

APRENDENDO A SOCIOEDUCAÇÃO: O SER E O FAZER NO COTIDIANO

Marília Mendes Lopes¹

Resumo: Este trabalho trata do processo de profissionalização daqueles que atuam na socioeducação, focalizando aprendizagens com/na prática e a construção de identidades, em contextos de educação não formal. Abarca resultados parciais de pesquisa de mestrado em andamento. Na atualidade, profissionais com formação inicial nas mais diversas áreas encontram-se, cada vez mais, inseridos em Organizações da Sociedade Civil (OSC), desenvolvendo variadas atividades, dentre elas, aquelas que perfazem a socioeducação. Esses profissionais, com designações e atribuições variadas, compõem equipes multidisciplinares, em um amplo leque de programas e projetos articulados às políticas da Assistência Social. Nesse sentido, o estudo busca compreender, por meio de pesquisa qualitativa, como se dá o processo de tornar-se socioeducador/a, como se aprende a ser na/com a prática profissional. Mobiliza-se, para tanto, um quadro teórico que advém da Teoria da Prática Social (Lave, 2013; 2015a; 2015b), da Psicologia Social Crítica (Ciampa, 1998; 2012) e de Estudos da Educação (Trilla, 2008). Três socioeducadores/as narraram suas trajetórias e os modos como atuavam em um projeto de uma OSC, no município de Guarulhos. Empregou-se a análise de conteúdo, explorando os modos como narraram suas experiências profissionais, descrição de processos e de seus aprendizados no cotidiano do trabalho e reflexões sobre suas identidades profissionais.

Palavras-chave: Educação não formal. Socioeducação. Orientador socioeducativo. Identidade Profissional.

Introdução

As temáticas abordadas neste trabalho se inserem no amplo campo da educação não formal. Esse campo abarca uma diversidade de âmbitos, que se constituem por meio de uma versatilidade de processos, instituições e meios, que se sustentam por objetivos explícitos e visam o desenvolvimento de aprendizagens realizadas à margem do sistema educacional formal (TRILLA, 2008).

No Brasil, a educação não formal se entrelaça ao contexto do terceiro setor por meio das atuações das Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Segundo Lopez (2018), em publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), essas organizações exercem atividades de interesse coletivo nos setores mais diversos da sociedade, contando com recursos próprios ou oriundos do setor privado, ou ainda de recursos dos estados ou municípios, para

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIFESP; mariliaml@hotmail.com



financiamento de seus projetos e atividades. A publicação aponta que, no ano de 2016, havia 820 mil OSC com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) ativo e que havia quase três milhões de pessoas com vínculo de emprego nessas organizações.

Esses dados apontam, portanto, para um número expressivo de entidades e de profissionais inseridos em atividades variadas, o que indica a relevância de uma investigação sobre os sujeitos e as práticas que se desenvolvem nesses diversos contextos. Limitamos o estudo a um âmbito específico, o da educação social, “composto por todas aquelas instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social” (TRILLA, 2008, p. 44). Nesse âmbito, nos propomos a uma investigação sobre os profissionais, denominados orientadores socioeducativos, e as práticas de socioeducação em trabalho com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto.

As medidas socioeducativas são previstas como estratégias de intervenção junto a adolescentes envolvidos em atos infracionais, e compreendem práticas de socioeducação. O desenvolvimento dessas práticas está intimamente ligado aos avanços dos direitos de crianças e adolescente no Brasil. Com a homologação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que constitui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inaugura-se a noção de proteção integral, com a premissa de que crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos garantidos e inalienáveis, passando a gozar dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando a estes condições para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade (Brasil, 1990).

Nesse sentido, adolescentes que cumprem medidas socioeducativas devem ser assistidos/as pelo Estado por meio de uma ação em Rede de Proteção, tendo a educação como um de seus alicerces. Como afirmam Bisinoto et al (2015), o termo socioeducação surge a partir da interpretação das premissas postas pelo ECA, mas, em virtude de poucas reflexões teóricas e práticas sobre a noção pedagógica que envolve a articulação das práticas de socioeducação, ou socioeducativas, surgem ainda desencontros conceituais e imprecisões sobre seu caráter.

De uma maneira geral, entretanto, os profissionais que atuam na socioeducação trabalham visando a responsabilização do ato infracional cometido, a partir da medida que é estabelecida judicialmente. Ao cumprir a medida socioeducativa, tem-se a expectativa de uma contribuição pedagógica para o acesso a direitos e para a mudança de valores pessoais e sociais dos adolescentes. Esses trabalhadores, que podem ter formações em diversas áreas, são identificados como educador social, orientador socioeducativo, técnico social, entre outras

nomenclaturas, a depender da caracterização do serviço ou da entidade que presta o cumprimento das medidas.

Buscando evidenciar as percepções dos profissionais que constroem e se reconstróem nas práticas da socioeducação empreendeu-se um quadro teórico metodológico que advém da Teoria da Prática Social (Lave, 2013; 2015a; 2015b) e da Psicologia Social Crítica (Ciampa, 1998; 2012). As questões que instigam e que mobilizam a organização desse estudo dizem respeito, portanto, a como esses profissionais percebem a si e as suas práticas? Quais as identidades que são (re) construídas com e nas práticas? Como aprendem as práticas denominadas de socioeducação?

O artigo encontra-se organizado em quatro partes, além da introdução. Na primeira parte, apresenta-se o quadro teórico-metodológico que fundamenta esse estudo. Em seguida, expõe-se os procedimentos metodológicos e analíticos. Posteriormente, traça-se alguns resultados a partir da análise de uma das entrevistas que compõem esse estudo. Nas considerações finais, discute-se os principais achados frente as perguntas de pesquisa e desafios para a continuidade do estudo.

Quadro teórico metodológico

A partir do quadro teórico assumido, considera-se que as identidades não são atributos fixos dos sujeitos, mas social e historicamente condicionadas, e em constante processo, no qual as aprendizagens, ao longo da vida, (re)moldam e (re)constituem os próprios sujeitos e as realidades onde se encontram engajados. Esse pressuposto é produtivo para abarcar a constituição de profissionais que não se formam em cursos técnicos ou na graduação, mas que aprendem a ser orientadores socioeducativos no cotidiano profissional em interação com outros pares.

Para tanto, duas abordagens, de campos distintos, foram assumidas neste estudo de modo complementar. De um lado, a partir da Psicologia Social Crítica, especificamente das contribuições de Ciampa (1998; 2012), compreende-se que os processos de identidades são marcados pela mobilização de diversas personagens, expressões empíricas que se apresentam e se ocultam tornando os sujeitos, além de personagens, autores de suas histórias. As identidades são compreendidas pelo autor numa ótica de movimento, metamorfose e emancipação. E, de outro, a partir da Teoria Social da Aprendizagem, considerou-se a aprendizagem de maneira



situada e constitutiva, a partir das relações e práticas que os sujeitos desenvolvem no seu cotidiano, considerando os múltiplos condicionantes da vida social (LAVE 2013; 2015a; 2015b; LAVE e WENGER, 1991; LAVE e PACKER; 2011).

Antônio da Costa Ciampa em sua principal obra, intitulada "A estória do Severino e a História da Severina" (1998), aborda a questão da identidade por meio de análise do percurso da personagem Severino presente no poema Morte e Vida Severina² de João Cabral de Melo Neto e também diante a narrativa da história de vida de Severina. O autor defende o estudo sobre identidade a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, onde assevera que há na narrativa uma potente possibilidade dos sujeitos não meramente contarem suas histórias, mas também (re)construí-las, já que é tomada como uma espécie de sutura que une diversos fragmentos que são rememorados, garantindo o senso de identidade. Também porque constitui-se por meio do qual se constrói, reconstrói e reinventa, o passado, o presente e o futuro (CIAMPA, 1998; LIMA, 2014; LIMA; CIAMPA, 2017).

Nesse sentido, um conceito que utiliza-se como guia para elaborar chaves interpretativas no processo de análise, diante essa ótica, são a de personagens. Partindo do pressuposto de que nas narrativas, os indivíduos apresentam-se como representantes de si mesmo e atores que assumem diferentes personagens. Essas personagens se articulam, se ocultam e se revelam, sendo impossível que qualquer uma delas represente a totalidade do sujeito, já que, a cada momento, uma personagem ou mais pode se entrelaçar com tantas outras, numa dinâmica complexa que se estende por toda a trajetória de vida.

Se as identidades desses profissionais se encontram emaranhadas de modo processual, não como algo que se constrói e se veste de uma vez para sempre, mas que se remodela a todo tempo, como se dá a aprendizagem da profissão na socioeducação? Como aprende-se a ser orientador socioeducativo e a fazer socioeducação? Para essas questões, toma-se como referência as contribuições de Jean Lave (2013; 2015a; 2015b). Para a antropóloga, a aprendizagem deve ser compreendida como mudanças que ocorrem com a participação dos sujeitos no curso de suas diversas práticas da vida cotidiana. A autora propõe a superação de modelos e teorias cognitivistas que operam uma lógica dualista de aprendizagem, separando sujeito/objeto, saberes práticos de teóricos, abstratos de concretos. Sua tese central é a de que a cognição é um fenômeno social, que se constitui no contexto das práticas cotidianas num

² Cf. MELO NETO, João Cabral. Morte e Vida Severina e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

processo iterativo, contínuo entre mente, corpo, atividade e espaços situados, organizados culturalmente (LAVE, 2015a).

Essa filiação opõe-se a uma abordagem individualizante da aprendizagem, focalizando sua dimensão social, considerando ainda o sujeito com seus aspectos subjetivos e intersubjetivos, sociais e culturais, na qual as práticas, as identidades e o mundo são mutuamente constituintes. Os sujeitos, como a sociedade de maneira geral, não podem ser vistos como dados ou determinados e a aprendizagem, assim como a cultura, relacionalmente, não seriam componentes a serem internalizados pelos indivíduos por meio da socialização ou mera transmissão de conhecimentos.

Lave (2015a) desenvolve a ideia de que aprender é algo que se dá na/como prática, no cotidiano, o que envolve aprender a fazer o que já se sabe e a fazer o que não sabe, de maneira iterativa, ambos ao mesmo tempo, com essas relações sendo múltiplas e contraditórias. Diante disso, as práticas da vida cotidiana se tornam centrais, não como uma coisa em si, mas na medida em que se torna o lócus para compreender como os sujeitos participam e como as conduzem aprendendo a partir delas.

Entende-se, assim, que é nas nuances das experiências e nessas relações cotidianas que se aprende, seja um conhecimento específico ou, até mesmo, uma função ou status profissional. A aquisição de um saber, nessa perspectiva, se desloca de uma construção meramente cognitiva e individual e é entendida como um modo de pertencimento a grupos sociais que compõe o cotidiano dos sujeitos.

“Como a aprendizagem acontece” não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula –, mas sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana.” (LAVE, 2015a, p. 42)

O envolvimento dos sujeitos nas práticas é expresso por Lave como um processo importante já que esses engajamentos se dão também diante essas nuances das relações, em múltiplos contextos e os sujeitos participam assim de diferentes modos uns com os outros. Nessa dinâmica, a autora tece um conceito importante: o de participação periférica legitimada. Essa participação se relaciona às estruturas sociais que envolvem relações de poder que movem as posições dos indivíduos de uma periferialidade a uma participação mais intensiva e central (LAVE, 2015b).

(...) a aprendizagem é feita pelos aprendizes, o que deveria nos sugerir fortemente que o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. (LAVE, 2015a, p. 40)

As mudanças de participação se concretizam no interior de uma comunidade de práticas, ou seja, com o desenvolvimento de repertórios partilhados, como rotinas, linguagens específicas, artefatos, posicionamentos, entre outros, e com certos compromissos de seus membros, construídos, negociados e atravessados por diversos aspectos que compõem a vida cotidiana. Essa compreensão nos impele, no estudo, a identificar as manifestações cotidianas que indiquem engajamentos dos que chamaremos de aprendizes/menos habilidosos e mais veteranos/mais habilidosos nas práticas. Algumas questões, como exemplos, “com quem este profissional aprendeu a...”; “como ele aprendeu a...”; como ele sabe sobre...”; apontam possibilidades de captar essas relações entre os sujeitos no seu cotidiano.

Essas noções sustentam a necessidade de realizar esse estudo pelo prisma de que os orientadores socioeducativos, que atuam com práticas da socioeducação, assim como qualquer sujeito, aprendem suas profissões na sua vida cotidiana e situadamente em uma comunidade de prática. No caso dessa investigação, no espaço situado de uma OSC, considerando o contexto sócio-histórico, os aspectos relacionais e as disputas que os tornam pertencentes em algum grau de engajamento a essa comunidade.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e viés etnográfico. Para este trabalho, recortou-se do conjunto de dados gerados por meio de observação participante no local de trabalho dos orientadores socioeducativos e de entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, apenas os depoimentos de uma participante, Amélia de Queiroz³, que compunha, à época da geração de dados, a equipe multiprofissional em um projeto voltado ao cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto em uma OSC que executa Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, no município de Guarulhos.

³ Trata-se de um nome fictício a fim de preservar a identidade da participante.

O roteiro de entrevista previa questões abertas que tematizavam: sua história de vida, formação e processo de profissionalização, o cotidiano de trabalho, suas atribuições e atividades na socioeducação e sua autopercepção sobre suas práticas. As questões foram organizadas em blocos: Identificação e trajetória de vida (infância, adolescência e juventude); Formação inicial; Experiências no mundo do trabalho; Experiências em outros âmbitos sociais; A experiência de trabalhar como orientador socioeducativo; A prática profissional no contexto das medidas socioeducativas; e Expectativas pessoais e profissionais.

A entrevista com Amélia teve duração de 3h30min, sendo gravada por meio de áudio e vídeo e, em seguida, transcrita de maneira integral. Em seguida, realizou-se uma imersão nos dados coletados, por meio de leituras sucessivas, evidenciando trechos para o aprofundamento analítico em dois caminhos que desembocam em chaves interpretativas: *Aprendizagem situada*- Como se aprendem as práticas na socioeducação?; O que se aprende? Com quem se aprende?; Onde se aprende?; Como e com quem se percebe aprendendo?; *Identidade*- Como se nomeia? Quais as personagens que são mobilizadas quando fala de si mesmo?; Como percebe essas personagens?; Há mudanças nas personagens?

Primeiras explorações analíticas

A partir dessas chaves-interpretativas, a entrevista foi sendo retextualizada⁴, com recortes de excertos nos quais se evidenciassem respostas para as problematizações acima indicadas, advindas do quadro teórico adotado. A seguir, apresentam-se Amélia de Queiroz e as primeiras explorações desses dados.

Amélia se apresenta: entre assistente social e orientadora socioeducativa

Amélia de Queiroz, de trinta e sete anos, apresentou-se informando seu nome completo e sua regionalidade. “Sou pernambuca::na, sou de Caruaru::”. Por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) concluiu a graduação em Serviço Social e teve como últimas atividades profissionais a atuação como assistente social em uma OSC de Serviço de

⁴ Retextualização: trata-se não de uma mera refação automatizada, mas sim de uma mudança de modalidade (de oral para escrita, por exemplo) e mobilização de outro gênero discursivo (de entrevista para relato, por exemplo), que implica operações complexas que, ainda que interfiram tanto no código como no sentido, não atingem as informações como tal (daquilo que foi dito ou escrito por alguém). (MARCUSCHI, 2001).

Assistência Social à Família e, em seguida, a posição de orientadora socioeducativa na OSC, onde se deu o campo deste estudo.

Sobre sua prática profissional, destaca a alta demanda de trabalho, indicando que o ideal era realizar o acompanhamento de quatorze adolescentes, mas que já chegou a acompanhar o dobro. Descreveu esse acompanhamento como sendo um conjunto de práticas que envolvem o acolhimento, o atendimento individual, a escuta, que visam entender as necessidades de cada adolescente, e a visita domiciliar, que visa o conhecimento da dinâmica familiar. Segundo ela, a equipe multiprofissional auxilia com a troca de informações e sugestões de encaminhamentos referente aos acompanhamentos que precisa realizar. Citou ainda como ações do seu cotidiano profissional o contato com a rede (outros equipamentos da Assistência Social, bem como de outras áreas, como educação, saúde e cultura), reuniões de matriciamento⁵, elaboração de relatórios, trabalhos em grupo, discussões de caso com a equipe técnica e coordenação.

Amélia, além de descrever as práticas, também expressou sua percepção em relação à nomenclatura do cargo que exerce no Projeto:

(...) mas assim, a minha atuação é como assistente social, porém a nomenclatura, né, é como orientadora aqui, mas dizem que é uma coisa da/ da prefeitura, pela questão da tipologia do serviço, que requer aí dois orientadores mais a equipe técnica. (...) A única coisa que muda é porque eu não ASSINO, eu não carimbo com o meu CRESS (+) eu não faço uso do meu CRESS [aqui. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Contou que uma das implicações de não ter registro em carteira profissional como assistente social é a impossibilidade de validar seu tempo de “experiência” na função, exigido no mercado de trabalho e comprovado por meio desse registro. Relatou ainda que deseja cursar uma pós-graduação, já que a ausência dessa formação também dificulta concorrer a outras vagas em sua área.

Ao explicar o que se espera de um profissional orientador socioeducativo, Amélia apontou, como central, o papel de realizar a ressocialização dos adolescentes. No excerto a seguir, ela expressa sua perspectiva de ressocialização e expectativa sobre essa prática:

(...) que é a **reflexão mesmo, no pensamento amplo da vida**, né, A ideia é:: que eles saiam daqui quando passar esse período que eles precisam cumprir com a medida, é:: que eles saiam com outros pensame::ntos, com outras perspecti::vas, que eles saiam se reconhecendo sujeito de dire::ito, reconhecendo seu espa::ço na socieda::de e:: ganhando aí essa autonomia, né, Que ele saiba/ que ele tenha certeza que ele pode buscar, embora tenha aí as

⁵ Reuniões com participação de profissionais de equipamentos e entidades para ações e intervenções conjuntas numa perspectiva interdisciplinar.

dificuldades, porque tudo contribui para a gente, principalmente quem é da classe trabalhadora, o prime/ o pobre, o preto, o favelado, que a gente sempre fala, eles mesmos falam aqui: a gente não é ninguém, tia. Ninguém olha pra gente com respeito, sabe? (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020- grifo nosso).

A profissional também relacionou a ressocialização como sendo o conjunto dos objetivos que são traçados no início dos atendimentos. É neste momento que ela cita o Plano Individual de Atendimento (PIA). Segundo ela, depois do período de cumprimento da medida estipulada pelo juiz, os adolescentes precisam retornar “de uma forma melhor”, “com outra consciência” e “outros saberes”, para não correrem o risco de reincidência.

Apresentou-nos seu trabalho como sendo invisibilizado, mencionando que, de maneira geral, a sociedade não conhece ou tem uma visão negativa dele. Expôs que há ainda o preconceito, exemplificando que a vizinhança já chegou a manifestar que não queria que o serviço de medida funcionasse no bairro, pois os adolescentes transitariam por lá.

Amélia disse que, apesar das dificuldades, gosta de seu trabalho, que é “muito gratificante” e que considera sua atual profissão fundamental, salientando que há necessidade de mais serviços e projetos que pudessem atuar em parceria. Citando ainda que sente prazer em estar em seu ambiente de trabalho.

Amélia aprendendo dia a dia

Durante a narrativa de sua trajetória, Amélia de Queiroz também evidencia em diversos trechos o seu aprender no dia a dia, diante das mudanças em sua realidade e das novas atuações em que se engajava. Esse aprender na e com a realidade é pontuado como soluções que Amélia vai articulando na condução de sua vida. Amparada em Lave (2015a), compreender os movimentos dos contextos da vida cotidiana de Amélia se faz importante, para compreender como a mudança nas participações e na aprendizagem vem a acontecer, já que aprender na prática implica mudar.

As dificuldades de pertencimento e as inseguranças na participação em determinados contextos marcam a trajetória de Amélia. No período da graduação, chegava a desejar a invisibilidade em sala de aula, o que a levou a ter um percurso acadêmico mais difícil e a ter uma ideia de incapacidade de atuação profissional, já que não se sentia “preparada”.

(...) eu não me imaginava atuando, cê acredita que desde sempre tem essas né, essas questões lá de trás, que eu sempre persistia em não acreditar em mim

(...) Um sentimento mes::mo forte de inferioridade, então eu tentava ficar invisível, o máximo que eu pude::sse, ia tentando aprender o que eu consegui::sse, sa::be? Eu tive essa dificuldade um pouco na questão acadêmica. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Em relação à noção de movimento de participação, que envolve os aprendizes e os mais habilidosos, compartilhando e (re)construindo as práticas (LAVE 2013; 2015a; 2015b), Amélia traz em sua narrativa alguns relatos em que ela mesma se denomina como “aprendiz”, como ao tratar de sua experiência em um dos primeiros trabalhos, em uma fábrica de costura:

E aí lá eu come/ fui aprendiz, né, **a gente começa aprendendo me::sso e aí às vezes erra, ainda não tem aquela consciê::ncia**, é é (+) passa, às vezes, por algumas situações que hoje com conhecimento caberia até processos. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020- grifo nosso).

Ainda sobre aprender na prática e com os outros, como Amélia evidenciou em alguns trechos, destaca-se o lamento por ter tido a experiência de estágio em apenas um campo no período de sua graduação (no atendimento às famílias, no SASF). Notamos uma sugestão de que isso impacta de alguma maneira sua atuação profissional, como expressa o trecho a seguir:

(...) hoje **eu sinto muita falta** de não ter conhecido outros ca::mpos, porque na atuação, agora, eu falo: agora que eu estou aprendendo, na verdade a gente sempre vai ter a aprender, na verdade né, mas eu acho que ago::ra que/que/ eu fui aprendendo mesmo na prá::tica. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020; grifo nosso).

É possível que essa percepção se dê a partir da experiência que teve em seu único estágio, no qual notamos um movimento de periferialidade para uma participação mais central na prática. Como expressa Lave (2015b), as participações envolvem relações de poder que movem as posições dos indivíduos de uma periferialidade a uma participação mais intensiva e central. Esse estágio realizado e a relação construída com a supervisora pode servir de exemplo, já que ela nos conta que:

porque você começa como um observador, né? **Você acompa::nha**, mas, assim, mais observa::ndo todo esse movimento e aí porque o estágio também, ele vai ter os pe/ os períodos, né, o período da observação, **depois ela pedia/ eu ia com ela** em uma visi::ta, **eu participava** de um atendimento individual, sempre só na escuta (...) acompanhava (...) a fala dela, tudo, e depois **ela pedia pra eu ir desenvolvendo** meu relato::rio, **então foi a partir daí que eu fui tendo os conta::tos, a noção mesmo na prática, nas visitas**. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020; grifo nosso).

Compreende-se que Amélia vai se engajando, se movendo de uma participação periférica e se tornando mais habilidosa nas práticas relacionadas à sua área de atuação. E esses fragmentos, anteriores à sua prática como profissional orientadora socioeducativa, revelam que Amélia, ao longo de sua trajetória, foi aprendendo na e com as diversas relações, ou seja, em uma diversidade de comunidades de práticas. Já que compreender a aprendizagem como situada é compreendê-la em “complexas comunidades de práticas culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social”. (Lave, 2015a, p. 40).

Diante disso, destacamos que em seu relato não há menção a momentos em que considere estar adquirindo conhecimentos específicos sobre a sua atuação como orientadora socioeducativa, mas nota-se a articulação de seus saberes e de suas atuais práticas de trabalho com as suas participações nas diversas comunidades de práticas, o que podemos chamar de desenvolvimento de um *fazer cada vez mais habilidoso* na área da assistência social e, atualmente, de maneira mais focal, na socioeducação.

Amélia afirma que “vai aprendendo, no dia a dia” as práticas de uma orientadora socioeducativa, considerando mais uma vez a importância da participação com seus colegas de trabalho, que compõem essa comunidade de práticas. Essa comunidade não inclui só os que também atuam como orientadores socioeducativos; ela cita suas relações com profissionais de outros espaços, por exemplo, diretores de escola (já que seu trabalho prevê o acompanhamento da presença escolar dos adolescentes), profissionais da área da saúde e os demais profissionais da instituição que atuam em outros projetos, com quem compartilha espaços formativos, estudos de caso e outras atividades da vida cotidiana de trabalho.

(...) são desafios, assim, diários, tem dia que é tranquilo, tem dia que você já está no finalzinho do plantão e aí uma bomba (+) tem coisas que você não sabe, não vai saber tudo, mas aí tem a equipe que abraça e aqui, enquanto equipe, eu sou muito feliz, eu posso/ [isso eu posso te dizer que eu sou muito feliz com a equipe. (+). (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Amélia: o estar sendo na prática

Em sua narrativa Amélia se representa como diversas personagens, essas múltiplas personagens que, por ora, se conservam, se sucedem, coexistem e se alternam. Suas diversas maneiras de estruturação indicam modos da produção de identidades (Ciampa, 1998). Em certo momento ela se apresenta como a sonhadora, expressando que “tinha sonhos de menina” e que

gostaria de morar com a mãe e se aproximar da irmã. A partir desse relato, conta a decisão de ir morar com a mãe, mudando-se de Pernambuco para São Paulo. Essa personagem sugere uma das mudanças marcantes no início de sua trajetória de vida. Nesse território que ela chama de “novo”, “cheio de “descobertas”, ela se depara com a necessidade de ser uma trabalhadora, iniciando sua trajetória profissional ainda na adolescência.

Não se imaginava concluindo os estudos, não imaginava cursar uma graduação, nem atuar na área do serviço social e, conseqüentemente, nunca idealizou ser orientadora socioeducativa. Em um dos trechos diz:

Olha, eu digo que desde a/ da profissão, eu acho que não fui eu que escolhi, eu fui sendo escolhida o tempo todo, o unive::rso, a vida me trazendo as coisas. Eu busca::va, mas eu buscava sem muita espera::ça. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Podemos dizer que, ao se perceber como a sem esperança e dar-se conta de seu descrédito em sua potencialidade de mudanças e ações, ela indica como pode ocorrer o processo de mesmice, que, ao contrário da mesmidade, é um trabalho de re-posição do que foi dado, determinado, visando a “manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade” (Ciampa, 1998, p. 164). Esse processo oculta, de certa maneira, a potencialidade de mudanças qualitativas.

No relato, encontramos trechos em que a personagem da insegura e a da sem esperança dão lugar a uma personagem que aprendeu a acreditar em si, por meio do que ela nomeia de “superação”: ela diz “fui me superando sozinha”, e relaciona seus processos de aprendizagem como sendo o balizador do que chamamos aqui de metamorfose e, “à medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade)” (CIAMPA, 1998, p. 186):

E cada passi::nho, cada degrauzi::nho que eu fui conse/ é:: conseguindo, hoje sim, eu aprendi a(+) a acreditar em mim e poxa, se o outro faz, por que que eu não posso fazer? Então vamos lá e aprender e conseguir, né, então, eu(+) eu gosto de olhar sempre assim (+) a parte que não foi tão boa também trouxe para mim aprendiza::dos e agregou para mim no crescimento ho::je. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Em um outro fragmento, podemos observar a importância da sua formação na graduação, que contribuiu também significativamente na percepção poistiva de si e do mundo. Ela menciona o aprender não apenas teórico, a aquisição de conhecimentos, mas o aprender com as relações que foram contruídas nesse percurso:



a partir da faculdade, na graduação, você já passa a ter um outro olhar (+) você só não muda o seu olhar se você realmente se fechar e não quiser, né, se você empacar, tipo(+) é, eu sempre falo, a síndrome da Gabriela, ?eu nasci assim e vou morrer assim?, não é isso (+) na faculdade, querendo ou não, a gente aprende MUITO, é um MUNDO diferente a vida acadêmica, né, E se você prestar atenção na fala dos professores, na troca com eles, com os colegas, nesse caminho, nessa caminhada, você aprende MUITO. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Amélia relatou que esse aprendizado fica “casadinho” quando ela se vê na prática, expressando que, “na prática é mais doloroso”, pois está ali “atuando”, se referindo a sua atuação profissional, onde ela descreve que o outro contribui com aquilo que aprendeu, que ela considera as peculiaridades desse outro, a bagagem, as crenças e o que este espera, concluindo que, apesar de não ser fácil, é gratificante.

Ao perguntarmos o que seria uma atuação de orientador socioeducativo, ela afirma ser o processo de “conscientização”. Esse processo é significado por meio de ações, tais como a escuta, a identificação de necessidades dos adolescentes com quem atua no projeto de medida socioeducativa, a compreensão das dinâmicas familiares, o estudo dos casos com outros profissionais, a articulação com outros serviços de assistência e proteção básica e planeja ações que, segundo ela, pode levar esses sujeitos a conhecerem outros caminhos e que, concretamente, seriam a não reincidência em algum ato infracional.

É importante salientar que no relato ela não usa a expressão “eu sou orientadora socioeducativa”. Ao contrário, ela conta que se percebe realizando uma atuação técnica de assistente social, justificando, ao descrever as atividades que desenvolve, que são atividades esperadas da área do serviço social.

Amélia pontuou uma implicação de não ser “registrada” como assistente social: o não reconhecimento de suas práticas como assistente social pelo mercado de trabalho. Segundo ela, “infelizmente, isso é muito forte”, não ter experiência “em carteira como assistente social”, contando que perdeu oportunidades de trabalho e acrescentando que o fato de não ter ainda uma especialização dificulta ainda mais. Ela expressou que, para além disso, há uma questão de “orgulho”, pois quer o “registro bonitinho, carimbar, tal”, o que nos leva à dimensão do desejo dela de utilizar a predicação de sua formação para se perceber como tal.

As personagens e papéis que vão se articulando, como momentos das identidades, em círculos que se voltam sobre si em constante movimento (Ciampa, 1998), apresentam, além das percepções sobre si e suas práticas de trabalho, as diversas mobilizações que tecem a vida social de Amélia. Durante a narrativa da sua própria história ela articula passado, presente e futuro,

pontuando aprendizagens que ocorrem e ocorreram nas suas participações com outros sujeitos e reflexões que já fez e que faz, até mesmo ao rememorar os momentos da sua trajetória:

quando eu falo], assim, dessa questão da(+) do início da minha experiência, né, até ho::je, as questões que me faltou mu::ito, eu eu(+) ficou essa minha fala pra esse espaço na questão da escolarização, né, da educação primá::ria, da minha família, é, e(+) **antes** eu ainda culpa::va, eu trazia essa má::goa ainda, **hoje com um outro olha::r, depois que a gente aprende, né**, É:: eu vejo que não foi proposital, claro, foi o que eles tinham naquele momento, naquele momento eles acreditavam que estavam fazendo o melhor por mim, né, então hoje eu não os culpo, e:: aí eu não quis colocar como [um vitimismo meu. (Excerto da entrevista individual, Amélia de Queiroz, junho de 2020).

Nesse sentido, podemos dizer que Amélia aprende a ser a todo momento, em metamorfose como desenvolvimento concreto da identidade, onde sua percepção de si e do mundo também se (re)moldam, (re)construindo também a realidade que a cerca, por meio de sua ação, suas práticas, que se desenvolvem também diante de uma aprendizagem relacional e situada em diversos contextos.

Considerações finais

Os profissionais que desenvolvem suas práticas no heterogêneo campo da educação não formal, e especificamente na socioeducação, podem apresentar percurso formativo em diversas áreas, como educação, psicologia, direito, serviço social, das múltiplas artes, entre outras, a depender das especificidades das práticas e instituições onde ocorrem as atuações. Uma hipótese é de que muitos dos profissionais se inserem nessas práticas se deparam com a “descoberta” de uma área profissional, já que não obtiveram em seus percursos de graduação, por exemplo, aprofundamento nas temáticas que envolvem o contexto de educação não formal e sobretudo nas que versam sobre a socioeducação.

Como nota-se no percurso de formação e profissionalização de Amélia, não havia uma idealização ou projeto anterior de atuação profissional nessa área. Ela salienta como foi ao longo de sua trajetória aprendendo as práticas que se caracterizam nesse campo, expressando a importância da sua participação nas diversas comunidades de práticas, que envolve não apenas os ambientes e relações profissionais, mas as diversas experiências e de maneira marcante as que se relacionam com a sua formação enquanto assistente social.

Amélia por meio da narrativa de sua história pontua suas aprendizagens e as articulações de papéis, personagens, que sugerem um processo de se tornar cotidianamente uma profissional

da socioeducação, aprendendo a fazer e a ser com e nas práticas. Diante disso evidencia-se a importância de estudos que explorem como se constrói, com quem e como ocorrem as práticas profissionais neste contexto, onde um caminho que possa se tornar mais significativo seja o de investigações que busquem as percepções dos próprios sujeitos que estão engajados nesse campo.

Bibliografia

BISINOTO, C. et al. Socioeducação: Origem, Significado E Implicações Para O Atendimento Socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>> Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 01 mai. 2021.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>> Acesso em 05 mai. 2021.

_____. A prática da aprendizagem. Teorias contemporâneas da aprendizagem. **Revista Penso**. Porto Alegre, 2013.

_____. **La cognicion em la pratica**. Ciudad Autônoma de Buenos Aires. Paidós, 2015b.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J.; PACKER, M. Hacia una ontología social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales** n. 40. ISSN 0123-885X Bogotá. Agosto, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 06 mai. 2021.

LIMA, A. F.; CIAMPA, A. C. “Sem pedras o arco não existe”: o lugar da narrativa no estudo crítico da identidade. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte , v. 29, e171330, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100407&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 mai. 2021.

LIMA, A. F. História oral e narrativas de história de vida: a vida dos outros como material de pesquisa. In A. F. Lima & N. Lara (Orgs.), **Metodologias de Pesquisa em Psicologia Social Crítica** (pp. 13-34). Porto Alegre: Sulina, 2014.

LOPEZ, F. Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil. Brasília: Ipea, 2018.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.