos importantes em relação à periferia. Também se investigou como se dão os sentidos sociais e pedagógicos do esperar nas atividades do Instituto Serviluz.

Freire, na sua obra *Pedagogia da Esperança*, umas das obras fundantes desta pesquisa, reflete que antes de nos familiarizarmos com o "outro" e adentrarmos no seu *lócus*, isto é, as camadas existentes no seu universo particular, precisamos, *a priori*, nos aprofundarmos em nós mesmos, no nosso espaço íntimo e singular. Esse movimento de esperar também acaba por provocar essa deliberação.

A pesquisadora regente desta investigação em sua atuação voluntária se provocou sair de seu universo particular para vivências sobre as práticas pedagógicas do Instituto Serviluz, espaço social que fica ao lado de sua área residencial, mas que nunca havia sido frequentado. Foi, em certa medida, um encontro que provocou, como determina a reflexão pautada por Freire, nesse movimento de dentro pra fora. Ainda assim, reconheceu-se a perspectiva de desenvolvimento desse Ser Mais freireano que habita no outro. Nesse prisma, se solidificou o fato de que é preciso não perder de vista o Ser Mais que habita em nós mesmos. Neste viés se compreendeu o papel de importância desta investigadora em seu novo papel como também educadora social voluntária do IS.

O que deveras se faz de importância dizer é que se faz de riqueza compreender a configuração que, ao adentrar no espaço social da pesquisa, quem o faz, se insere como ser vivente, reflete-se sobre como posso me construir como ser humano e como educador/a social. Entender sobre essa impermanência educacional, onde esta pesquisadora como pedagoga em fim de formação academicista, se refaz, habitando esta eterna edificação formadora do próprio Ser, olha-se com maior delicadeza sobre o esperar diário a que o processo formativo submete.

Contudo, como aludido por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o ser humano precisa ser visto como sendo um ser inconcluso, sendo assim, sempre em busca do seu Ser Mais, sendo assim diante do seu próprio mundo e perante a sociedade como um todo. Partindo desse recorte freiriano, coloca-se como ponto preponderante, o fato de nos reconhecermos como protagonistas e atuantes em nosso processo de ideação e construção, ou seja, é preciso reconhecer a si próprio antes de tocar e sentir o Ser Mais do outro.

O movimento de construção, desenvolvimento e manutenção do Instituto Serviluz age de acordo com essa estrada percorrida pelo Ser Mais, entendendo-o como um espaço de produção de vida, de possibilidades sociais e de esperanças que, aos poucos, vão se tornando reais para dar lugar a tantas outras que surgem. É um esperar em si, que desemboca no esperar no outro, com o outro e em diálogo sensível com todos nós.

Percebeu-se nas narrativas os cuidados tidos pelos educadores com a instituição, com as crianças e os adolescentes, com as famílias e com todos os atores sociais que fazem parte desse ecossistema social. O esperar surge eminentemente na ação, na reflexão e na ação refletida, quando salta o individualismo e passasse a se construir um pensamento em prol de benefícios verdadeiramente coletivos. Os ganhos do IS, nas observações feitas *in locu*, são comemorados por todos, pois acabam sendo também ganhos de todos. Assim como os desafios que surgem durante a prática pedagógica são também dialogados e refletidos por todos os que estão presentes.

Não existe perfeição no esperar, assim como não existe ONG perfeita por praticar em sua pedagogia esse esperar, o que existe é a noção concreta de sua existência e de sua incompletude que vai sendo preenchida vagarosamente, sem pressa, acompanhando a evolução natural das coisas e das pessoas.

Nesta tônica, compreender os entrelaços desse enredo, em meio aos espaços físicos comuns, sociais e afetivos compartilhados pelas crianças e adolescentes do Serviluz, foi de fato o que deu maior embasamento ao presente trabalho e sobretudo o sentido genuíno a esta pesquisa. Deste modo, o trabalho social defronta-nos ao olharmos constantemente para o outro, porém não obstante, nos força a olhar para nós mesmos. Somado a isso, e com certo gozo cauteloso, pode fazer com que o pesquisador se refaz constantemente na sensibilidade do seu olhar, principalmente com a pesquisadora desta investigação, que em sua formação se refaz como futura educadora, divide-se entre a intencionalidade pedagógica das ações no presente, construindo seu próprio esperar com olhos pedagógicos voltados para o futuro.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007. 159p.
- BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: A Desigualdades Frente à Escola e à Cultura**. Educ. Revista Belo Horizonte (10): 3-15, dez. 1989.
- BOURDIEU, P. **Lestrosiétatsdu capital culturel**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, v. 30, p. 3-6, 1979b.
- BRASIL, Amiria Bezerra. **Plano ou projeto? As ZEIS de Fortaleza no Contexto do Planejamento Estratégico**. São Paulo, III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2014. Disponível em: http://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/htm/Artigos/SC/ORAL/SC-HDC-071_BRASIL.pdf. Acesso em 01 julho de 2024.
- DAVIS, Mike. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GALVÃO C. **Narrativas em Educação**. Ciência e Educação; 2005. v.11, nº 2, p. 327-345.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas - RAE, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e a Educador Social: Atuação no Desenvolvimento de Projetos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO SERVILUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, Ceará: [s.l.], 2023.
- JOVCHELOVICH S, BAUER MW. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para Quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa da Pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ZALUAR, Alba. ALVITO, Marcos (org.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:Fernanda Cristina Silva de Melo

1. Para você quais os sentidos gerados pelo trabalho do Instituto Serviluz?
2. Como você define a relação de teoria e prática da pedagogia do Instituto Serviluz?
3. O que é esperar para você?
4. Como você identifica o “esperar” nas atividades do Instituto Serviluz (IS)?
5. Como você, à sua maneira, colocaria em prática esse esperar no trabalho do Instituto Serviluz (IS)?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Fernanda Cristina Silva de Melo

Prezado (a) Educador (a),

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa: O Esperançar Freireano em Espaços Não-Escolares: Uma Análise a partir da *Práxis* do Instituto Serviluz

A pesquisa tem como objetivos:

OBJETIVO GERAL

Analisar o esperançar em espaços não-escolares a partir da práxis pedagógica freireana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conceituar o que são espaços não-escolares;
- b) Refletir sobre a pedagogia freireana, a partir de sua *práxis* pedagógica e
- c) Investigar como se dão os sentidos sociais e pedagógicos do esperançar nas atividades do Instituto Serviluz.

As respostas do (a) Sr. (a) serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a pesquisa sem nenhum prejuízo para você. A presente pesquisa acarretará riscos mínimos, haja vista que o contato entre os participantes da pesquisa será apenas para preenchimento de roteiro de entrevistas relativas

ao trabalho formativo presente na prática pedagógica da instituição de sua atuação. A pesquisa busca entender como contribuir para o fortalecimento e melhoria desse trabalho. Caso sinta-se acuado com alguma das perguntas, não há obrigatoriedade de sua efetiva resposta, sendo todas essas de múltipla escolha.

Já em relação aos benefícios pode-se citar: reflexão sobre a prática pedagógica relativa aos educandos e a reflexão em relação à *práxis* pedagógica (reação teoria e prática). Portanto este trabalho visa essa interrelação para construir uma cartilha digital que possa subsidiar os profissionais que atuam nessa área a buscarem resultados melhores e a nível social e pedagógico. Todas as informações que o (a) Sr. (a) nos fornece serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas avaliações ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em nenhuma parte da pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados. Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Se sentir lesado por algo, poderá ter direito a indenização por parte do pesquisador responsável.

Caso o (a) Sr. (a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Se o (a) Sr. (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Quanto ao direito a indenização: se sentir lesado por algo, poderá ter direito a indenização (sendo responsável o pesquisador) e a possibilidade de ressarcimento de gastos comprovadamente oriundos da pesquisa.

O sujeito de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Fortaleza -Ce., _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante