



Revista Educação & Formação

ISSN: 2448-3583

Universidade Estadual do Ceará

LOPES, Lucas Salgueiro; SILVA, Filipi José da; FERREIRA, Arthur Vianna
(Pedagogia da) Convivência e práticas socioeducativas em
uma ONG no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ
Revista Educação & Formação, vol. 5, núm. 2, 2020, Maio-Agosto, pp. 73-92
Universidade Estadual do Ceará

DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.2089

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585865624005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

**(Pedagogia da) Convivência e práticas socioeducativas em uma ONG
no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ**

LOPES, Lucas Salgueiro (São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)^{1*}

SILVA, Filipi José da (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)^{2}**

FERREIRA, Arthur Vianna (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)^{3*}**

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Projeto de extensão e pesquisa Fora da Sala de Aula,
Faculdade de Formação de Professores

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Caruaru-PE

³Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Educação,
Faculdade de Formação de Professores

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4111-2685>*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-5566>**

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo articular os principais conteúdos da Pedagogia da Convivência do educador catalão Xesús Jares com as práticas de ensino-aprendizagem encontradas em um trabalho de campo realizado na Organização Não Governamental Luxo de Vida, no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Notadamente, considerando o contexto específico deste projeto, teve-se como foco a análise de quatro conceitos de Jares: diálogo, conflito, respeito e felicidade. Utilizando tais elementos nas práticas de ensino – seja nos espaços escolares ou não escolares –, visa-se, sobretudo, uma educação que tenha como marco central os Direitos Humanos, tal como o comprometimento com quatro princípios: o valor à vida, a dignidade humana, a não violência e a solidariedade social. A pesquisa infere, por fim, a convergência dos principais elementos da Pedagogia da Convivência com diversas práticas já encontradas na referida Organização Não Governamental, mas na maioria das vezes aplicadas pelos educadores de maneira apenas intuitiva.

Palavras-chave

Pedagogia Social. Pedagogia da Convivência. Práticas socioeducativas. Direitos Humanos.

**(Pedagogy of) Coexistence and socio-educational practices in an NGO in
the Salgueiro Peripheral Neighborhoods, at São Gonçalo-RJ**

Abstract

This article aims to articulate the main contents of the Pedagogy of Coexistence of the Catalan educator Xesús Jares with the teaching-learning practices found in a field work carried out at the nongovernmental organization Luxo de Vida, in the Salgueiro Peripheral Neighborhoods, in São Gonçalo, Rio de Janeiro. Notably, considering the specific context of this project, the focus was on the analysis of four concepts of Jares: dialogue, conflict, respect and happiness. Using these elements in teaching practices – whether in school or non-school spaces –, the aim is, above all, an education that has Human Rights as its main framework, such as commitment to four principles: the value of life, human dignity, non-violence and social solidarity. Finally, the research infers the convergence of the main elements of Pedagogy of Coexistence with several practices already found

in that nongovernmental organization, but most often applied by educators in an intuitive way.

Keywords

Social Pedagogy. Pedagogy of Coexistence. Socio-educational practices. Human Rights.

(Pedagogía de la) Convivencia y prácticas socioeducativas en una ONG en la Comunidad del Salgueiro en la ciudad de São Gonçalo-RJ

Resumen

Este artículo pretende articular los principales contenidos de la Pedagogía de la Convivencia del educador catalán Xesús Jares con las prácticas de enseñanza-aprendizaje encontradas en un trabajo de campo realizado en la Organización No Gubernamental “Luxo de Vida”, en el Complexo do Salgueiro, en São Gonçalo, Rio de Janeiro. En particular, considerando el contexto específico de este proyecto, el enfoque se centró en el análisis de cuatro conceptos de Jares: diálogo, conflicto, respeto y felicidad. Utilizando tales elementos en las prácticas de enseñanza, ya sea en espacios escolares o no escolares, el objetivo es, sobre todo, una educación que tenga a los Derechos Humanos como marco central, como el compromiso con cuatro principios: el valor de la vida, la dignidad humana, no violencia y solidaridad social. Finalmente, la investigación infiere la convergencia de los elementos principales de la Pedagogía de la Vida con varias prácticas que ya se encuentran en esa Organización No Gubernamental, pero la mayoría de las veces aplicadas por los educadores de manera intuitiva.

Palabras clave

Pedagogía Social. Pedagogía de la Convivencia. Prácticas socioeducativas. Derechos Humanos.

1 Introdução

A proposta de pesquisa que dá origem ao presente artigo teve início em 2017, buscando, a princípio, as articulações presentes entre a Pedagogia Social e a Psicologia da Educação – tendo como referencial teórico principal Henri Wallon. Os primeiros passos se deram a partir de trabalho de campo realizado na Organização Não Governamental (ONG)¹ Luxo de Vida, no bairro de Itaúna, parte do Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro. A partir de visitas sistemáticas realizadas ao projeto, um vasto material de campo foi construído com o objetivo de relatar as

¹ No âmbito educacional, as ONGs estão situadas no campo da educação não escolar, visto corresponderem a iniciativas fora do sistema de ensino. A educação formal seria aquela correspondente ao sistema tradicional de ensino – como nas escolas – e a informal, às experiências educativas de nosso cotidiano, sem intencionalidade.

experiências nas oficinas socioeducativas realizadas no local. Para isso, foi usado na construção dos diários de campo o método da fenomenologia de Edmund Husserl.

Em 2014, foi fundada a ONG Luxo de Vida, no bairro de Itaúna. O projeto sem fins lucrativos iniciou-se com a psicóloga Gislene Falcão, moradora do local, que tinha interesse em revitalizar um terreno público do bairro que estava repleto de lixo e animais, como porcos, ratos e cobras. A partir disso, nasceu a ideia de ofertar uma oficina de reciclagem para crianças do bairro. Hoje, com quase seis anos de existência, o Luxo de Vida atende a crianças e adolescentes com suas diversas oficinas pedagógicas, além de ofertar atividades para adultos e idosos da região. Seu sustento se dá por meio de doação de mantimentos, dinheiro depositado mensalmente por mantenedores ou preços simbólicos cobrados em determinadas atividades².

Em pesquisa realizada durante o ano de 2017, a partir de visitas à sede do projeto e entrevistas semiestruturadas, foram levantados alguns dos principais focos de atuação do projeto. Naquele momento, o Luxo oferecia oficinas voltadas a segmentos educacionais, esportivos, artísticos e lúdicos, tais como: oficinas de balé, moda, capoeira, *muay thai*, entre outras. Na parte educacional, viam-se aulas de espanhol, educação ambiental, reforço escolar, além do projeto “Escola Dinâmica”, um reforço escolar com métodos lúdicos para turmas de alunos de 5 a 11 anos de idade.

Sobre as crianças que participavam das atividades de reforço escolar no Luxo de Vida, a coordenadora do projeto informa em entrevista que todos os alunos da turma são matriculados regularmente na escola. Em sua maioria, são discentes de dois colégios próximos: Escola Municipal Pastor Haroldo Gomes e Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizadas, respectivamente, em Itaúna e Itaocá. Mesmo com alguns desses estudantes estando em séries avançadas, percebem-se diversas lacunas em seus aprendizados, tendo muitos sem saber ler e escrever plenamente. O trabalho da oficina não leva em conta o currículo escolar oficial que o educando possui em sua escola/série de origem, mas as demandas trazidas por ele, tentando, dessa maneira, produzir um conteúdo que melhor dialogue com seu contexto e seu real estágio de aprendizagem.

Em 2018, o projeto acabou passando por maiores dificuldades para a composição de suas oficinas e atividades. Para além da dificuldade de financiamento, o

² Informações retiradas do site oficial do Luxo de Vida. Disponível em: <http://luxodevida.org.br>. Acesso em 26 jun. 2019.



Luxo de Vida enfrentou dificuldades para encontrar voluntários para ofertar novas oficinas. Com sua coordenadora novamente tomando a frente das atividades, o ano de 2018 foi um período de “resgate” dos primeiros objetivos do projeto, mais voltados à sustentabilidade, à reciclagem e à revitalização do bairro. Como destaca a página do projeto, as atividades da ONG conseguiram manter limpo o entorno da sede do projeto por cinco anos, realizando diversas atividades culturais no espaço e idealizando uma praça no local durante esse período³.

Em 2019, as mudanças se tornaram ainda mais significativas no projeto. Antes localizada na “subida” para o Morro do Céu, favela em Itaúna que faz parte do Complexo do Salgueiro, o projeto resolveu transferir o local de sua sede. Como relatado em sua página oficial, devido à falta de segurança pública no local e investimentos para a idealização da vislumbrada praça, a ONG “se viu obrigada” a fazer essa mudança, localizando-se agora mais ao centro de Itaúna. A menos de 0,5 km da antiga sede, mas agora numa localização mais central, o projeto segue atendendo como público às crianças moradoras do Morro do Céu. Com a mudança ocorrida em maio de 2019, o projeto conseguiu um maior número de voluntários para ministrarem as oficinas.

Tendo progredido de forma muito satisfatória na análise desse material a partir dos conceitos da Psicologia da Educação – publicando artigos científicos (FERREIRA; LOPES, 2019), participando de diversos eventos acadêmicos, etc. –, abriu-se a possibilidade de se revisitar esse material, agora buscando um estudo que o articulasse com a Pedagogia da Convivência de Xesús Jares.⁴ Apoiados nos debates e reuniões realizados no projeto de pesquisa e extensão Fora de Sala de Aula, o qual é formado por professores e alunos da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os autores deste artigo – membros do referido grupo – propõem-se a avançar nas contribuições teóricas de Jares para o campo da Pedagogia Social no Brasil.

2 Metodologia

³ Informações retiradas do Facebook oficial da ONG. Disponível em: <http://facebook.com/projetoluxodevida>. Acesso em: 26 jun. 2019.

⁴ Xesús Rodrigues Jares, pedagogo catalão falecido em 2008. Foi professor catedrático da Universidade da Corunha e fundador e coordenador do coletivo “Educadores pela Paz da Nova Escola Galega”. Algumas de suas principais obras são: *Educação para a paz*, *Pedagogia da Convivência*, *Educação e conflito*, entre outras.

Foram visitadas as oficinas de reciclagem: “Escola Dinâmica”, expressão corporal, horta comunitária e balé. No total, foram realizados diários relativos a oito dias de trabalho de campo, que foram do dia 25 de outubro de 2017 ao dia 29 de novembro de 2017. Na presente análise, foram utilizados exemplos de cinco desses diários. A metodologia foi a de observação de campo a partir da fenomenologia do filósofo Edmund Husserl. Como visto em Ferreira (2015, p. 7):

O filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), buscando romper com a orientação positivista da sua época, propôs um método filosófico de conhecimento da realidade baseado no empirismo que levasse o sujeito a conhecer, a partir da experiência das realidades e assuntos concretos vividos pelos sujeitos, à essência das coisas de forma consciente.

Assim, os diários de campo foram divididos pela estrutura do método fenomenológico de Husserl em: *noema*, *noese* e *variação eidética*. O *noema* (utilizado nos exemplos deste artigo) é relativo à parte mais objetiva do relato de vivência; é a descrição da situação a partir de uma percepção mais imparcial possível. O *noese*, ao contrário, é a parte mais subjetiva; é onde o sujeito pode escrever suas lembranças, sentimentos e percepções do fenômeno: como esse sujeito reagiu ao objeto. A *variação eidética* (ou *redução eidética*), por fim, é a forma de relatar o fenômeno a partir da visão e dos sentimentos dos outros agentes que fazem parte da ação. É uma forma do sujeito que relata vivenciar a situação de uma forma empática, refletindo sobre como o fenômeno interferiu sobre o outro.

Como visto em Depraz (2011, p. 30-33), o método fenomenológico de Husserl se faz a partir da descrição. O ato de descrever é – de forma resumida – definido como a forma de dizer aquilo que vê, tentando, por meio disso, ser o mais completo possível. No método, entende-se essa descrição a partir da ação como algo singular, colocada entre um processo que considera a completude da situação como inalcançável por um lado e permanente buscável por outro. Para tanto, apresentam-se três requisitos para a descrição: a) uma descrição pura e uma ilusão – neste ponto, destaca-se o caráter de não se ater apenas à realidade momentânea do fenômeno; além da memória de outros eventos poderem servir bem à descrição; b) a exigência de uma descrição plena; c) a utilização de uma linguagem, requisito para descrever algo.



3 Pedagogia da Convivência: marcos, conteúdos e conflitos

O termo “convivência” pode possuir vários sentidos nos mais diversos contextos e interesses. Segundo o senso comum, por exemplo, o mais típico é ver “convivência” como sinônimo de “estar próximo”, seja na escola, em casa ou em grupos. Embora não esteja equivocada tal definição, é importante destacar ainda que a convivência existe em diferentes modelos, que podem variar a partir de determinados valores (pessoais e sociais), formas de organização, sistemas socioeconômicos e culturais, normas de enfrentamento ao conflito, entre muitos outros marcos que acometem sua configuração. Como bem define Graciani (2006, p. 95) sobre a Pedagogia da Convivência:

Ela [Pedagogia da Convivência] se baseia, portanto, em determinadas relações sociais e em códigos valorativos marcados pelo contexto de uma sociedade historicamente constituída. Compreende-se assim que, embora os processos de convivência e os conflitos decorrentes sejam inerentes a todas as formas de organização social, cada comunidade desenvolve, a partir do contexto social e histórico do qual participa, acordos singulares de convivência. E esses acordos irão definir em que patamares se darão os relacionamentos, as interações e as experiências afetuais propostas pela Pedagogia da Convivência...

Dessa forma, ao partir-se do pressuposto de que existem diferentes categorias de convivência, logo se existe também a possibilidade da *aprendizagem* de diferentes formas de conviver. Portanto, se a convivência é inerente a toda relação humana – dada nossa fragilidade como seres em formação, tal como nossa natureza social –, ela está presente também em toda relação educativa. A pergunta que fica nesse caso é: que convivência nós aspiramos viver e para qual queremos educar? Para Jares, esse modelo seria de uma convivência democrática, pautada no Estado de Direito assentado na justiça social, além do cumprimento de todos os Direitos Humanos⁵ de maneira universal. Desse modo, sendo toda a Pedagogia da Convivência de Jares pautada nos Direitos Humanos, pode-se dizer

⁵ Ao falar em Direitos Humanos, Jares se refere, de maneira mais objetiva, à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, documento que delimita os Direitos Humanos básicos e fundamentais, implementada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto Pós-Segunda Guerra Mundial. É assim que Jares propõe a Declaração: como código universal para a convivência, pois, segundo o autor, essa significa o pacto mais sólido para a convivência democrática, representando o consenso mais abrangente sobre valores, direitos e deveres para viver em comunidade (JARES, 2008). Assumindo tal posição, dialógica aos Direitos Humanos, a convivência e a abertura para com o outro se tornam fundamentos da educação e, da mesma maneira, a prática educativa se torna ferramenta de combate às desigualdades e violências do mundo contemporâneo, tal como da desesperança e descrença que essas geram.

que esse modelo tem por base quatro princípios básicos: “[...] o valor à vida; a dignidade humana; a não violência; e a solidariedade social” (FERREIRA, 2019, p. 31).

Cabe destacar ainda que a convivência, obviamente, não ocorre apenas entre os “pares de iguais”, entre os que possuem os mesmos valores e ideias; relacionar-se com o outro é sempre uma iminente possibilidade de conflito. O conflito, no entanto, não significa de modo algum uma ameaça ao convívio: “Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade” (JARES, 2008, p. 25). Não é educar para que todos vivam num modelo de convivência em que todos pensam de modo igual, possuem os mesmos códigos valorativos, mas educar para que se conviva para estabelecer contatos também numa relação de conflito, potencialmente construtiva e que possibilita o diálogo com a realidade do outro, de valores, princípios e objetivos distintos ao seu. O conflito, com base na mediação e no tratamento corretos, numa abordagem de não violência, poderá contribuir para a Educação para a Paz⁶, em que se garante a compreensão das pessoas quanto ao fato de que todos possuem seus direitos e deveres.

a) Principais marcos que acometem a convivência

De início, é válido ressaltar os principais marcos que Jares (2008) considera no que tange o ato de conviver. O primeiro marco da convivência compreende as famílias, organizadas nas mais distintas formas. É no seio familiar que se tem o primeiro contato com a cultura, costumes, práticas religiosas, modos de afetividade, etc. Desse modo, as famílias podem também determinar a forma de se relacionar que o indivíduo vai ter fora do ambiente familiar, podendo este ser moldado e reinventado durante toda a vida. Em segundo lugar, o sistema educacional aparece como um grande âmbito de socialização, principalmente de pôr em prática o que foi ensinado em casa, por exemplo, a partir da relação dos alunos com a comunidade escolar e suas normas impostas. Como terceiro

⁶ A Educação para a Paz em Jares (2003) funciona como um dos “braços” da Pedagogia da Convivência. A “paz” a que Jares (2003) se refere não é a antítese da “guerra”, mas sim da violência, em suas mais diversas formas e esferas. Dessa maneira, seu modelo educacional busca, por fim último, a dignidade inerente a todo ser humano, em oposição a toda desigualdade de gênero, classe, raça, etc. possibilitada apenas a partir da abertura da convivência com o diferente, percebendo a pluralidade como algo positivo. Como se pode inferir: “[...] chamar uma situação onde imperam a pobreza, a repressão e a alienação de paz é um arremedo do conceito de paz” (GALTUNG *apud* JARES, 2007, p. 33).

marco, o grupo de iguais tem também a função de promover o convívio, podendo até ser percebido na própria escola – ou fora dela, em ambientes educacionais não escolares –, uma vez que nesse modo de conviver se tende, por diversos motivos, a estar mais próximo daqueles que partilham dos mesmos princípios e interesses.

Além desses, os meios de comunicação também apresentam relevância no modelo de convivência que estabelecemos, já que o que é transmitido pela televisão, redes sociais ou demais plataformas digitais colabora para as nossas construções morais e visões de mundo. Também como um marco importante, os espaços e instrumentos de lazer que frequentamos ou utilizamos moldam significativamente nossa forma de conviver. Por fim, mas não menos relevante, os contextos políticos, econômicos e culturais dominantes, que influenciam no modo de se relacionar dos cidadãos, dado que cada modelo também está sempre baseado num contexto sociopolítico específico.

b) Os conteúdos da Pedagogia da Convivência

Toda convivência carrega em si princípios, sejam eles morais, éticos, sociais, ideológicos, entre outros que fazem referência às várias formas de sua natureza. Desse modo, iremos ver os conteúdos que Jares (2008) pontua em sua Pedagogia da Convivência que nos serão úteis à análise das práticas socioeducativas exemplificadas na parte prática deste artigo. Devemos pontuar que tais conteúdos não são úteis apenas às práticas dessa modalidade não escolar, mas a qualquer outro espaço educacional dentro ou fora da sala de aula.

O primeiro conteúdo é o reconhecimento dos Direitos Humanos como a base e o norte de todo convívio e prática educacional. O *respeito* é o “convite” para essa convivência, porque é a partir dele que se constroem pontes que possibilitam que a prática educativa flua com compromisso com o educando e a sua história de vida, respeitando-o. Essas pontes se dão ainda pelo *diálogo*, extremamente necessário desde o primeiro contato com o educando, buscando entender as suas demandas, a sua história, com a finalidade de não reproduzir discursos e ações que dificultem seu desenvolvimento humano e educacional.



Além disso, Jares vê a *solidariedade* como uma qualidade que deve ser desenvolvida nas pessoas desde a primeira infância; ela precisa ser trabalhada para que os educadores e os educandos busquem a garantia de direitos aos que estão em situação de vulnerabilidade, o compromisso com a mudança social. É com a *solidariedade* presente em nossas vidas que, segundo o autor, podemos ser plenamente humanos e felizes. A *não violência* é o princípio que une os já citados e os que ainda serão, já que o foco dessa pedagogia é promover o desenvolvimento dos discentes com base no respeito à vida, e isso implica não reproduzir discursos ou práticas violentas, incentivando uma cultura de paz. A *não violência*, diferentemente do que muitos pensam, não tem a ver com apatia frente a injustiças ou falta de agressividade diante de situações de opressão, ao contrário: a *não violência* é também uma maneira de lutar, mas sem que essa luta implique dano à pessoa ou grupo que apoia a injustiça.

Ademais, Jares pensa numa *dinâmica do perdão* que possibilita que educadores e educandos reflitam sobre suas práticas, se estão sendo violentas ou não, se colaboram ou não ao desenvolvimento, de modo que, a partir dessa reflexão, busquem a resolução da situação desagradável realizada. Numa prática educativa, a *ternura* faz toda a diferença nos discentes e, consequentemente, nos educadores, ao reconhecer o papel da afetividade como necessidade fundamental humana, essencial para nossos desenvolvimentos. Dessa forma, é válido que nas práticas educacionais haja marcas de afeto com o intuito de tornar o processo mais leve e afetuoso.

Além dela, a *felicidade*, como bem-estar material ou imaterial, é um conteúdo que precisa estar na preocupação do conviver com o outro: mostrando que ainda é possível ser feliz, carregando o desejo de levar o outro a desejar se encantar novamente pela vida, recordando-se de que ainda é possível amar e ser amado, gerando uma esperança de mudança social e de vida, como Jares aponta (2008).

Assim, o *caráter mestiço das culturas*, o *laicismo* e a *aceitação da diversidade* são conteúdos que se preocupam em romper com a cultura da opressão por intermédio de uma sugestão de instituir uma determinada prática cultural, religiosa, financeira, entre outras. E, por fim, o compromisso com os mais necessitados, que se apresenta como prática concreta da observação de todos os conteúdos, tendo por objetivo último a garantia dos Direitos Humanos e o exercício dos deveres em prol de uma sociedade terna e fraterna.



c) Conflito

Segundo Jares (2008), o *conflito* pode se tornar uma relação violenta, ameaçando a convivência quando não mediado corretamente; no entanto, quando acompanhado por um educador-mediador e recebendo a abordagem adequada, a relação conflituosa pode contribuir ao desenvolvimento social dos estudantes. Dessa maneira, o *conflito*, na visão de Jares (1997), é uma divergência entre princípios e objetivos que se opõem, mas que não se configuram como um problema a ser excluído das relações. O autor catalão (1997) apresenta três visões diferentes do conflito: a tecnocrática-positivista, a interpretativa e a crítica.

A visão tecnocrática-positivista vê o conflito, segundo Jares (1997), como um impasse necessitado a ser eliminado de qualquer processo educativo, já que esse poderia desestruturar a organização institucional do ambiente educacional. Geralmente, a partir dessa abordagem, tem-se a transferência/expulsão de um educando da instituição educacional, ou até mesmo de um professor, quando esses são vistos como causadores de conflito. Na visão interpretativa, o *conflito* é visto como uma questão de percepções, consoante Robbins (1987 *apud* JARES, 1997). Por fim, na perspectiva crítica, o ele passa a ser visto como um elemento necessário às relações e às instituições. Assim, Jares (1997) acredita que o *conflito* é um elemento colaborador ao ensino e que não se deve eliminar, mas sim usar das relações de conflitos como meios de desenvolvimento humano e educacional.

Desse modo, a Educação para o Desenvolvimento parte desses conteúdos com o intuito de que o primordial aos educadores sociais seja observar concretamente a convivência baseada em valores próprios dos contextos sociais. Visa-se, assim, à mediação dos conflitos surgidos no processo educativo para que não se tornem um vínculo violento e dificultem a instituição da Educação para Paz, esta que conscientizará acerca do cumprimento efetivo dos direitos e deveres de todos para com todos.

4 Análise dos diários de campo: conteúdos da Pedagogia da Convivência



Inicialmente, vale ressaltar que, considerando o contexto da ONG, focaremos apenas nos elementos de *diálogo*, *conflito*, *respeito* e *felicidade* para a nossa análise, com o intuito de visualizarmos como o Luxo de Vida, a partir de suas atividades, articula esses conteúdos da Pedagogia da Convivência. Justificamos a relevância desses aspectos uma vez que, a partir da presença ou da ausência do *diálogo*, pode-se gerar o *conflito*, que necessita do *respeito* para a sua mediação, e, por conseguinte, usando da situação de *conflito* como possibilidade de desenvolvimento, pode-se gerar um bem-estar aos envolvidos nas atividades.

Ademais, para que pudéssemos realizar a análise, recortamos do caderno de campo a descrição do *noema* de cinco dos oito dias de observação. Justificamos a escolha pelo uso do *noema* por sua característica de elemento predominantemente mais descritivo. Dessa maneira, nestes exemplos, tentamos não realizar maiores juízos de valor quanto às atitudes ocorridas durante as aulas ou especular a respeito do porquê de cada um dos envolvidos agirem de determinado modo em suas atividades na ONG. Realizamos a descrição em tempo cronológico e sequencial, descrevendo ao máximo o ambiente no qual ocorre o fenômeno (LOPES; FERREIRA, 2019).

Sendo assim, escolhemos essa parte do material descritivo buscando evitar grandes impressões do pesquisador (como seria no *noese*) ou dos educandos e educadores (como seria na *variação eidética*); tal fator auxilia numa análise que tenta se desprender das intenções e referências teóricas que esta pesquisa possuía antes – como dito, mais voltada à Psicologia da Educação de Henri Wallon –, podendo focar agora nos conceitos relativos aos conteúdos da Pedagogia da Convivência de Xesús Jares, como explicitamos na introdução deste artigo.

a) Diálogo

Como visto em Jares (2008), o diálogo é um dos conteúdos que norteiam uma convivência baseada em códigos valorativos. Assim, ele se faz necessário às relações de convivência com a finalidade de estabelecer vínculos de confiança, afeto, prevenção e resolução de conflitos, por exemplo. Dessa forma, considerando os *noemas* 5 e 6 que apresentaremos, vemos exemplos em que o conteúdo de diálogo acaba oscilando nas práticas dos educadores e na relação dos educandos:



Cerca de 12 alunos se dividiam em grupos de trabalho ocupando todos os cômodos da sede. A oficina não tem um professor em si; parte de uma ideia da coordenadora do projeto, que, após explicar os pontos principais da atividade, deixa os alunos trabalharem quase que por conta própria. [...] A coordenadora do projeto vai passando pelos grupos e explicando tanto a importância da reutilização de objetos como garrafas pet, além do funcionamento e praticidade do sistema autoirrigável. [...] As crianças vão conversando, cantando, mas, ao mesmo tempo, não deixam de coordenar e indicar umas às outras o caminho para acertar na produção dos vasos. (Noema 5 – Visita à Oficina de Confecção para a horta comunitária do projeto).

As crianças abraçam a professora e ficam junto a ela antes do início da aula. Fazem parte dessa aula seis crianças: cinco meninas e um menino, todos entre 8 e 10 anos. A professora inicia fazendo um aquecimento, ao mesmo passo que conversa de forma descontraída com os alunos. Mantém um tratamento muito próximo, chamando todos os alunos pelo nome. [...] Dada metade da aula, a professora libera a turma por cerca de cinco minutos para beberem água. Ao sair do espaço da aula, dispersam-se pela sede. A professora tem de sair em busca deles, pedindo um a um para voltar à aula. [...] A professora encerra a aula pedindo que todos os alunos se juntem em roda. Ali, pergunta se algum deles gostariam de ser voluntários para fazer uma oração em agradecimento à aula. Uma das alunas logo levanta a mão e pede para rezar. Ao fim, ela ainda diz que cada aluno deveria dar um beijo no rosto do colega ao lado. (Noema 6 – Visita à Oficina de Balé).

Nos dois *noemas*, notamos a presença do diálogo em um momento e a ausência em outro. No *noema 5*, a explicação da educadora é toda expositiva, sem perguntar se todos entenderam, se há alguma dúvida. Há pouca participação na explicação da atividade e na construção de sentidos do que havia sido falado, já que não estava instigando-os a fazerem perguntas, por exemplo. No entanto, notamos um fato positivo, no qual as crianças, além de se demonstrarem cooperativas, conversam e cantam durante a atividade, estabelecendo a convivência a partir do *grupo de iguais* naquele espaço, como assevera Jares (2008).

No *noema 6*, a educadora já conversa com os educandos bailarinos no momento do aquecimento, deixando a atividade mais satisfatória. Após o aquecimento e a primeira parte da aula, eles saem e a educadora vai buscá-los. Ao ir encontrá-los, ela pede para eles voltarem, mas sem perguntar se é da vontade deles seguirem na oficina ou o porquê de não desejarem; o mesmo acontece ao fim da aula, quando a educadora pede para se organizarem em roda a fim de realizarem uma oração e beijarem o rosto dos outros colegas de oficina.

Ainda que reconhecendo na atitude da educadora a louvável tentativa de um incentivo às afetividades entre os aprendizes, devemos reiterar, não obstante, a



importância de se fazer com que o educando se sinta parte das decisões dos processos educativos, tendo direito à escolha de realizar ou não determinadas atividades que não seriam – ao menos de forma explícita – parte formal dos objetivos daquela oficina. Desse modo, a falta do *diálogo* em situações desse tipo, como veremos a seguir, pode ser um dos motivos para acarretar o início de um *conflito* entre os estudantes.

b) Conflito

O *conflito* em Jares (2008) é um elemento necessário ao desenvolvimento dos educandos. Como já visto, os educadores precisam refletir a respeito de suas visões sobre o *conflito*, uma vez que este não é um “monstro” que precisa ser banido, como a visão tradicional defende, mas um elemento necessário ao desenvolvimento educacional e humano. Podemos perceber situações de conflito quando:

A educadora inicia distribuindo caixas de suco reaproveitadas aos alunos; explica a importância de aproveitar embalagens de produtos que desperdiçaríamos depois do uso, muitas vezes de forma indevida. Anuncia então que os alunos reaproveitarão essas caixas para fazer um porta-treco. [...] Apesar disso, mantinha sempre o princípio de que os trabalhos fossem iguais, não deixando que os alunos fizessem nenhuma variação ao que foi proposto inicialmente. O garoto da turma pede ajuda por não saber fazer determinado recorte sozinho. A educadora se põe a fazer para ele. Quase todo o restante da turma se coloca em protesto e repete que, se fosse assim, ela deveria fazer para todos os outros alunos. Pouco depois do fato, esse aluno se levanta e vai para a parte externa da sede. (Noema 1 – Visita à Oficina de Reciclagem).

Os alunos acabam se levantando muitas vezes de seus lugares, pedindo à educadora uma aprovação das atividades que estavam realizando. Quando algum mostrava estar mais ‘atrasado’ quanto ao aprendizado, acabava sempre ouvindo algum comentário provocativo de um colega, mas nenhum que tenha prejudicado o andamento da aula. (Noema 2 – Visita à Oficina Escola Dinâmica).

No *noema 1*, o conflito passa pela falta de diálogo da educadora com os alunos, que não permitem que ela faça a atividade de apenas um dos educandos, já que, como repetido por ela, todos deveriam realizar o mesmo trabalho sem variações. Diante disso, por exemplo, a educadora poderia ter utilizado do cenário de conflito para incentivar uma prática de *solidariedade* entre os alunos, ou seja, considerar a situação e afirmar que seria permitido ajudar o colega que não conseguisse realizar a atividade, evitando, assim, a desistência da atividade do discente que havia pedido ajuda. Do mesmo modo,

no *noema* 2, segue-se a mesma lógica: há comentários provocativos da parte de alguns estudantes para com os colegas que estavam realizando as atividades de modo mais lento; a educadora também poderia usar da situação para buscar causar nos alunos uma reflexão sobre o respeito ao outro.



c) Respeito

Toda relação requer que o *respeito* esteja presente para que os *conflictos* sejam resolvidos de maneira adequada e o afeto seja proveitoso; nas práticas educativas também, sendo necessário que o professor compreenda os seus alunos e os respeite em sua plenitude, buscando estabelecer uma ação educativa baseada no *diálogo*, não desrespeitando o outro no seu todo. Como visto no seguinte exemplo:

A turma é mista, tendo oito alunos com idades entre 5 e 8 anos. A educadora distribui os cadernos para os alunos que já lotavam a pequena sala; cada aluno tem seu caderno próprio que carrega desde as primeiras atividades da oficina. Apesar de a aula ser em grupo, as lições são todas individualizadas, personalizadas a partir do saber do aluno. Essas atividades são designadas pela educadora ao início da aula, baseado no desenvolvimento dos alunos durante as aulas anteriores da oficina. Alguns alunos mais novos dão seus primeiros passos escrevendo seu nome. Outros – já ultrapassando esse primeiro estágio – já respondem se esforçando a fazer vogais, alfabeto ou questões de Matemática. (Noema 2 – Visita à Oficina Escola Dinâmica).

Nesse *noema* 2, conseguimos perceber o quanto a educadora respeita os educandos em suas particularidades no processo de ensino. Todos estão na mesma sala, mas cada um tem atividades de acordo com o estágio de aprendizagem em que está. Não há um atropelamento de etapas, com a finalidade de que se aprenda logo para demonstrar a eficácia da prática, mas, pelo contrário, demonstra-se o *respeito* às subjetividades dos discentes, valorizando o desenvolvimento de cada um em seus respectivos tempos.

No *noema* 3, podemos perceber uma oscilação desse elemento na atividade realizada:

Depois de fixados na ordem da educadora, é passado creme de arnica na mão de um integrante de cada dupla. A atividade consiste em fazer uma massagem no pescoço de sua dupla; invertendo a ordem massagista/massageado depois de alguns minutos. Assim segue até que todos participem de ambas as funções – incluindo o aluno que outrora estava sem dupla. Na parte final da aula, todos sentam em círculo e a educadora faz um debate, onde levanta questões como a impressão da experiência, se preferiu fazer ou receber a massagem e como se sentiu cuidando do outro. Muitas das crianças mais novas não respondem; boa parte responde coisas como ‘legal’, ‘bom’. Um aluno responde: ‘Me senti alegre por dentro’. (Noema 3 – Visita à Oficina Expressão Corporal Acordando o Amor).

É notável que a educadora deseja aproximar os alunos através de uma atividade que utiliza do afeto, mas, nesse caso, em que as ações consistem em participações mais



íntimas, poderia ser perguntado anteriormente se os alunos gostariam de participar desse tipo específico de atividade. Pelas respostas, percebemos que boa parte parece satisfeita com a oficina, entretanto é mais do que necessário perguntar ao educando se ele gostará de participar de atividade “x”, que usará de “y” meios, para que não se invada o espaço do aluno. No entanto, ao fim, destacamos o papel da educadora em incentivar o *diálogo*, ao realizar o debate com os estudantes, da mesma maneira que respeita aqueles que preferem não se pronunciar. A partir desse debate, percebemos, por exemplo, a grande relevância do elemento da *felicidade* nas práticas educativas, como melhor veremos no tópico a seguir.

d) Felicidade

É de suma importância que os educadores sejam portadores – e difusores – da esperança de que ainda é possível ser feliz, de que é possível vivenciar momentos de bem-estar. Nos *noemas* 3 e 5, poderemos perceber o quanto os educandos se sentem bem em participar das atividades, realizando-as como agentes, e não só como aqueles que cumprem as regras do educador sem participar das decisões de estruturação da atividade.

Na parte final da aula, todos sentam em círculo e a educadora faz um debate, onde levanta questões como a impressão da experiência, se preferiu fazer ou receber a massagem e como se sentiu cuidando do outro. Muitas das crianças mais novas não respondem; boa parte responde coisas como ‘legal’, ‘bom’. Um aluno responde: ‘Me senti alegre por dentro’. (Noema 3 – Visita à Oficina Expressão Corporal Acordando o Amor).

Como dito, o trabalho é praticamente todo confeccionado pelas crianças; após a coordenadora dividir as crianças em grupos nos diferentes espaços da sede, eles mesmos fazem os trabalhos de limpeza da garrafa, corte, trançamento e decoração. As crianças vão conversando, cantando, mas, ao mesmo tempo, não deixam de coordenar e indicar umas às outras o caminho para acertar na produção dos vasos. Ainda que estivessem divididas em todo o ambiente, conseguem encher quase toda a sede. (Noema 5 – Visita à Oficina de Confecção para a horta comunitária do projeto).

No *noema* 3, ao terminarem de participar do momento de massagear uns aos outros na oficina de expressão corporal, alguns alunos revelam que gostaram da atividade, como alega um ao partilhar que “[...] se sentiu alegre por dentro”. A partir disso, é possível ver que é válido criar uma atividade em que o fim último seja o



desenvolvimento dos educandos numa lógica de felicidade. Essa felicidade não necessariamente é vista pela óptica do senso comum, de forma metafísica, mas pela óptica de que a *felicidade* seja significado de bem-estar ao realizar determinada atividade, por exemplo. Além disso, no *noema 5*, as crianças se envolvem tanto na atividade em sua produção e organização, que é evidente o quanto estão se sentindo bem através de cantorias, além do ato de solidariedade em cooperar com os demais colegas que estão envolvidos na confecção.

5 Considerações finais

Frente aos intensos processos de exclusão, os movimentos sociais possuem um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades sociais em territórios marginalizados. Sendo assim, é de suma importância um olhar cuidadoso para com os diversos projetos sociais e organizações atuantes nesses espaços. O papel desses projetos – seja o da ONG Luxo de Vida ou de tantos outros existentes no território do Complexo do Salgueiro – fortalece, sem dúvidas, o exercício da cidadania e contribui no enfrentamento das iniquidades sociais. Mais do que isso, o terceiro setor, em crescente ascensão nas últimas décadas, tenta agir onde o Estado não oferece políticas públicas efetivas para atender às demandas da população. Isso fica evidente ao analisar algumas das oficinas ofertadas nesses projetos; nos espaços formais, verifica-se a falta de uma oferta de educação de qualidade, cursos profissionalizantes, atividades de cultura e lazer, etc. É um fato: onde há uma comunidade empobrecida nem sempre há uma comunidade educativa. Dessa forma, é a sociedade civil quem organiza formas de resistência: para se educarem como cidadãos, para gerarem renda, para difundirem e fazerem permanecer viva a cultura local das camadas empobrecidas.

A partir do trabalho de campo, pudemos perceber nas práticas socioeducativas desenvolvidas pela ONG diversos elementos presentes na Pedagogia da Convivência de Xesús Jares. É notável a preocupação dos organizadores do Luxo de Vida com o desejo de desenvolvimento, emancipação e erradicação da pobreza no local em que estão inseridos. Além disso, os educadores sociais – todos voluntários – se comprometem efetivamente com as pessoas assistidas pelo projeto. Assim, as atividades são carregadas de *afeto, respeito, diálogo, ternura, solidariedade e conflito*, em que, mesmo que todos os elementos

não estejam presentes em uma determinada atividade, os educandos têm contato constante com algum elemento da Pedagogia da Convivência, como vimos nos relatos.

Todavia, uma questão em Jares (2007) ainda se faz importante nesse sentido: a formação do educador/professor. Mesmo que muitos dos educadores vistos nos relatos já utilizem de alguns dos elementos da Pedagogia da Convivência em suas práticas (mesmo que de maneira intuitiva), tais conteúdos não devem ser reduzidos a meros sinônimos de altruísmo, trabalho benficiente; são temáticas que possuem todo um estudo e embasamento teórico, não sendo frutos de mero “instinto caritativo”. Apesar disso, os conteúdos de convivência, Educação para Paz e Direitos Humanos ainda hoje são vistos com muita desconfiança, em especial ao tentar adentrar nas universidades, como lembra Jares (2007, p. 163): “[...] ainda guardamos em nossa memória expressões de incredulidade, desconfiança e rejeição acerca da idoneidade ou da ‘cientificidade’ desses estudos na academia”.

Assim, pensamos na necessidade de cada vez mais a universidade fazer ligação com o social, oferecendo em seus cursos de formação, em suas atividades de extensão, entre outras esferas, a devida atenção que essas temáticas merecem frente aos desafios do educar no mundo contemporâneo. Desafios com que o professor e/ou educador social certamente esbarrarão em sua trajetória, sobretudo aqueles que se inserirem na educação das camadas socialmente mais vulneráveis. Sem uma formação adequada do professorado para temas de convivência e conflito, até o mais bem-intencionado dos educadores pode acabar por amplificar em suas práticas de ensino reproduções e representações de falta de compromisso com o desenvolvimento integral dos educandos.

6 Referências

DEPRAZ, N. *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, A. V. As práticas em educação social baseadas na Pedagogia da Convivência e nos Direitos Humanos. In: FERREIRA, A. V. *Pedagogia Social: lugar de (re)existência*. Curitiba: CRV, 2019. p. 23-41.

FERREIRA, A. V. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/7f04/a01d9ec0e4c28e1d1e874b75d265b78580f1.pdf>.
Acesso em: 20 mar. 2020.

FERREIRA, A. V.; LOPES, L. S. O uso das afetividades em Wallon e as práticas socioeducativas de um projeto social em São Gonçalo-RJ. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 25, p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5122>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GRACIANI, M. S. S. A Formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, M. F.; ROMAN, A. (Org.). *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Banco do Brasil, 2011. p. 91-99.

JARES, X. R. A Educação para a Paz como estratégia de aproximação das gerações. *Congresso Internacional Coeducação de Gerações*, SESC, São Paulo, out. 2003.

JARES, X. R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 15, p. 53-73, 1997. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie15a02.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JARES, X. R. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LOPES, L. S.; FERREIRA, A. V. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. *Movimento*, Niterói, v. 6, n. 10, p. 219-238, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32670>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Lucas Salgueiro Lopes (São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Projeto de extensão e pesquisa Fora da Sala de Aula, Faculdade de Formação de Professores

Pós-graduando (*lato sensu*) em Educação Básica - Gestão Escolar pela UERJ/FFP. Possui licenciatura plena em História pela UERJ, onde foi monitor das disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Social durante a graduação. Graduando em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional. Membro do Grupo de Estudos, Ensino e Extensão Fora da Sala de Aula da UERJ/FFP. Professor da educação básica na rede privada.

Contribuição de autoria: Fez o trabalho de campo, redação e revisão do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415472006624720>.

E-mail: salgueirollucas@gmail.com.

Filipi José da Silva (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Secretaria Municipal de Caruaru-PE

Graduando em Letras (Português/Literaturas) pela UERJ. Bolsista extensionista UERJ do Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP).

Contribuição de autoria: Analisou os cadernos de campo, redação e revisão do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2269603203081934>.

E-mail: filiipjoseuerjffp@gmail.com.

Arthur Vianna Ferreira (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Educação,
Faculdade de Formação de Professores

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da (UERJ/FFP). Pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas (FCC-SP). Coordenador-Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Coordenador do Projeto de Extensão TEAR – UERJ/FFP. Coordenador do Projeto Proatec/UERJ, intitulado “Dar formação à ação: Produção de Materiais Didáticos para/com Educadores Sociais em São Gonçalo e Região Adjacentes” (UERJ/FFP).

Contribuição de autoria: Orientou a redação e revisão do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209418269981786>.

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Maria de Nazaré Zenaide e Rodrigo dos Santos



Recebido em 30 de outubro de 2019.

Aceito em 17 de fevereiro de 2020.

