



ÁREA TEMÁTICA: “Decisão e incertezas na gestão de mudança”

A socialização para cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal

BENZAQUEN, Júlia

Doutoranda em Pós-colonialismo e Cidadania Global,
Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra,
juliafb82@yahoo.com.br

Resumo

O artigo pretende tratar da seguinte questão: quais são e como são desenvolvidas práticas de educação não-formal que socializam o valor cooperativo. Para tanto, fazemos um estudo de caso em um grupo cultural do Programa de Animação Cultural (PAC). Nossa atenção está voltada para a cooperação, ou seja, ao fazer junto, e ao valor cooperativo, que se aproxima da idéia de solidariedade, implicando empatia e comprometimento com o outro. Através de observação participante, entrevistas e análise documental fazemos uma descrição etnográfica utilizando alguns indicadores de práticas cooperativas, como, por exemplo: atividades realizadas em grupo e estímulo de respeito ao outro. O Animador Cultural do grupo cultural observado propiciou oportunidades de socialização do valor cooperativo, mas por sua identificação com o papel do professor, ele falou mais sobre as práticas cooperativas do que oportunizou momentos de vivência delas.

Palavras-chave: Socialização; Cooperação; Educação não-formal.





1. Para começar

O que significa socializar para cooperação? Para responder a esta pergunta é necessário especificar o que entendemos por socialização e por cooperação. Socialização é um processo de construção e sedimentação das normas sociais. Cooperação é quando dois ou mais agentes fazem algo juntos no sentido de atingir um objetivo comum. Assim, socializar para cooperação é tornar os indivíduos capazes de desenvolver atividades cooperativamente.

O conceito de cooperação é essencial para a Sociologia, na medida em que a cooperação é uma forma de interação social, na qual os indivíduos se empenham na obtenção de um fim coletivo e comum, sendo assim imprescindível na constituição da maioria dos grupos sociais. A pesquisa insere-se na tradição sociológica que tenta entender a formação mútua das duas entidades chave da sociologia: o indivíduo e a sociedade.

Com intuito de conectar saberes diferentes sobre um mesmo fenômeno, para melhor entendê-lo, a pesquisa, apesar de ser essencialmente sociológica dialoga com outras áreas das ciências humanas, mais fortemente com a Psicologia Social e com a Educação. A Psicologia Social nos serve ao trabalhar o conceito de socialização. A Psicologia nos ajuda a demonstrar os mecanismos de possível construção e sedimentação do valor cooperativo. As teorias de Educação são fundamentais ao nos proporcionarem os conceitos de educação não-formal e o de educação popular. Caracterizamos o PAC, o nosso campo de pesquisa, como um espaço de educação não-formal. A educação popular é importante por conter ideais de transformação social que consideramos essenciais para uma educação que visa o valor cooperativo, no sentido de se contrapor à ordem vigente.

O artigo está estruturado em duas partes, tendo um elo entre elas. A primeira parte é uma reflexão sobre conceitos que nos foram úteis na segunda parte. Estudamos as teorias existentes, o já dito, e utilizando as idéias dos teóricos construímos o nosso referencial teórico. O elo é a nossa metodologia, que tem a função de tornar coerente o diálogo entre a teoria e o empírico. O elo explicita a forma que estruturamos o nosso ver, a partir das reflexões do que já foi dito a respeito. A segunda parte é uma descrição do que vimos, acompanhada da análise baseada nas nossas reflexões sobre o já dito.

2. Parte I – Reflexões sobre o já dito

A dicotomia indivíduo/ sociedade, tão presente nos debates sociológicos, atualmente sobretudo nos termos de agência e estrutura, é aqui discutida no sentido de uma superação deste paradoxo a favor de uma conceitualização relacional dos termos. Os conceitos de socialização e de individualização aqui se confundem justamente por essa imbricação entre indivíduo e sociedade. A dicotomia também desaparece desde que o interesse não é polarizar e sim equilibrar. Neste sentido, o individualismo exacerbado que leva ao egoísmo e o coletivismo cego que suprime as individualidades são refutados em favor de uma cooperação refletida, onde os indivíduos se realizam na relação com o outro.

É pretendendo discutir o social imbricado com o individual que Elias (1994) descreve o processo civilizador. O processo civilizador corresponderia a uma maior individualização, quanto mais normas sociais, mais possibilidades de escolhas para o indivíduo e mais original e individual ele seria. Individualização corresponde ao processo que, tanto segundo Durkheim (2002)¹ como Elias (1994), seria irreversível tendo em vista a diferenciação entre os indivíduos devido à complexificação crescente do social.

A construção de identidades, ou o processo de individualização, vai depender do estágio do processo civilizador. Segundo Elias, estamos vivendo uma fase do processo civilizador em que o individualismo é valorizado (Elias, 1994). Este individualismo, em parte é resultado da separação das idéias de indivíduo e sociedade.

O individualismo gera a crença de que os indivíduos são marcados naturalmente por seus atributos diferentes, que são individualmente responsáveis por seu sucesso ou fracasso sociais, deixando de lado as



condições históricas concretas de sua existência (Rios, 1999). Dessa forma, uma configuração social leva o indivíduo a se valorizar egoisticamente como entidade completamente autônoma e auto-suficiente. É neste sentido que individualização e individualismo significam coisas distintas. O processo de individualização é o processo de diferenciação dos indivíduos. Já o individualismo se define pela “*dissolução dos laços sociais, o abandono, pelos indivíduos, de suas obrigações e compromissos sociais*” (Lukes, 1996: 381).

A individualização, processo que diferencia os indivíduos, é parte constituinte da socialização que dissemina as normas sociais. Individualização e socialização são duas faces de um mesmo processo. As teorias da Psicologia Social nos ajudam a entender como a sociedade e o indivíduo se relacionam no processo de estruturação da realidade.

O processo de socialização pode ser definido como o amplo processo de introdução de um indivíduo no mundo objetivo e subjetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Segundo Berger e Luckman (1983), o processo de construção da realidade, ou a socialização, seria contínuo e dialético e poderia ser, para efeito de análise, dividido em três fases: exteriorização, objetivação e interiorizaçãoⁱⁱ.

Esses pensadores falam da introdução da criança no mundo social. Há autores, como Marília Gouvea de Miranda (1984), que defendem que a criança já nasce socializada, por isso não seria uma introdução à sociedade. A socialização, para ela, deve ser tratada como um processo evolutivo da condição social da criança. O processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado. Enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social.

O processo de socialização pode ser dividido, conforme os autores mencionados, entre socialização primária e socialização secundária. A socialização primária ocorre dentro de casa e com a importante participação dos *outros significativos*ⁱⁱⁱ. A socialização primária termina quando o *outro generalizado*^{iv} está estabelecido na consciência da criança, ou seja, a criança é capaz de abstrair papéis das atitudes dos *outros significativos*.

Também é possível fazer uma distinção entre o que se chama de socialização comunitária e socialização societária. “A socialização ‘comunitária’ pressupõe uma colectividade de pertença (*Verband*) e, nomeadamente, uma comunidade lingüística, a socialização societária não é mais do que ‘a expressão de uma constelação de interesses variados’” (Dubar, 1997: 86-7). Assim a socialização comunitária é caracterizada pelo sentimento de pertença a uma coletividade. Por outro lado, a socialização societária está orientada para um fim, existem interesses por trás. A socialização comunitária seria mais orientada por elementos sentimentais e passionais, enquanto que a societária por motivos econômicos, de prestígio social ou de poder. Esses dois tipos de socialização não são estanques nem excludentes, na sociedade capitalista.

O termo socialização pode ser confundido com o conceito de educação. O termo educação abrange um universo que extrapola o escolar. Teoricamente podemos distinguir a educação formal, da não-formal e da informal. Almerindo Janela Afonso explicita essa diferenciação:

“*Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a um certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto*” (Afonso, 1989: 88).

De acordo com as nossas definições anteriores, o conceito de socialização se aproxima do de educação informal, que este último autor apresenta. A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e uma intencionalidade, essas condições estão presentes, porém de modo diverso do que na escola. A voluntariedade na participação é um conceito chave para educação não-formal



e contrasta com a obrigatoriedade da educação formal, escolar.

Admite-se que a educação não-formal pretende ser um espaço relacional (grupos de amigos) e também servir como um espaço de expressão e discussão de valores e aceitação de compromissos ideológicos, normas de conduta e códigos de responsabilidade. As pessoas, na educação não-formal, estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

A educação não-formal não necessariamente tem uma preocupação clara com a transformação social, já a educação popular sim. A educação popular, para nós, é o espaço privilegiado de estímulo à cooperação. A educação popular pode e, em nossa concepção, deve englobar a educação escolar. Então, é possível fazer educação popular nos espaços escolares e é possível fazer educação anti-popular em espaços alternativos. O que caracteriza a educação popular não é o espaço onde ela é desenvolvida, mas sim as suas intenções de superação da realidade de dominação e exploração.

A educação popular estabelece relações horizontais, centra-se na realidade histórica concreta, investe na formação de um novo homem. A relação de reciprocidade entre sujeitos diferentes (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é também o que constitui essencialmente a proposta de educação popular tal como teorizada por Paulo Freire (Fleuri, 1998).

3. Elo entre o dito e o que vimos

Na primeira parte do artigo discutimos os conceitos, aquilo que já foi teorizado sobre o que estamos estudando. Os conceitos são uma forma de “agarrar” a realidade. São ditos construídos a partir de vistos. Na segunda parte pretendemos dialogar com esses conceitos e enriquecê-los a partir do que vimos. Para tanto precisamos de uma metodologia, algo que ligue, um elo. O nosso elo, ou a nossa metodologia, é constituído por princípios da fenomenologia e da etnografia.

A fenomenologia foi adotada, por se apresentar como uma corrente metodológica preocupada com as relações do mundo da vida^v. Neste sentido, a nossa atenção esteve voltada para o mundo vivido, para as relações sociais. Estas relações sociais estão inseridas em um vasto mundo com uma trama imensamente complicada de dimensões, relações e modos de conhecimento. Sendo assim, a abordagem fenomenológica nos serve para descrever em detalhes as práticas da vida cotidiana, no entanto, estas práticas são aqui entendidas como estruturadas por e estruturantes de uma realidade social mais complexa. Essa concepção se deve a imbricação entre indivíduo/ sociedade.

A etnografia foi utilizada na tentativa de aprender o ponto de vista do sujeito observado e suas relações sociais. A pesquisa foi descritiva analítica, pois não nos interessava saber as causas estruturais da existência de tais práticas – o que seria uma pesquisa explicativa, mas descrever e analisar como elas acontecem inseridas em um contexto, e o que os envolvidos pensam sobre elas. Por acreditarmos na cooperação o estudo também é propositivo. Fazemos um estudo de caso instrumental (Stake, 1994). Assim o nosso intuito não é fazer generalizações, mas sim conhecer mais a partir do caso. Para tanto utilizamos diversas técnicas: observação participante, entrevistas e análise documental.

Os passos que seguimos para análise dos dados estão baseados nos passos da análise fenomenológica do texto de Bernardes (1991): primeiro fizemos uma leitura geral; depois organizamos os dados para obter uma análise histórica e contextual do caso estudado; o terceiro passo foi através de indicadores de práticas que socializam o valor cooperativo, classificar os mecanismos.

4. Parte II – O que vimos

O Programa de Animação Cultural (PAC) está vinculado à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife e se desenvolve nas escolas municipais. Caracteriza-se como uma atividade de educação não-formal, por ser de livre escolha a participação. A educação não-formal do PAC tem uma



proposta ousada de ser educação popular e irradiar-se inclusive para a educação formal, modificando os métodos da escola.

O PAC possui coordenadores de linguagens – são elas: a) artes plásticas; b) banda; c) canto coral e flauta; d) capoeira; e) dança; f) jogos e brincadeiras; g) percussão; h) teatro – que são os responsáveis diretos pela capacitação dos Animadores Culturais (ACs). Os ACs são estagiários que têm como responsabilidade a formação e consolidação de um grupo cultural em uma das linguagens, em uma das escolas municipais. As crianças devem participar das atividades do grupo cultural em horário alternativo ao seu turno de estudo.

O PAC está baseado em cinco eixos, são eles: *o resgate da auto-estima, o cultivo das relações solidárias, o resgate da identidade cultural, o cultivo do meio ambiente e o exercício da cidadania*. A idéia de ocupação do tempo livre, mesmo não aparecendo nos 5 eixos, é bastante forte. A ocupação pode ser entendida como forma de afastar as crianças e jovens, da rua, da marginalidade. Nesse sentido, o PAC pode ser visto como uma tentativa de manter a ordem, algo que de certa maneira “domestica” os jovens. No entanto, o PAC se esforça para que esta ocupação esteja relacionada com uma proposta pedagógica de construção coletiva e formação crítica. Neste sentido político seria uma educação popular e assim teria ligações com a socialização de valores, dentre eles, o cooperativo.

O PAC é um instrumento do poder público. É essencial uma política pública para as crianças e juventude e assim é fundamental que o poder público amplie o programa, o faça permanente e dê melhores condições de realização do mesmo, tornando-o, como reivindicam os seus participantes, uma política pública para juventude; por outro lado, os ACs e os grupos culturais precisam ter total autonomia de atuação, não podendo ficar reféns de uma determinada gestão pública.

Acompanhamos as atividades de capacitação dada pela Gerência de Animação Cultural (GAC) aos ACs de março a outubro de 2005. No mês de abril fizemos visitas de um dia a seis escolas, no intuito de escolher o caso e ampliar a nossa visão do PAC. Ao escolher a Escola A^{vi} observamos todas as atividades durante quatro meses (de maio a agosto de 2005).

Escolhemos a Escola A pelos seguintes motivos: a) foi o primeiro grupo de crianças escolhido para se apresentar em uma reunião de capacitação de ACs; b) é um grupo que trabalha com crianças entre 8 e 13 anos^{vii}; c) trabalha com a linguagem do teatro, que por sua natureza é facilitadora da socialização do valor cooperativo; d) José, o AC, ter sido um fruto do PAC, ele foi aluno participante do PAC, voluntário na escola - fazendo atividades de educação não-formal, e no momento da pesquisa era AC. José desejava ser ator e não tinha uma formação aprofundada em teatro, nem uma preparação pedagógica e psicológica para lidar com as crianças.

A Escola foi fundada em 1979, em 2005 atendia a mais de 1800 alunos, nos turnos da manhã, tarde e noite, com o Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos. A Escola estava bastante depredada, o que pode demonstrar insatisfação por parte da comunidade com a escola e a não apropriação desse espaço, como um espaço da comunidade. Ela está localizada em uma região carente e atende aos moradores de duas grandes favelas da região. Na escola há outros grupos de educação não-formal além do PAC.

O grupo, que desenvolve a linguagem de teatro, se reunia três vezes por semana além dos sábados. O grupo era composto por uma média de 15 crianças. A rotatividade dos participantes era muito grande, sempre havendo novos componentes e crianças que por diversos motivos deixavam de participar do grupo e outras que passavam a integrá-lo. As dinâmicas dos encontros variavam muito. O ensaio de alguma peça era um momento sempre presente.

Passaremos agora a analisar mais detidamente os mecanismos de socialização do valor cooperativo. Para melhor compreensão classificamos os dados de acordo com os três níveis em que esses mecanismos acontecem: da coordenação do PAC aos ACs, do AC às crianças e entre as crianças. Como já enfatizamos a socialização não é um processo de via única e sim uma construção, onde todos envolvidos no processo participam. Aqui colocamos esses níveis hierarquizados, pois, no caso da coordenação para os ACs e do



AC para as crianças, há um “responsável”, que possui um conhecimento diferenciado e que é referência. As práticas, ou os mecanismos, em cada nível desses, implicam em outras categorias de análise, que são: entendimentos de cooperação, importâncias em socializar ou não tal valor e intenções de socialização. Assim, além de analisar os mecanismos de socialização, essas outras três categorias foram utilizadas para complementar os dados.

4.1 Da GAC ao AC

As linguagens culturais propostas pela GAC, são na maioria das vezes atividades que exigem a cooperação dentro do grupo cultural. O teatro, por exemplo, exige a harmonia do coletivo para interpretar diversas situações. Na formação dada pela coordenadora de teatro, havia a orientação para que os ACs estimulassem a atitude questionadora das crianças e dos jovens. Ela também ressaltava a importância de respeitar a opinião do outro. Nos encontros se discutia: a voluntariedade das crianças e jovens a participarem do grupo cultural (o que tem a ver com o conceito de educação não-formal, que aqui utilizamos) e a importância de estimular a autonomia dos participantes.

Uma vez por mês havia uma terça feira na qual os grupos de duas ou três linguagens artísticas trabalhavam juntos. Entendemos esses encontros como uma tentativa de integrar os diversos ACs, além de possibilitar a troca de experiência em áreas diversas. Este é um tipo de atividade que ao integrar desenvolve o valor cooperativo.

Nos documentos está bem clara a importância de trabalhar não só com a escola, mas também com a comunidade do entorno. É estimulado que jovens e crianças das redondezas participem das atividades, mesmo que não estejam matriculados na escola. Outro momento de ênfase na inclusão, algo que se relaciona com o valor cooperativo.

A formação de Núcleos de Animação Cultural na escola é proposta no sentido de agregar todos aqueles relacionados à animação cultural (ACs, voluntários, representantes estudantis, funcionários, professores e direção da escola) para o planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas na escola. Este é um espaço de realizar atividades em equipe. Podemos observar, no entanto, que são raras as experiências de núcleos que funcionam regularmente (com reuniões quinzenais ou mensais).

De maneira difusa e não como um tema a ser tratado pela reunião, a idéia de mudança social, tão necessária a uma educação popular, está presente nos documentos assim como nas falas dos coordenadores nas reuniões de capacitação. Não sabemos até que ponto esses ideais são incorporados pelos ACs e levados até os grupos culturais.

Um dos coordenadores lembra da relação de afetividade envolvida em um trabalho de animação cultural. O coordenador falou: “*os meninos vão porque gostam da gente*”. Essa dimensão afetiva tem que ser levada em consideração em qualquer processo pedagógico, principalmente na educação não-formal, quando à criança é dada a possibilidade de escolha de participar ou não.

A idéia de “resgate cultural” que criticamos por se remeter a algo estático é bastante forte nas orientações da GAC. O PAC tem raízes católicas, porém diz que respeita todas as religiões. Presenciamos uma discussão acalorada, em que um evangélico dizia que sentia que o PAC de certa maneira discriminava a sua religião. Ao discutir o “resgate cultural”, há uma forte valorização de religiões populares e o candomblé, por exemplo, parece ser valorizado pelo programa justamente para confrontar o forte preconceito que essa religião suscita nas periferias. O grupo chegou a conclusão que é preciso ser tolerante, respeitar a crença do outro, mas que era possível criticar algumas posturas de seus crentes.

É importante ressaltar que a GAC trabalha com o calendário escolar e que mesmo a escola sendo laica comemora festividades cristãs. Certas festividades cristãs passaram a fazer parte da cultura brasileira, mas em alguns momentos presenciamos o incentivo declarado de trabalhar com temas essencialmente cristãos. Vemos assim que uma religião é privilegiada, mesmo que não declaradamente. Para quem está tentando pregar a tolerância ao diferente não é coerente eleger uma religião como referência.



Um tema discutido com todos ACs foi a “baixaria” na mídia. A posição da GAC com relação à “música brega” tem sido bastante radical, chegando a proibir os ACs de levar esse estilo musical à escola. Entendemos que é preciso debater as letras das músicas e perceber como algumas são preconceituosas, machistas e opressoras. É a partir da consciência de que algo é ruim é que se começa a mudar os hábitos.

Os ACs utilizavam os momentos de capacitação para reclamar de falta de recurso, dificuldade no diálogo com a direção da escola e outros problemas. As respostas da coordenação, muitas vezes, era a idéia de ter que trabalhar com os imprevistos e com o que é possível. Em um trabalho de animação cultural é preciso ter “jogo de cintura” para lidar com as diversas barreiras encontradas, porém não é possível deixar a cargo dos ACs lidarem com todas as adversidades.

Presenciamos um processo seletivo para novos ACs. Um dos momentos do processo foram dois dias de oficinas. Sentimos, assim como muitos ACs veteranos, que havia um clima de competição, onde cada novato queria aparecer mais que o outro. Aqui percebemos uma socialização societária, onde os envolvidos buscam um fim: conseguir uma vaga de AC.

Percebemos que José, o Animador Cultural do caso estudado, se apropria do discutido na reunião, porém parece que os momentos de capacitação não são devidamente valorizados pelo AC. Sobre a atuação da GAC, José disse que sente falta de alguém ir visitar a escola com frequência.

4.2 Do AC às crianças

José sempre se preocupava em convidar novos integrantes ao grupo. Sempre que aparecia alguma criança nova ele falava da importância da presença e pontualidade nos encontros. Vemos que a presença e a pontualidade são fundamentais para a organização do grupo, é uma forma de socializar normas sociais. No entanto, a ênfase dada por José a essa questão fazia com que o grupo se tornasse uma obrigação para criança e não uma educação não-formal. Algo que comprova como a frequência é um tema recorrente do grupo, é que quando perguntamos a uma criança o que ela aprendeu no grupo, ela nos disse: “foi a não faltar”.

José é um referencial para as crianças, é visto como um modelo a ser seguido. Ele claramente tentava encarnar o papel de professor. José foi uma das crianças participantes do PAC. Ele mora próximo às crianças. Ele é da mesma classe social que elas. As crianças vêem isso e percebem que um dia elas poderão ser um AC também. É nesse sentido que o que é falado por José é levado em consideração pelas crianças, mas são principalmente as suas práticas – na maioria das vezes autoritária, que influenciam na socialização dos participantes. Por todo esse caráter afetivo e de proximidade, as atividades do grupo podem ser caracterizadas como uma socialização comunitária.

José pensava que “educação” é quando ele passa a falar sobre algum tema, é a visão dele do papel de professor. José gostava de falar muito e achamos que considerava isso uma forma de passar outros conteúdos que não teatrais para as crianças. As crianças o escutavam até um determinado momento, mas depois se cansavam e havia uma dispersão.

Animação cultural exige uma relação diferente da relação professor-aluno. É claro que o AC é referencial, que ele conduz as atividades e que possui um conhecimento diferenciado a ser repassado, mas ele não é um professor. O AC orienta, mas deve ser também companheiro e estimular a autonomia das crianças. Em uma capacitação um AC disse: “é um outro método não é aquela coisa tradicional professor-aluno”. Outro AC sugere uma metodologia para os ACs: “é conversar antes de começar o ensaio sobre a vida dos meninos e no final fazer uma avaliação do encontro, é construir junto com os meninos”.

José estava muito preocupado com as apresentações. No período de observação presenciamos o ensaio de oito peças diferentes. Ele tinha pressa que o grupo se apresentasse. Em uma peça, no mesmo dia em que explicou do que a peça tratava e fez um primeiro ensaio, já marcou um ensaio geral com “todo o figurino”. Ele é bastante exigente com as apresentações, o que deixava as crianças nervosas, ele dizia: “só sobe no palco quando tem certeza que vai fazer bonito”. Algumas peças interpretadas pelo grupo tratavam



de temas bastante sérios, que acreditamos que não foram devidamente conversados com as crianças. Uma peça falava do tráfico de drogas. Outra peça era sarcástica e debochava de temas sérios como o homossexualismo, o alcoolismo e a violência doméstica.

Nos momentos em que José estava falando sobre algo, ele utilizava a formação de círculo, em pé, sentados em cadeiras ou sentados no chão. Outra formação usada era a sala organizada em forma de teatro. Nessa formação ele propunha diversas dinâmicas teatrais. José fazia questão de utilizar termos específicos do teatro. Nesse sentido, vemos práticas de socialização secundária que pressupõem a aprendizagem de uma linguagem específica, no caso a linguagem teatral.

Algumas atividades de grupo eram propostas, nesses momentos as crianças ficavam livres para criarem os seus próprios enredos. É um momento em que a criatividade e a autonomia das crianças são estimuladas. Nos pequenos grupos ao fazer às peças havia conflitos, mas normalmente o grupo chegava a um consenso e acabava por atingir o seu objetivo, a apresentação.

Algumas brincadeiras propostas pelo AC podem ser caracterizadas como dinâmicas cooperativas, por divertirem as crianças, estimularem a confiança mútua e por serem práticas em que todos vencem, não há perdedores. Um exemplo foi uma dinâmica que demandava confiança do grupo em um dos seus componentes. Era preciso formar uma fila, todos com os olhos fechados, só o último da fila com o olho aberto dando as indicações de direções a tomar para a fila chegar em um determinado ponto. Muitas crianças na fila abriam os olhos de vez em quando, mas o importante é que a maioria confiou no colega e no final a fila chegou no seu objetivo.

4.3 Entre as crianças

Quando José começava a falar sobre algo que não interessava às crianças, elas encontravam uma maneira de fazer alguma outra coisa. Elas conversavam uma com a outra, mandavam bilhetinhos, por exemplo. Essas posturas demonstravam o desinteresse por aquilo dito pelo AC e uma vontade de interagir com os colegas.

Nos momentos livres a integração entre as crianças era intensa, elas se organizavam em grupos de amigos que tinha a ver com a sala da escola ou vizinhança. Nos momentos de descontração – na hora da merenda, no final e no começo da aula, por exemplo, as crianças dançavam todas juntas e quando alguém não sabia, uma outra criança ajudava e ensinava.

Presenciamos alguns momentos de conflitos entre as crianças, alguns aconteceram por disputa do papel principal, por exemplo. Isso acontecia porque o AC fazia “testes de interpretação”, que na visão das crianças era um momento de grande competitividade, mas para o AC era uma avaliação do desempenho. A competição é um sentimento presente entre as crianças. Nas atividades de grupo, os grupos ficam se comparando e falam: “*a gente foi melhor*”.

Nem todas as crianças se sentem confortáveis com a autonomia de inventar uma peça, por exemplo. Uma garota estava bastante impaciente em um desses trabalhos de grupo. Ela dizia: “*é bem melhor quando José manda, porque não fica essa bagunça*”. Assim o trabalhar em grupo autonomamente não é uma tarefa fácil e exige posturas de paciência, diálogo e compreensão do outro. Muitas dessas crianças não estão acostumadas a exercer esse tipo de comportamento. A animação cultural pode ser um espaço justamente para exercitar o desenvolvimento dessa autonomia das crianças.

Ao analisar algumas interações significativas entre as crianças que se relacionam com a socialização do valor cooperativo, percebemos que são principalmente as amizades construídas no grupo ou fortalecidas pelas atividades do grupo que mais se aproximam com a socialização do valor cooperativo.

5. Considerações finais



O presente artigo teve como intenção responder a pergunta: quais são e como são desenvolvidas práticas de educação não-formal que socializam o valor cooperativo? Os indicadores de práticas cooperativas, práticas que de alguma forma socializam o valor cooperativo, são a resposta de tal pergunta.

Fazendo uma etnografia e uma análise fenomenológica de, principalmente, um caso do Programa de Animação Cultural, construímos indicadores que permitiram apreender práticas socializadoras de cooperação, como: atividades realizadas em grupo; respeito ao outro; respeito às diferenças; ajuda mútua; diálogo; confiança; autonomia para participar nos processos coletivos e não apenas cumprir orientações; e orientações dadas pelos educadores de estímulo a essas atitudes.

O AC José propiciou oportunidades de socialização do valor cooperativo ao recorrer a essas práticas, com ênfase para ao respeito ao outro. Vemos também, que por sua história de vida e por sua compreensão do papel que um professor (ele se via como tal) deve desempenhar, ele falou mais sobre as práticas cooperativas do que oportunizou momentos de vivência dessas práticas. Entendemos que a socialização do valor cooperativo é mais ativa quando os envolvidos vivenciam práticas cooperativas e não quando eles escutam sobre elas.

Não queremos dizer com isso que o AC não realiza práticas de socialização do valor cooperativo, nós inclusive as explicitamos no decorrer do texto. Queremos apenas atentar para o fato de que José está mais preocupado em socializar técnicas teatrais e falar sobre cidadania do que socializar o valor cooperativo, o que indicaria que o AC é marcado por expectativas de uma ação docente tradicional.

O PAC tem como um dos seus eixos “*o cultivo de relações solidárias*”, assim o entendimento de valor cooperativo se identifica com o conceito de solidariedade, já que cooperação para o PAC implica em princípios éticos e empatia. Nas capacitações e nos documentos percebemos que o tema da solidariedade é poucas vezes tratado de forma direta. No entanto, o estímulo para participação voluntária e autônoma dos jovens e crianças nos grupos; o incentivo a formação de grupos culturais; as linguagens culturais desenvolvidas (que na maioria são facilitadores de atividades coletivas, como por exemplo, o teatro, a dança e a banda); o apoio ao diálogo entre as linguagens, seja nas capacitações ou no estímulo a formação dos Núcleos de Animação Cultural nas escolas, são exemplos suficientes da grande importância e intenção de socialização do valor cooperativo. Podemos ainda acrescentar a intenção de ser uma educação popular, militante, que procura mudanças sociais profundas, como facilitadora da socialização do valor cooperativo, no sentido de estimular práticas coletivas que visem transformações.

O AC José entende cooperação como confiança e compartilhamento do lanche, por exemplo. Já por solidariedade, ele entende o respeito aos diferentes (deficientes e idosos, para ele). No sentido dado por ele, há intenção e importância em transmitir o valor da solidariedade, visto que em diversos momentos o AC explicitou isso. Falamos de transmissão e não construção, porque o AC se vê como responsável de transmitir conhecimentos e não vemos muitas práticas que visem a construção coletiva.

As crianças não explicitaram o que entendem por cooperação, no entanto houve uma importância dada a práticas que aqui consideramos como cooperativas e uma intenção de que essas práticas acontecessem mais frequentemente. As crianças falam na importância da perda de timidez ao tratar os outros, do respeito aos outros, do prazer e dificuldades dos trabalhos em grupo e sugerem atividades onde todos possam opinar. Assim percebemos que as crianças consideram as atividades cooperativas como importante e demonstram o desejo de mais momentos em grupo, não só os de descontração (intervalos, hora da merenda e conversas nos começos e finais das atividades), mas também os de fazerem atividades do teatro cooperativamente, como por exemplo, as peças.

Percebemos que o grupo pode ser caracterizado, na maioria das vezes, pela socialização comunitária, pelas relações de afeto e proximidade ali desenvolvidas. Há também relações societárias no grupo, principalmente quando há a existência de um fim, por exemplo, a formação de ator, o que demarca o limite da educação não-formal no espaço escolar que visa a formação individual.



O processo civilizador, descrito por Elias (1994), de crescente possibilidades de individualização está em um estágio de valorização do individualismo. No grupo, esse individualismo apareceu nos desejos das crianças de ascensão social através da profissão de ator, o que é legítimo, a procura de saídas, mesmo que individual, da situação precária em que vivem.

No grupo, observamos poucos momentos de competição, de rivalidade entre os seus componentes. O que mais se assemelhou a competição foi a briga por papéis principais, que eram resolvidas pelo AC com a análise do desempenho dos participantes, e a competição entre os grupos que faziam as peças. José inventava papéis para que todos pudessem contribuir de alguma forma para a realização das peças e de uma forma ou de outra elogiava a apresentação de todos os grupos. Nas atividades de capacitação da GAC, o único momento que presenciamos uma forte competição, foi em um contexto de seleção de novos animadores. Assim, o contexto societário de individualismo e competição, mesmo estando presente, não é estimulado ou reforçado nesses ambientes.

A educação não-formal e conseqüentemente o PAC, tem como principais elementos a voluntariedade na participação, a intenção de socialização de alguns valores (basicamente os cinco eixos - o resgate da auto-estima, o cultivo das relações solidárias, o resgate da identidade cultural, o cultivo do meio ambiente e o exercício da cidadania - no qual o PAC se apóia) e o compromisso interno com o grupo.

Este estudo de caso instrumental permitiu aprofundar a compreensão das práticas de socialização do valor cooperativo na educação não-formal e ao mesmo tempo perceber a presença de valores societários individualistas, como obstáculo a considerar.

O estudo revela a importância da fomentação da discussão científica a respeito das práticas cooperativas e de sua indução na educação não-formal, como parte de uma ciência comprometida com a transformação da realidade social injusta e de exploração.

6. Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela (1989), "Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática?", em A. J. Esteves (org.), *A sociologia na escola – Professores, educação e desenvolvimento*, Porto, Afrontamento, pp. 81-96.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1983), *Construção Social da Realidade*, 5. ed., Petrópolis, Vozes.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli (1991), "A análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos", *Educação*, Porto Alegre, Ano XIV, nº 2, pp. 15-36,.
- DUBAR, Claude (1997), *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto.
- DURKHEIM, Émile (2002), *Lições de Sociologia*, São Paulo, Martins Fontes.
- ELIAS, Norbert (1994), *O Processo Civilizador*, São Paulo, Jorge Zahar.
- FLEURI, Reinaldo Matias (1998), "Educação Popular e complexidade", em M. V. Costa (org.), *Educação popular hoje*, São Paulo, Loyola.
- HUSSERL, Edmund (1980), *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação denominológica do conhecimento*, São Paulo, Abril Cultural.
- LUKES, Steven (1996), "Individualismo", em W. Outhwaite; T. Bottomore (orgs.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, pp. 381-383.
- MEAD, George H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- MIRANDA, Marília (1984), "O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança", em S. Lane; W. Codo (orgs.), *Psicologia Social- o homem em movimento*, São Paulo, Brasiliense, pp. 125-135.



PIAGET, Jean (1977), *O julgamento moral na criança*, São Paulo, Mestre Jou.

RIOS, Terezinha Azeredo (1999), *Ética e competência*, 7. ed., São Paulo, Cortez.

STAKE, Robert E. (1995), *The art of case study research*, New York, Sage.

ⁱ “Se o indivíduo é a realidade moral, é ele que deve nortear tanto a conduta pública como a conduta privada. O Estado deve voltar-se para revelar sua natureza. Haverá quem diga que esse culto do indivíduo é uma superstição da qual devemos nos desvencilhar. Mas isso é contrariar todos os ensinamentos da história; pois, quanto mais se avança, mais cresce a dignidade da pessoa” (Durkheim, 2002, p.79). Essa passagem demonstra que Durkheim acreditava em um processo crescente de individualização.

ⁱⁱ A exteriorização seria a expressão da atividade humana. Quando o homem se comunica, por exemplo, ele exterioriza idéias e desejos por meio da linguagem. A objetivação se dá quando há padrões, que aparentemente estão fora do homem. Um exemplo de objetivação é quando em um mundo institucional um balançar de cabeça significa: Não!, e todos que compartilham desse mundo social conseguem entender. O mundo institucional que legitima a objetivação é também o encarregado de transmitir às novas gerações as objetivações. A interiorização seria justamente a socialização do indivíduo, ou seja, a introdução do indivíduo ao mundo social.

ⁱⁱⁱ Conceito de George Mead (1934) que se refere àquelas pessoas com importantes laços afetivos com a criança, como os pais, por exemplo. Na maioria das vezes o outro significativo implica em uma relação afetiva, porém, não necessariamente.

^{iv} Conceito de George Mead (1934) que expressa a generalização das normas sociais, as quais antes eram apenas relacionadas à vontade dos *outros significativos*, é a abstração de papéis.

^v Conceito de Husserl (1980), muito utilizado por Habermas, que significa a esfera da vida cotidiana.

^{vi} Todos os nomes aqui utilizados são fictícios no sentido de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

^{vii} Escolhemos essa faixa etária por corresponder ao estágio de semi-autonomia de que Piaget (1977) descreve ao falar sobre o desenvolvimento moral da criança. Nesse estágio a criança demonstra um conhecimento sofisticado das regras, que são interpretadas de acordo com a situação e relativizadas. Entendemos que nesse estágio a socialização do valor cooperativo é de mais fácil apreensão.