



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EVERTON DE ALMEIDA NUNES**

**SOCIOFORMAÇÃO AUDIOVISUAL:  
a construção de uma socioeducação em rede como possível caminho para uma  
educação libertadora**

**São Cristóvão  
2023**

EVERTON DE ALMEIDA NUNES

SOCIOFORMAÇÃO AUDIOVISUAL:

A construção de uma socioeducação em rede como possível caminho para uma Educação Libertadora

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Lucena.

São Cristóvão  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EVERTON DE ALMEIDA NUNES

**“SOCIOFORMAÇÃO AUDIOVISUAL: A construção de uma socioeducação em rede como possível caminho para uma Educação Libertadora”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 28.02.2023

Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena Ferreira (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Fábio Zóboli  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Gustavo Pereira de Souza Correia  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Juliana Correia Almeida  
Universidade Tiradentes / UNIT

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N972s      Nunes, Everton de Almeida  
Socioformação audiovisual : a construção de uma  
socioeducação em rede como possível caminho para uma  
Educação Libertadora / Everton de Almeida Nunes ; orientadora  
Simone Lucena. – São Cristóvão, SE, 2023.  
190 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2023.

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Ensino audiovisual. 3.  
Tecnologia educacional. 4. Ensino - Metodologia. 5. Etnologia. 6.  
Educação - Aspectos sociais. 7. Educação multicultural. I. Lucena,  
Simone, orient. II. Título.

CDU 37.017

À minha mãe, Maria Vera, por nunca ter desistido das minhas educações, por impulsionar meus sonhos. Um exemplo de mulher que não sentiu na vida a transformação pela formação escolar, mas conseguiu assegurar aos seus filhos uma construção humana e sensível. E ao meu pai Aloisio Nunes Neto (in Memoriam), que sempre sonhou em ter um doutor na família.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço à orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Simone Lucena, sempre presente, disponível, afetuosa e amiga. É uma inspiração para minha carreira docente, sem o seu jeito de caminhar junto comigo em uma fase de tantas atribulações, como foi a construção desta tese, não teria conseguido chegar até aqui. Eu quero trilhar muitas outras vivências acadêmicas e pessoais ao seu lado. Eu tenho muita gratidão por acreditar e impulsionar os vãos deste sonhador.

## AGRADECIMENTOS

Eu quero agradecer a todas as pessoas que nestes últimos quatro anos, três deles atravessando uma pandemia mundial, estiveram ao meu lado, contribuindo com o meu propósito de construir uma tese significativa para o campo das Educações. De início, quero agradecer à minha base formacional, à responsável pela constituição do ser humano que sou hoje, Maria Vera, minha mãe.

A senhora é a principal responsável por me fazer querer mudar a realidade social das pessoas que mais precisam, utilizando para isso todas as minhas competências e força transformadora. Eu te amo e conheço bem os sacrifícios enfrentados para criar a mim e meus irmãos, cresci vendo a maneira como superou todas as violências do caminho e por sua referência aprendi como ser resiliente.

As lágrimas me chegam aos olhos sempre que lembro a senhora dizer que “é preciso estudar para ser alguém na vida”, mesmo sem ter sentido na vida a mudança por meio das educações. A senhora estudou pouco, porém, a sua sabedoria e capacidade de olhar o ser humano com empatia não foram construídas pela escolarização, mas no exercício cotidiano de ser melhor e isso me inspira todos os dias.

Quero também destinar à memória do meu pai, Aloisio Nunes Neto, que faleceu na reta final da construção deste trabalho. Da mesma forma, sem nunca ter estudado, sempre sonhou em ter um filho doutor. Para ele, o sinônimo de doutor é médico, e eu não tive a oportunidade de presenteá-lo com o título adquirido por um árduo percurso de doutorado.

Preciso mais uma vez registrar a minha gratidão ao universo por ter encontrado a minha orientadora, Simone Lucena, uma incansável profissional e amante do universo das educações. É encantadora a maneira como consegue motivar com naturalidade, ser leve, assertiva, compreensiva e puxar a orelha com suavidade. A sua condução fez o processo do doutoramento ser uma delícia, mesmo diante das tempestades sociais e das questões pessoais que poderiam ter me paralisado em relação à pesquisa.

E por causa da minha orientadora e hoje amiga, Simone Lucena, eu cheguei ao Grupo de Estudo em Educação e Culturas Digitais (ECult-UFS) e tive as melhores vivências, junto a colegas incríveis, hoje amigos especiais. E eu preciso citar nominalmente alguns deles, pois, fizeram comigo uma itinerância linda, além das horas de conversas, teorias e projetos que formulamos em conversas de WhatsApp, o primeiro deles é Gilson Pereira, com quem aprendi muito. Ele me guiou em muitos momentos e, principalmente, foi meu parceiro fiel em projetos

desenvolvidos na pandemia. Por todas as trocas e devido ao ser humano incrível que você é, eu sou seu fã, Gilson. Uma outra amiga sempre presente, talentosa e amante da ciência a quem quero agradecer é Bruna Oliveira, o nosso trio sempre conseguiu uma afinidade de ideias e ideais que materializamos de forma linda. Você é imensa, muito obrigado. Agradeço aos demais Ecultianos pelas trocas inesquecíveis e realizações como o Prosas ECulturas!

Não posso deixar de agradecer à Secretaria de Estado da Assistência Social e da Família (SEMFAS), na pessoa de Aldrei Karine, ela compreendeu a proposta da minha pesquisa e oportunizou vivências que tive junto aos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Aracaju. A todas as crianças e adolescentes, equipe técnica e gestora do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos CRAS Maria Diná, CRAS Terezinha Meira e CRAS Carlos Fernandes fica uma eterna gratidão por terem se permitido à partilha dos saberes-fazer que apresento neste trabalho científico. Eu quero agradecer, em especial, ao educador social Cristiano Corrêa, meu parceiro em projetos utilizando o teatro e o audiovisual no processo de construção da consciência cidadã.

Preciso também destinar a minha gratidão aos professores que, em alguns momentos do doutoramento, olharam para esta pesquisa e ofereceram contribuições valiosas para o aprimoramento teórico e metodológico desenvolvido, são eles: Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba, Prof. Dr. Gustavo Correia, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosemary Santos, Prof.<sup>ra</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marilene Batista e Prof.<sup>ra</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Juliana Almeida.

Por fim, meus agradecimentos a todas as pessoas, além dos familiares, pelas contribuições à formação humana deste pesquisador, por visualizarem em mim potencialidades e terem me permitido ter acessos à cultura, à arte, à comunicação e à educação. Obrigado aos mestres que tive em todas essas áreas do conhecimento, aos amores, amigos e desafetos, todos são corresponsáveis pela ótica ressignificada pela qual hoje enxergo o mundo e a missão praticada nesta existência.

## RESUMO

A socioeducação partilhada nesta tese está pautada na sociabilidade, numa perspectiva socializadora, construída por caminhos de uma pedagogia do olhar, que integre espaços formais, não formais ou informais de educação, além de dialogar com as culturas digitais contemporâneas. O problema inicial foi entender como oportunizar uma socioformação significativa para os a(u)tores principais dos processos de educação e socioeducação, dentro ou fora da escola, utilizando o audiovisual como eixo para a transformação do olhar sobre o social. A partir disso, compreender de que modo é possível construir uma base socioformacional, ancorada em uma socioeducação transdisciplinar, que ajude a ressignificar os currículos dos espaços formais, não formais e informais de educação. O objetivo geral, portanto, passou a ser fomentar, em ciclos socioformativos com os diversos a(u)tores socioculturais, utilizando o audiovisual como recurso didático-metodológico, uma socioeducação em rede que estimule a inserção de temáticas sociais como parte essencial dos currículos nos diversos espaços de educação. Como metodologia elaborou-se uma ‘Autoetnografia Multirreferencial’ com inspiração na autoetnografia e ancorada na epistemologia da multirreferencialidade. No âmbito das metodologias, algumas bricolagens aconteceram para melhor construir saberes-fazeres em relação ao universo socioformativo proposto: a pesquisa-formação, a pesquisa-formação na cibercultura e a teoria nos/dos/com os cotidianos. Os a(u)tores socioculturais partícipes dessa investigação foram heterogêneos, dentre eles, docentes de escolas públicas, docentes do ensino superior, membros da comunidade, crianças e adolescentes dos CRAS. A pesquisa oportunizou a construção de noções norteadoras, por meio de uma ‘Socioimplicação’, que consiste na análise de um percurso socioformativo implicado anterior, ouvindo os sentidos que os a(u)tores socioculturais atribuem às experiências, para se construir os rumos didático-metodológicos e aprimorar a ‘po-ética’ docente em processos socioformativos posteriores. As noções norteadoras emergentes apontaram que as práticas desenvolvidas fomentaram uma socioformação crítica e humanizadora; com base nas educações (plural); na reprogramação sociocultural e ressignificação de estruturas dos cotidianos; como pedagogia do olhar sobre si e o mundo e despertaram emancipação, autonomia, transformação e liberdade. A partir das análises de um percurso já percorrido, foi possível entrar nas vivências da pesquisa, com percepções mais evidentes sobre o universo atual estudado. E, após amplo apanhado de informações obtidas nos campos, olhar para os dados e interpretá-los de maneira significativa, deles emergiram noções subsunçoras que se tornaram a base da socioformação: Autorização, Empoderamento, Protagonismo, Autoria e Emancipação. No âmbito da socioformação, tais noções também podem se constituir como pressupostos para que ocorra uma ressignificação do olhar dos a(u)tores socioculturais em relação si mesmos e ao mundo que os atravessa, configurado-se como possíveis caminhos para quem almeja trabalhar com uma socioeducação libertadora.

**Palavras-chave:** Socioformação. Socioeducação Audiovisual. Metodologia da Socioimplicação. Autoetnografia Multirreferencial.

## ABSTRACT

The socio-education defended and shared, in this research, is based on sociability, in a socializing perspective, built by paths of a pedagogy of the look, which integrates formal, non-formal or informal spaces of education, in addition to dialoguing with contemporary digital cultures. In this sense, the research started from the following questions: how to provide a significant social formation for the main actors of the education and socio-education processes, inside or outside the school, using the audiovisual as an axis for the transformation of the look on the social? How to build a socio-educational base, anchored in a transdisciplinary socio-education, that helps to re-signify the curricula of formal, non-formal and informal spaces of education? Based on these questions, the general objective was to promote, in socio-training cycles with the various socio-cultural actors, using the audiovisual as a didactic-methodological resource, a socio-education network that encourages the insertion of social themes as an essential part of the curricula in the different educational spaces. As a methodology, a 'Multi-referential Autoethnography' was elaborated, inspired by Heider's autoethnography (1975) and anchored in the epistemology of multi-referentiality, based on the ideas of Ardoino (1998). In terms of methodologies, some bi-collages took place to better build know-how in relation to the Socio-formational universe constructed: Research-training from Josso (2002) and Macedo (2021), Research-training in Cyberculture, dialoguing with the ideas of Santos (2014) and the Theory in/of/with everyday life designed by Certeau (1998) and by Alves (2008). The sociocultural actors participating in this investigation were heterogeneous, including public school teachers, higher education teachers, community members, children and adolescents from CRAS. The research enabled the construction of guiding notions, through a 'Socioimplication', which consists of the analysis of a previous socio-formational path involved, listening to the meanings that the socio-cultural actors attribute to the experiences, in order to build the didactic- methodological aspects and improve teaching 'po-ethics' in subsequent socio-training processes. The emerging guiding notions pointed out that the constructed didactic-methodological choices fostered a critical and humanizing socio-training; based on educations (plural); in the sociocultural reprogramming and re-signification of everyday structures; as a pedagogy of looking at oneself and the world and awakening emancipation, autonomy, transformation and freedom. From this look at a path already covered, as a result of the interpretation of the data, subsuming notions emerged that became the basis of socio-training: Authorization, Empowerment, Protagonism, Authorship and Emancipation. Thus, it is concluded that, in the context of socioformation, these stages are presuppositions for a resignification of the gaze of sociocultural a(u)tores in relation to themselves and the world that crosses them, configured as possible paths for those who want to work with a liberating socio-education.

**Keywords:** Socioformation. Audiovisual Socioeducation. Socioimplication Methodology. Multireferential Autoethnography.

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                                 |     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1  | Noções Norteadoras Emergentes                                   | 55  |
| Figura 2  | Funcionamento da Política de Assistência Social                 | 79  |
| Figura 3  | Competências do CRAS E CREAS                                    | 80  |
| Figura 4  | Ecossistema das redes sociais                                   | 101 |
| Figura 5  | Etapas da Pesquisa                                              | 112 |
| Figura 6  | Canal do YouTube socioeducação audiovisual                      | 115 |
| Figura 7  | Vídeos postados no Instagram e Youtube                          | 119 |
| Figura 8  | Cadernos de atividades gerados a partir dos vídeos              | 120 |
| Figura 9  | Cadernos de atividades gerados a partir dos vídeos              | 120 |
| Figura 10 | Atividades do caderno ilustradas com imagens dos vídeos         | 121 |
| Figura 11 | Encontros síncronos e assíncronos                               | 123 |
| Figura 12 | Tutoriais                                                       | 126 |
| Figura 13 | Vídeos-dispositivo lançados nos momentos assíncronos            | 127 |
| Figura 14 | Video-reflexão e vídeo avaliação                                | 127 |
| Figura 15 | Encontros presenciais on-line pelo Google meet                  | 130 |
| Figura 16 | Acolhimento Lúdico e Sensível nos encontros presenciais on-line | 131 |
| Figura 17 | Projeto “Fala Pretins” com a educadora Raffa Souza              | 133 |
| Figura 18 | Conversas com Ton Toy, oficinairo de música                     | 134 |
| Figura 19 | Conversa com a educadora social Laís                            | 135 |
| Figura 20 | Percursos a serem alcançados com a socioinfluência              | 138 |
| Figura 21 | Perfis exclusivos dos socioinfluenciadores                      | 141 |
| Figura 22 | Sociodiários on-line no recurso ‘destaques’ do Instagram        | 142 |
| Figura 23 | Conversa com socioinfluenciadora em formação                    | 145 |

|           |                                                                     |     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 24 | “Papo de Sala” com a aprendente sobre fibromialgia                  | 146 |
| Figura 25 | Postagens da socioinfluenciadora                                    | 147 |
| Figura 26 | Operações Cognitivas no processo de análise/interpretação dos dados | 149 |
| Figura 27 | Pedagogia do Olhar                                                  | 150 |
| Figura 28 | Caminhos para a Autorização                                         | 155 |
| Figura 29 | Caminhos para o Empoderamento                                       | 161 |
| Figura 30 | Caminhos para o Protagonismo                                        | 164 |
| Figura 31 | Caminhos para a Autoria                                             | 167 |
| Figura 32 | Chegada à Emancipação                                               | 170 |
| Figura 33 | Pressupostos da Socioformação                                       | 173 |
| Figura 34 | Essência da Socioformação                                           | 176 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|        |                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------|
| CEU    | Centros de Artes e Esportes Unificados                   |
| CNAS   | Conselho Nacional de Assistência Social                  |
| CRAS   | Centro de Referência de Assistência Social               |
| CREAS  | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente                     |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional           |
| PAIF   | Programa de Atendimento Integral à Família               |
| PAEF   | Programa de Atendimento Especial à Família               |
| PETI   | Programa de Erradicação do Trabalho Infantil             |
| SCFV   | Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos     |
| SUAS   | Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos     |
| SEMFAS | Secretaria Municipal da Família e da Assistência Social  |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                           |
| TAR    | Teoria do Ator Rede                                      |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                             | <b>16</b>  |
| <b>2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.....</b>                                                                                      | <b>31</b>  |
| 2.1 Autoetnografia Multirreferencial: as inspirações e bricolagens de uma metodologia autoral.....                                              | 32         |
| 2.2 Metodologia da Socioimplicação: a aplicação de uma metodologia pessoal para obtenção de noções norteadoras.....                             | 42         |
| 2.3 A implicação no campo e as noções norteadoras.....                                                                                          | 45         |
| 2.3.1 Noção ‘Socioformação crítica e humanizadora’ .....                                                                                        | 57         |
| 2.3.2 Noção ‘Socioformação como base das educações’ .....                                                                                       | 59         |
| 2.3.3 Noção ‘Socioformação na reprogramação sociocultural e ressignificação de estruturas do cotidianos’ .....                                  | 63         |
| 2.3.4 ‘Socioformação como pedagogia do olhar’ .....                                                                                             | 67         |
| 2.3.5 Noção ‘Socioformação, emancipação, autonomia, transformação e liberdade’ .....                                                            | 72         |
| <b>3. OS CRAS E A PROPOSTA DE SOCIOEDUCAÇÃO.....</b>                                                                                            | <b>77</b>  |
| 3.1 Socioeducação: uma perspectiva socializadora como referência para uma socioeducação audiovisual.....                                        | 81         |
| 3.2 3.2 A nova etapa do pesquisadorformador: o retorno ao CRAS e as descobertas da socioformação.....                                           | 85         |
| 3.3 A Socioeducação Audiovisual e a construção de atos de currículo.....                                                                        | 90         |
| 3.4 A socioeducação audiovisual: desvios de percurso.....                                                                                       | 96         |
| <b>4 EXPERIÊNCIAS SOCIOFORMACIONAIS.....</b>                                                                                                    | <b>107</b> |
| 4.1 I Ciclo socioformacional: experiência formacional com crianças e adolescentes dos CRAS.....                                                 | 113        |
| 4.2 II Ciclo socioformacional com professores, crianças, adolescentes e trabalhadores do SCFV.....                                              | 117        |
| 4.3 III Ciclo socioformacional: minicurso “Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade..... | 121        |
| 4.4 IV Ciclo de oficinas digitais: socioformação sudiovisual para o SCFV do município de                                                        |            |

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Aracaju.....                                                                                                                          | 129        |
| 4.5 Socioformação de socioinfluenciadores, influenciadores sociais ou socioinfluencers: a construção de uma pedagogia do olhar. ....  | 136        |
| 4.5.1 Explicação do conceito de socioinfluenciador .....                                                                              | 136        |
| 4.5.2 As experiências socioformativas de socioinfluenciadores no CRAS Carlos Fernandes de Melo e Instituto Rahamim.....               | 139        |
| 4.5.3 Percurso didático-metodológico utilizado no processo socioformativo de socioinfluenciadores: CRAS Carlos Fernandes de Melo..... | 140        |
| 4.5.4 Percurso didático-metodológico utilizado no processo socioformativo de socioinfluenciadores: Instituto Rahamim.....             | 143        |
| <b>5 NOÇÕES SUBSUNÇORAS E OS PRESSUPOSTOS DA SOCIOFORMAÇÃO.....</b>                                                                   | <b>148</b> |
| 5.1 Autorização.....                                                                                                                  | 151        |
| 5.2 Empoderamento.....                                                                                                                | 157        |
| 5.3 Protagonismo.....                                                                                                                 | 163        |
| 5.4 Autoria.....                                                                                                                      | 166        |
| 5.5 Emancipação.....                                                                                                                  | 169        |
| <b>6 Reflexões (in)conclusivas.....</b>                                                                                               | <b>177</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                               | <b>182</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada Socioformação Audiovisual: a construção de uma socioeducação em rede como possível caminho para uma Educação Libertadora', nasce da percepção de que a formação social, ou seja, um processo de educação pautado na percepção e compreensão crítica<sup>1</sup> das problemáticas que atravessam as pessoas em seus cotidianos, essas impulsionadas por fatores de ordem histórica, econômica e cultural, não são priorizadas dentro da formação humana.

Todo processo de formação é interdependente de diferentes redes tecidas no processo de desenvolvimento, tais como a rede familiar, rede escolar, rede comunitária e, com os avanços da conectividade, também as redes digitais, todas estas coexistindo dentro de tempos e espaços que apresentam suas próprias dinâmicas e idiossincrasias. Faz-se necessário, portanto, compreender como trabalhar as demandas sociais com os atores<sup>2</sup> constituintes dessas redes, compreendendo-as como um ecossistema, almejando uma efetiva ressignificação ou transformação, a médio e longo prazo, de contextos que vida, pois, a realidade contemporânea midiaticizada cotidianamente, se apresenta díspar, excludente e violenta para a grande maioria da população.

No âmbito da Educação, vislumbra-se nesta tese, uma possível alternativa para que haja articulação entre as principais redes nas quais a dinâmica social da atualidade acontece. Na percepção deste pesquisador, diferentes redes humanas e redes digitais compõem um ecossistema que pode ser articulado de maneira política e educacional, visando uma transformação social, sobretudo, para a população mais vulnerável.

Esse ecossistema de redes sociais (família, escola, comunidade, redes digitais etc.) forma ecossistema de redes sociais e impulsiona a formação orgânica dos seres humanos a partir dos fluxos das interações, da interatividade e dos ciclos de influência que se forjam durante o processo de desenvolvimento de uma pessoa. Porém, estar numa sociedade não significa, necessariamente, pertencer a ela de maneira justa e igualitária, apenas somos 'paridos' em contextos diversos com os quais, geralmente, somos programados a nos adaptar. Mas seja

---

<sup>1</sup> O paradigma sócio-crítico, também conhecido como Teoria Crítica, é um fluxo de pensamento que atribui grande importância à análise da cultura e da sociedade através da aplicação de descobertas das ciências sociais. Dessa maneira, a intenção da corrente era libertar os humanos das circunstâncias em que viviam. A primeira vez que surgiu a Teoria Crítica foi com a Escola de Frankfurt, uma filosofia neomarxista que surgiu na Alemanha na década de 1930. Com base nas idéias de Marx e Freud, o paradigma sócio-crítico acreditava que as ideologias eram o principal obstáculo à libertação humana.

<sup>2</sup> Ao longo do trabalho será utilizado o termo a(u)tores, essa terminologia contempla os gêneros masculino e feminino.

qual for o contexto, o trabalho de compreensão da realidade e entendimento crítico sobre o mundo, para muitas pessoas, não é ofertado por meio de processos socioeducacionais.

No transcorrer do desenvolvimento humano acontecem descobertas, no contato com diferentes instituições existentes, das regras postas e legitimadas e, muitas pessoas, vivem a realidade imposta, sem estranhamento ou inquietação porque não foram ensinadas a olhar com criticidade a realidade sociocultural. Além disso, não são apresentadas a elas possíveis caminhos de ações transformadoras, deslocando-as do lugar de espectadoras de mudanças oriundas de outros, tornando-as protagonistas. Para oportunizar mobilidade dos papéis socioculturais, apontando possíveis percursos que orientem pesquisadores da socioeducação, a autoetnografia multirreferencial desvela uma socioformação e os caminhos didático-metodológicos que ajudaram na formação dos a(u)tores socioculturais partícipes.

É questão primordial da socioformação, fomentar o surgimento crítico e atuante de atores socioculturais e que esses possam gerar impacto em suas diversas redes sociais humanas e digitais, pois, não há como pensar formação sem considerar a tríade família+estado+sociedade. A família por ser fundamental na constituição cultural nos primeiros momentos da formação humana, o Estado por ter o dever de garantir acesso à escolarização e outros direitos e a sociedade por se configurar como um campo para trocas simbólicas em constante disputa por meio das interações, seja na dinâmica do cotidiano presencial ou ciberespaço.

Latour (2006) reforça a partir do papel que desempenha e da capacidade de atuação, um a(u)tor pode produzir interligações de conexões que podem gerar impactos significativos em sua rede, criando uma influência social, na socioformação eu denomino como ‘socioinfluência’. A rede pode seguir para qualquer lado ou direção e estabelecer conexões com atores que mostrem alguma similaridade ou relação.

A socioinfluência mediada pelos atores socioculturais, formados a partir de processos socioformadores, implica também uma relação direta com as tecnologias digitais e a conexão em rede. Nessa perspectiva, os processos pensados para uma socioformação incorporam a percepção de que os saberesfazeres sociotécnicos<sup>3</sup> devem ser incorporados e mediados<sup>4</sup>, pois,

---

<sup>3</sup> Segundo Leplat & Terssac (1990), o termo “sociotécnico” reflete a interação de um conjunto de indivíduos e instrumentos técnicos com os quais esses indivíduos estão incumbidos de realizar uma missão. Na tese, se relacionam com os saberesfazeres necessários para conseguir operacionalizar uma ação estética e socioeducativa, com por exemplo, o uso de dispositivos móveis para melhor desenvoltura nas culturas digitais. Por isso, foi oferecida uma formação sociotécnica acerca da linguagem artística, dos recursos audiovisuais, das redes sociais e plataformas digitais, dentre outros.

estamos diante de culturas digitais<sup>5</sup> que, na contemporaneidade, são parte do meio ambiente das sociedades e, por meio delas, as redes se interconectam e podem se transformar. Para Latour (2006), na Teoria do Ator Rede, humanos e não humanos afetam-se mutuamente e a ação desses atores ou actantes, aqueles que levam outros a agir, é definida como associação, vinculação ou conexão, da qual resulta o social.

É importante ressaltar a perspectiva de que, para ser um a(u)tor formado para a educação social, é fundamental que seja oferecido a ele condições de desenvolver um papel ativo frente aos acontecimentos. E ele deve ser percebido em sua integralidade, ou seja, em sua dimensão externa e interna, pois, os seres sociais são resultados de movimentos que acontecem dentro e fora, no individual e no coletivo, nas ruas e nas redes, na cultura off e on-line, ou seja, nas culturas digitais.

Por isso, durante toda esta pesquisa sobre a minha itinerância com o social, apresentando as principais etapas identificadas para oportunizar uma formação que leve em consideração os aspectos psicossociais necessários à aprendizagem. O objetivo é compartilhar possíveis saberes-fazer para a realização de uma socioformação, mesclando tanto as estratégias didático-metodológicas e meios sociotécnicos adotadas no âmbito da Socioformação audiovisual, além da Filosofia e Pedagogia que sustentam as escolhas feitas nessa jornada.

Deixo a critério de cada socioeducador ou socioformador que se interessar pela socioformação, a adaptação das estratégias que descreverei no transcorrer da escrita, de acordo com a suas vivências socioculturais. As etapas percorridas compõem as aspirações da socioformação. Os ciclos socioformativos<sup>6</sup> que compõem o escopo desta tese, proporcionaram a construção de uma base norteadora de processos de socioeducação, dentro de uma proposta socializadora, que atua na prevenção às situações de vulnerabilidades e violências dos atores socioculturais, uma filosofia que quero ajudar a construir com este trabalho científico.

A socioeducação, aqui defendida, tem uma proposta diferente do que está instituído na política nacional, ressocializadora, porém, não deixa de ser complementar. A socioeducação compreendida na realidade brasileira, em regra, começa quando meninos e meninas ingressam

---

<sup>4</sup> Segundo Lemos (2019) há evidências de retrocessos local e mundial da liberdade, da inovação e da criatividade justamente pela ação da Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA). Ele aponta o surgimento de interfaces que são passagens obrigatórias na vida cotidiana, as plataformas digitais – conjunto de hardware e software formando uma estrutura de serviços e produtos que operacionalizam a monetização pela dataficação; precarização global do trabalho (“uberização”). Para se ter uma ideia da “plataformização da sociedade” basta olhar para um smartphone e as ações diárias por ele geradas.

<sup>5</sup> As culturas digitais são plurais, mesclam-se, atualizam-se e reinventam nos acontecimentos dos cotidianos (LUCENA, 2016).

<sup>6</sup> Denominação autoral para os processos desenvolvidos no âmbito da Socioformação.

nas unidades que lidam com crianças e adolescentes em conflito com a lei e demandam repensar os caminhos futuros de reinserção ou reintegração social.

Se as pessoas são frutos do social, não há porque o social não ser trabalhado criticamente todos os dias nos espaços de educação. Os formadores demandam ter uma formação que ofereça outras perspectivas de atuação, conhecimentos e sensibilidades, que os ajude a reavaliar os seus papéis nas educações<sup>7</sup>, para além da jornada de trabalho formal. A pandemia ressaltou que não se pode fugir mais da realidade social ubíqua, foram impulsionadas com o auxílio das tecnologias digitais, rupturas nos tempos/espacos do aprender/ensinar. O formador do presente deve estar apto a incorporar o social que está presente em todas as redes daqueles que ele está ajudando a formar, sejam elas redes familiares, comunitárias ou digitais.

O social não dorme, quando um estudante vai à escola, o que ele aprende em casa, no convívio com os amigos da rua, o que ele vê na internet o acompanha. As disciplinas tradicionais não dão conta de abraçar esses outros processos de formação que estão acontecendo simultaneamente e que, geralmente, não estão sendo mediados. O social também não fica off-line, o formador contemporâneo também deve ser provocado a pensar na possibilidade de ter o social como parte determinante para os resultados do seu próprio trabalho enquanto profissional da educação.

O social pode ser trabalhado em todos os espaços para que os atores também se transformem, assim como preconiza Vázquez (2007, p. 341), ao tratar do social e da formação dos sujeitos. Ele descreve que “O social não é um produto dos indivíduos, pelo contrário, os indivíduos é que são produto social. A individualidade, do ponto de vista histórico-social, não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou e enriqueceu em um processo histórico-social”.

Por isso, é preciso fomentar e oportunizar educações plurais, multirreferenciais, capazes de alcançar toda a complexidade que envolve a formação crítica em um campo repleto de conflitos e em movimento constante como é o social. Quando se compreende que a própria ideia de sociedade gera uma interdependência entre pessoas e instituições, torna-se improvável conceber que os principais desafios da educação não estejam interconectados com os problemas de ordem sócio-histórica e sociocultural.

---

<sup>7</sup> Segundo analisa Pretto e Pinto (2006), ser incompleto e buscar o equilíbrio diante das instabilidades são características do momento em que vivemos, esses fatores geram uma demanda por novas educações, no plural.

Sendo assim, a tríade ‘família-estado-sociedade’<sup>8</sup> pode ser trabalhada, simultaneamente, durante as etapas de construção intelectual-emocional-sensível, dentro e fora da escola, em todos os espaços físicos ou digitais, de maneira integrada, a partir de processos que aqui chamo ao longo da tese por socioformação, conceito autoral, que será melhor desenvolvido mais à frente neste trabalho, e tem a inspiração nos estudos sobre a formação, sobretudo, a formação social em espaços de educação formal, não formal e informal. O acréscimo do ‘socio’ antecedendo ‘formação’ tem o objetivo de evidenciar sobre qual das educações esta tese se debruçou, a educação social, logo, a formação social é o cerne de todo o percurso que será aqui apresentado.

Para o funcionamento eficaz da proposta de um trabalho em rede<sup>9</sup>, inicialmente, faz-se importante que os espaços de educação tenham profissionais preparados, ou melhor, ‘socioformados’ para pensar e desenvolver percursos didático-metodológicos que incorporem no currículo as questões sociais, gerando ‘atos de currículo’ capazes de ressignificar o olhar dos atores envolvidos e os transforme em seres protagonistas, capazes de intervir nas culturas das quais partilham, gerando influências significativas em suas redes. São várias as possibilidades de utilizar ‘percursos socioformativos’ no âmbito das educações, uma delas é a socioformação audiovisual’, ou seja, a itinerância que realizei em diferentes espaços e contextos de educação (presencial e não-presencial) pré-pandemia e na pandemia, envolvendo diferentes a(u)tores socioculturais.

A respeito do termo a(u)tor sociocultural, trata-se de uma licença poética do termo ‘ator social’ adotada para referir-se aos partícipes voluntários da pesquisa. A escrita a(u)tores foi utilizada por Lucena e Pretto (2009) e por Lucena e Nunes (2021), tenho como inspiração o pensamento de Ardoino (1971) sobre as apropriações do sujeito enquanto agente, ator e autor, pois, agem e atribuem sentido ao passo que criam.

---

<sup>8</sup> A Constituição Federal de 1988 no título VII, da Ordem Social, Capítulo VII que trata “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, no Art. 227 diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

<sup>9</sup> De acordo com Guadalupe (2009), o conceito de rede social tem contornos multidisciplinares, não sendo exclusivamente utilizado no contexto de uma disciplina científica, teoria ou modelo. No entanto, a temática das redes sociais associada à intervenção social e intervenção em rede é trazida para o Serviço Social português essencialmente pela via da intervenção sistêmica, tendo-se consolidado através da chamada nova geração de políticas sociais.

Além disso, tenho como referência a percepção de Certeau (1998) acerca dos praticantes culturais, ou seja, sujeitos/praticantes das cenas socioculturais que nos seus cotidianos inventam maneiras de “caça não autorizada”, escapando de regras estabelecidas e de conformações. Já a ressignificação do ‘social’ para ‘sociocultural’ demarca, mais uma vez, que a formação social e cultural é o centro do estudo e podem ser vistas como partes indissociáveis das educações contemporâneas.

A formação social requer um tipo de formação com bases epistemológicas, fundamentos legais, filosofia e pedagogias próprias, na busca por acessar os a(u)tores socioculturais em lugares que estão além da cognição. É um investimento também no sensível, na subjetividade, em outras dimensões do espírito humano, por isso, é necessário transdisciplinaridade e confluência entre conhecimentos sociotécnicos e desenvolvimento socioemocional<sup>10</sup>.

Froes (2001) compreende a perspectiva transdisciplinar e a multirreferencialidade como abordagens alternativas para mudanças nos currículos escolares. A transdisciplinaridade abre espaço para a construção de trânsitos entre os campos disciplinares, o que melhor potencializa o conhecimento científico, hoje fragmentado em uma infinidade de disciplinas. Ele ressalta a existência de questões na sociedade que extrapolam o conhecimento técnico-científico e que trazem demandas urgentes para a educação.

Na concepção de Ardoino (1998), nas ciências do homem e da sociedade, os saberes não são constituídos por conteúdos disciplinares, por estas áreas passam concomitantemente relações sociais, expressões estéticas, emocionais e afetivas, além do biológico, do econômico, que refletem as condições socio-histórico e socioculturais dos indivíduos e grupos sociais.

De acordo com Santos (1996), vivemos o paradoxo de um tempo com mutações vertiginosas produzidas pela globalização, sociedade de consumo e da informação, mas que gera ao mesmo tempo estagnação. Para Fróes (2001), são fatores propiciam impossibilidade de pensar a transformação social radical, combatendo a trivialização do sofrimento humano e os profundos fossos que separam os excluídos e os excludentes.

---

<sup>10</sup> De acordo com Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury (2013), a Educação Socioemocional (ESE) é o processo de ensinar alunos no âmbito escolar a adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz.

Nessa perspectiva, compreendo que a socioformação, por meio de uma socioeducação com filosofia e pedagogias próprias, como possibilidade de abarcar questões que a educação escolar não consegue fazer com profundidade. A base para todo processo ‘socioformador’ deve ser uma socioeducação de caráter socializante, diferente da perspectiva ressocializadora, como vem sendo praticado pelas políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, uma socioeducação atuante na prevenção dos problemas ainda é um desafio, um investimento a ser feito no âmbito das educação por meio de políticas públicas. De acordo com o que se acredita nesta tese, é primordial investir na construção de diretrizes que coloquem a socioeducação como componente crucial e indispensável nos currículos, pois, sem trabalhar o social não há como haver rumos outros para a realidade da educação brasileira. A educação escolarizante não forma, por consequência, cidadãos conscientes e sensíveis para enxergar e se importar com as mazelas sociais que pulsam na sociedade.

O que se verifica na proposta de educação atual, em muitos espaços, é o esforço para formar pessoas, técnica e pragmaticamente, para o mercado de trabalho ou o ingresso em universidades. Tal finalidade pode ser positiva, desde que o processo seja também composto por metodologias que incorporem a formação social. Na aceleração do saber, no desejo de atingir as “etapas do sucesso profissional”, na utopia de “ser alguém no futuro”, os seres em formação podem não ser vistos como potentes no agora, não sendo trabalhados para o hoje, ficando ausentes de direcionamentos à compreensão de quem são, das intervenções que podem realizar no presente. Desse modo, aprender a ressignificar o que virá, ou até mesmo, quando se tornarem os profissionais que desejam ser, não esqueçam suas humanidades, possuam empatia, senso de justiça e percepção cidadã.

Um exemplo prático de que não estamos tendo formação para o social, olhar crítico frente aos acontecimentos do presente, são as disputas eleitorais de 2018 e 2022. Nessas duas últimas eleições, a polarização ideológica revelou conflitos de natureza educacional e cultural, ou seja, pessoas com formação escolar e acadêmica defenderam ideologias fascistas, conduzidas acriticamente por narrativas que lhes chegavam pelos meios de comunicação, em destaque, o audiovisual distribuído nas redes sociais e plataformas digitais.

Do mesmo modo, foram muitas as pessoas com baixa escolarização defendendo o mesmo tipo de ideologia de direita, demonstrando não haver compreensão crítica de que escolhas políticas impactam suas próprias existências. Os universos socioculturais foram acessado e geraram discursos de ódio, preconceito, discriminação e outras questões de maneira equivocada, por desconhecimento e falta acesso à informação sobre temáticas que envolvem

direitos humanos. Do outro lado, também tivemos uma parte da população que compreende o que significa fazer política para todas as pessoas, focando na equidade e na garantia de vida digna para populações minorizadas.

Diante dessas percepções, é possível considerar que se os adultos de hoje tivessem experienciado uma socioeducação de base, na escola formal, pelos espaços não-formais de educação e outras iniciativas, teriam a possibilidade de compreensão mais aguçada das ideologias contidas nos discursos e narrativas políticas e entenderiam de que forma as escolhas afetam não somente suas vidas, mas a de todos os outros. E não estou me referindo à uma educação social incipiente que, geralmente, está em um “currículo oculto”<sup>11</sup> dentro do planejamento escolar, executado em datas celebrativas durante o ano, mas de uma socioeducação discutida com todos os componentes da comunidade escolar e que dialogue com as demais disciplinas da matriz curricular.

Além disso, suscita reflexão sobre os artefatos tecnológicos contemporâneos e as culturas digitais emergentes da conectividade em rede. De que modo estão sendo absorvidas e trabalhadas dentro da formação, uma vez que o on-line coloca todos em janelas escancaradas para todos os tipos de questões sociais? De que modo os mediadores de processos formacionais compreendem, qualificam o olhar, o pensamento, o discurso e atuam em relação à recepção e produção de conteúdos de informação que fluem pela internet?

Com a pandemia professores necessitaram fazer uso, ainda mais qualificado, das tecnologias digitais e precisaram entender a potência do on-line. As demandas emergentes reforçaram que lidar com tecnologias não é sinônimo de ter aparelhos de projeção de imagem ou computadores disponíveis para uso dos alunos. Em relação ao audiovisual, a exibição e apreciação de filmes era a relação mais comum com esse tipo de linguagem. Devido a uma série de fatores estruturais, muitos docentes não tiveram a condição de incorporar as culturas digitais no âmbito de suas práticas docentes.

O termo culturas digitais, no plural, utilizado nesta tese a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais da Universidade Federal de Sergipe (Ecult/UFS), do qual sou discente/pesquisador. Para o Ecult, as tecnologias digitais e a conectividade em rede criou um fluxo de culturas que não pode ser visto como algo uno, é plural, é multirreferencial e complexo de ser vivenciado e compreendido por intermédio da ciência.

---

<sup>11</sup> Como afirma Perrenoud (1995), no cotidiano escolar acontecem diversas situações de aprendizagens que revelam conhecimentos que não estão previstos e nem pretendidos anteriormente, ou explicitamente. A prolongada exposição dos alunos a esse ambiente de transmissão de conhecimentos implícitos implica que eles alcancem certos princípios de conduta, normas sociais e modos de pensar. Essas aprendizagens, que são apreendidas no domínio do não-dito, constituem-se nos conteúdos do currículo oculto ou escondido.

As autoras Lucena e Oliveira (2014, p.38), denominam “culturas digitais ou cibercultura como as formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitas pelos sujeitos culturais”. Considerando-se os conceitos de cibercultura e tomando a noção de cultura digital como equivalentes, propõem a compreensão do contemporâneo à luz desse conceito que é múltiplo, permeado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), sobretudo quando em convergência e proximidade com a educação. Segundo Fonseca (2020) é necessário pensar a cultura a partir da desconstrução e/ou desestabilização do signo ‘cultura’ e dos sistemas de significação que visam a neutralizá-lo de acordo com seus interesses discursivo-político-ideológicos.

[...] Tal deslocamento nos permitiu pensar a cultura para além de conceitos generalizantes, num exercício dialógico de expansão de perspectivas que, em vez de focalizar uma resposta única, ou um determinado entendimento de cultura, contribuiu para que nos entendêssemos como sujeitos sócio-históricos que, em constante formação/construção, produzem e negociam sentidos e, assim, promovem encontros e confrontos culturais que resultam em novas possibilidades de interpretação de suas próprias identidades, bem como dos possíveis sentidos de cultura (FONSECA, 2020, p.2).

Para a minha pesquisa, a concepção de culturas digitais leva em consideração as perspectivas acima referenciadas, ao passo que acrescenta a compreensão de que não podemos fechar a ideia de uma cultura no singular, quando trabalhamos com atores socioculturalmente formados por contextos tão diversos, plurais. Por mais que tenhamos assimilado a cultura como sendo o conjunto de todos os aspectos que constituem um ser humano ou grupos sociais, no contexto contemporâneo, no qual emergem outros modos de viver, sobretudo, com a predominância da conectividade em rede, é pertinente considerar as culturas que estão em devir por força do digital, ressignificando práticas anteriormente legitimadas.

Quando utilizamos a palavra ‘cultura’, a grosso modo, tomamos a definição que aprendemos, ou seja, aquilo que foi armazenado, quase como um disco rígido (HD) de crenças, valores e práticas sociais de outras gerações, e depositado nas gerações seguintes. Na atualidade, contudo, as pessoas fazem *uploads* e *downloads* de saberes, tudo o que é transmitido pode ser confrontado pelo livre acesso ao conhecimento disponibilizado na web. Por essa perspectiva, os saberes-fazeres passados pela oralidade e na dinâmica social podem ser confrontado com o que está compartilhado em rede.

Por esta constatação, em minha pesquisa, culturas digitais é pensar a interconexão entre as culturas humanas e da conectividade em rede, num fluxo não linear, desierarquizado e ininterrupto de trocas simbólicas em diversos espaços, sejam eles “reais” ou virtualizados.

O almejado no trabalho com as tecnologias contemporâneas e com os meios de comunicação e informação que por elas se propagam, é oportunizar acesso a uma formação que ultrapasse os saberes-fazer sociotécnicos, capaz de ajudar a constituir a(u)tores socioculturais capazes de gerar impactos positivos no fluxo de suas redes “reais” e emancipadas criticamente para atuar, conscientemente, nos espaços virtualizados.

Nessa perspectiva, trago uma estética de trabalho com as culturas digitais em ininterrupto movimento off-line e on-line, plugado e desplugado. Eu proponho um constructo de socioformação que considera a dialogicidade<sup>12</sup> com os universos socioculturais dos que participaram dos ciclos socioformativos, ou seja, os que mediam e são mediados.

A partir de etnométodos<sup>13</sup> que emergem das práticas com os a(u)tores socioculturais e no atravessamento com as demandas sociais, busquei promover experiências socioformativas capazes de conecta a todos com a cultura contemporânea do ciberespaço, a exemplo dos usos das redes sociais, aplicativos e plataformas digitais como meios e lugares a serem ocupados com empoderamento<sup>14</sup> e autoria.

Desse modo, senti ser possível oportunizar saberes-fazer compartilhados e construídos coletivamente, estimulando que os partícipes se tornem protagonistas de suas histórias, se sintam aptos a compreender as estruturas ideológicas que os atravessam historicamente e,

---

<sup>12</sup> Freire (1996) traz para a escola o princípio da relação construção dialógica professor-aluno. Muitas vezes, como em nossa vida social tem se apresentado também, envolvida pelo autoritarismo, a ausência do diálogo, exigindo de todos, a aprendizagem da democracia, através da dialogicidade entre alunos, pais e professores, transformando a vida escolar em assunto de todos os envolvidos, assim como a vida política é assunto de toda a sociedade. Para tanto, propõe uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural. Assim, compreender a cultura como processo histórico pelo qual o homem se relaciona com o mundo, transformando-o com os outros homens, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Representando a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo.

<sup>13</sup> Para Coulon (1998), o objeto de estudo da etnometodologia são os procedimentos intersubjetivamente construídos que as pessoas, na sua cotidianidade, empregam para compreender e edificar sua realidade. Nessa trama, cabe destacar as pessoas e a vida ordinária delas, sujeitos que conhecem e atualizam métodos para definir suas situações de ação, ordenar suas atividades, tomar decisões, exibir condutas racionais, regulares, típicas.

<sup>14</sup> O conceito de empoderamento surgiu da “praxis” para a “teoria”, sendo utilizado primeiro por ativistas feministas e por movimentos de base para depois se tornar objeto de teorização (AITHAL, 1999) – a problematização dessa práxis seguiu dois caminhos bastante distintos. Por um lado, o conceito foi levado para a academia, ganhando espaço nas perspectivas feministas sobre “poder” (ALLEN, 2005), enquanto, por outro, foi apropriado nos discursos sobre “desenvolvimento”, perdendo, nesse processo, muito das suas conotações mais radicais e, assim, sendo visto com desconfiança por feministas não familiarizadas com suas origens radicais (AITHAL 1999). Por certo, essa desconfiança tem fundamento. Nos últimos anos, o termo empoderamento vem sendo usado indiscriminadamente, adquirindo novos significados no processo. De fato, tem-se tornado comum, tanto no discurso acadêmico, quanto de órgãos governamentais e não governamentais - ou mesmo no próprio movimento de mulheres - falar-se do empoderamento de mulheres, sobretudo no contexto do discurso sobre gênero e desenvolvimento.

assim, promovam rupturas com aquelas que são opressivas e excludentes, ocupem territórios com liberdade e pleiteiem emancipação social.

Os percursos didático-metodológicos, apresentados posteriormente, foram pautados na ruptura de hierarquias, na quebra de horizontes de expectativas, utilizando o audiovisual e as artes cênicas como meios. O trabalho com as culturas digitais, no âmbito da socioformação, demanda o estímulo ao sensível humano, uma conexão com a dimensão socioemocional dos atores envolvidos, aproximação entre as dimensões ética, estética e política.

A socioformação preconiza a partilha de conhecimentos sociotécnicos que despertem sentidos outros, novos hábitos aos cotidianos de todos os envolvidos, gerando uma rede de multiplicação, uma socioinfluência nas redes as quais os socioformados são integrantes, atualizando, assim, práticas sociais que pioram a sociedade.

Há algumas gerações atrás, a informação não chegava de maneira tão instantânea, hoje a atualização em relação ao que acontece no mundo leva apenas alguns segundos. Os novos dispositivos digitais fazem a cultura ser ainda mais dinâmica, o que gera transformações a todo momento no ser humano do presente. Por isso, quando mais socioformados tivermos compondo uma rede positiva e crítica de socioinfluência, mais alcance haverá fora das bolhas presenciais e digitais. A socioformação vislumbra uma ‘redescoberta’ do mundo através do olhar, do discurso e da ação, a construção de uma força contracultural que precisa dos esforços de todos os espaços de educação, incluindo a família. Porém, acredito que nada disso será possível sem mudanças nos paradigmas da educação tradicional e dos modos de pensar e construir políticas públicas.

Essas percepções e outras que desenvolvo no transcorrer da tese foram amplificadas com a revisita à minha itinerância. O percurso formacional deste pesquisador-formador, não se constitui somente dos últimos quatro anos de pesquisa, teve início no processo inicial da minha formação enquanto ser humano, ou seja, tem relação com a realidade social na qual nasci, passando pelas escolas públicas nas quais estudei, projetos sociais que integrei na infância, acesso à arte-educação e, posteriormente, as experiências como trabalhador da educação social. Todo esse trajeto configura uma implicação<sup>15</sup> com o campo de pesquisa, intrinsecamente conectado com a minha formação enquanto ser social.

Parte das vivências enquanto trabalhador e, posteriormente, pesquisador-formador aconteceu em espaços não formais de educação nos Centros de Referência da Assistência Social

---

<sup>15</sup> A implicação é entendida aqui como: “[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento”. (BARBIER, 1985, p. 120).

(CRAS), eles desempenham um papel relevante na educação social de crianças e adolescentes que estão suscetíveis à vulnerabilidades diversas. Além disso, a pesquisa também ancora-se na itinerância com o audiovisual, sou produtor audiovisual desde adolescente, atuando nas diversas áreas desta linguagem artística.

Por isso, inseri o audiovisual nos processos de formação atuais, encontrei nele um importante aliado para os percursos educativos e artísticos aplicados, uma forma eficaz de trocar saberes-fazer com diversos públicos sobre questões sociais, pela força das representações sociais que podem ser materializada nas narrativas audiovisuais, pela relevância de sua natureza documental e por outros usos que eclodem com o advento da mobilidade tecnológica e dos meios de comunicação nas culturas digitais.

Na condição de pesquisador-formador implicado no trabalho de educar para o social, identifiquei que a socioeducação audiovisual<sup>16</sup> pode ressignificar as dimensões socioculturais, não somente de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, se apresnetada como potente meio para fomentar a formação crítica do olhar. Na pandemia, diante da necessidade emergencial de formação, senti que a socioeducação audiovisual poderia chegar a profissionais da educação em todos os espaços de educação: formal, informal ou não formal. Os usos das tecnologias digitais nos espaços virtuais de educação virou a única condição para todas as pessoas e a operacionalização sociotécnica de dispositivos móveis, meios digitais e dos recursos audiovisuais, tornou-se condição *sine qua non* para as dinâmicas educacionais e socioeducacionais em tempos de distanciamento social.

Diante daquela situação de migração para o on-line, o problema de pesquisa passou por uma atualização compatível com as percepções do “novo” contexto social pandêmico, no qual potencialidades e fragilidades da educação brasileira saíram dos bastidores, sobretudo em relação ao acesso à conectividade e metodologias de ensino. Neste momento me surgiu o seguinte questionamento: como processos socioformativos que utilizam dispositivos digitais, podem impulsionar por meio das culturas digitais, a construção de uma socioeducação audiovisual em rede que impulse uma formação crítica e práticas libertadoras?

Esse problema suscita perguntas significativas para a pesquisa: como oportunizar uma socioformação significativa para os a(u)tores dos processos de educação e socioeducação, dentro ou fora da escola, utilizando o audiovisual como eixo para a transformação do olhar sobre o social? Como construir uma socioformação, ancorada em uma proposta de

---

<sup>16</sup> Uma proposta de abordagem metodológica autoral, cujos processos de formação com/por/para a socioeducação, sejam concebidos a partir de um desenho didático essencialmente pensado com as tecnologias digitais e linguagem audiovisual.

socioeducação transdisciplinar, que oportunize ressignificar os currículos dos espaços formais e as práticas dos espaços não formais e informais de educação?

Para Macedo (2013) todos aqueles envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e atividades socialmente eleitos como formativos são considerados, *curriculantes*. Isso significa que são responsáveis no processo de implicação curricular, por atualizar etnométodos, instituir modos de interpretação e ações sobre essa invenção pedagógica.

Os atos de currículo, dentro da sua perspectiva construcionista, acontecem por meio de ações situadas de atores sociais, criando sentidos e significados, portanto, uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana. Há nesses cenários educacionais, atualizações que possibilitam alteração em toda e qualquer cena curricular.

Diante do que foi discutido até este momento do trabalho, aponto como objetivo geral desta tese “multiplicar a socioformação para os diversos a(u)tores socioculturais, utilizando o audiovisual como recurso didático-metodológico, impulsionando uma socioeducação em rede que estimule a inserção de temáticas sociais como parte essencial dos currículos nos diversos espaços de educação”.

Os objetivos específicos são descobrir noções norteadoras dos caminhos didático-metodológicos ofertados nos ciclos formacionais; compartilhar saberes-fazer sobre a operacionalização sociotécnica de dispositivos móveis, linguagem audiovisual e tecnologias digitais; experienciar itinerâncias socioformacionais com o audiovisual e temáticas sociais para trabalhadores dos espaços de educação formal de todos os níveis; construir uma rede de socioinfluência a partir de processos socioformacionais com as tecnologias digitais e redes sociais.

Para entendimento de como está estruturada esta tese, faço uma descrição dos capítulos que formam o trabalho. De início são apresentados os pressupostos metodológicos, ou seja, a base epistemológica e metodológica constituída pela autoetnografia, com inspiração na multirreferencialidade, pesquisa-formação e pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Na sequência explico as inspirações e bricolagens efetivadas para a construção de um percurso mais autoral. Em seguida, descrevo as metodologias pessoais intituladas como metodologia da socioimplicação e autoetnografia multirreferencial, ambas emergiram da revisita à minha itinerância com a socioeducação e implicação com os campos de pesquisa.

Na sequência apresento os CRAS como espaços não-formais de educação e a política de funcionamento dessas unidades socioassistenciais. As primeiras experiências vivenciadas

no âmbito da socioeducação são inseridas neste mesmo momento de relato sobre os centros. Logo em seguida, descrevo as experiências socioformativas dos anos de elaboração da tese, mostrando que no período antes da pandemia, me dediquei sobre um processo socioformativo audiovisual<sup>17</sup>.

Naquela fase utilizei uma metodologia que intitulei como ‘Teatro-audiovisual’<sup>1819</sup>, utilizando a linguagem do teatro e do cinema, associada à utilização de *smartphones* e as redes sociais digitais para trabalhar temáticas sociais com crianças e adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Aracaju (SCFV).

Nos primeiros meses da pandemia, verificando a necessidade dos professores da rede pública e privada de ensino de Sergipe, junto com o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPQ), ministrei como convidado do Departamento de Educação da UFS Itabaiana, o módulo intitulado “Docência na Cibercultura”, um dos vários que compuseram o curso de extensão da UFS intitulado “Práticas Pedagógicas On-line em Tempos de Cibercultura”, organizado pela professora Simone Lucena, docente e líder do Ecult/UFS. Na sequência, construí em parceria com Gilson Pereira, Dean Carregosa e a Coordenação do Centro de Educação a Distância (CESAD/UFS), o curso de extensão destinado a profissionais da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, estudantes do CESAD-UFS e profissionais do Instituto Federal de Sergipe (IFS), intitulado “O uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade<sup>20</sup>” (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2020).

Em seguida, numa cooperação com a Secretaria de Estado da Família e da Assistência Social (SEMFAS), idealizei com Gilson Pereira, o “Ciclo de Oficinas Digitais: socioformação audiovisual”, cujo público-alvo foi trabalhadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que atuam nos CRAS de Aracaju. E por último, na fase em que ocorria, gradativamente, o retorno às atividades presenciais, produzi e mediei a socioformação de socioinfluenciadores<sup>21</sup>, um percurso socioformativo que ocorreu por meio de uma série de

---

17

18 Um etnometodo criado na primeira etapa desta pesquisa que integra a linguagem do teatro e do audiovisual para a construção de vídeos socioeducativos.

19

20 A Ubiquidade, de acordo com Santaella (2013), pode ser compreendida como aquilo que está ou pode estar em toda parte e ao mesmo tempo, podendo ser acessada em qualquer momento. A autora cita a ubiquidade dos aparelhos, ubiquidade das redes, ubiquidade da informação, ubiquidade da comunicação, ubiquidade dos objetos e dos ambientes, ubiquidade das cidades, dos corpos e das mentes, ubiquidade da aprendizagem, ubiquidade da vida no escoar do tempo em que é vivida.

21 Conceito autoral em construção que se refere aos participantes de uma rede de *socioinfluência* composta por diversos *a(u)tores socioculturais*. Essas terminologias serão melhor explicadas nos capítulos que descreve os ciclos socioformativos realizados.

estratégias diferenciadas e complementares: Processo de formação com educadores e oficinairos do CRAS Carlos Fernandes de Melo e a “Oficina de Socioinfluenciadores<sup>22</sup>: o teatro-audiovisual <sup>23</sup>como estratégia para uma pedagogia do olhar”, aberto à comunidade, executado no Instituto Rahamim, o primeiro no formato presencial e o segundo na modalidade on-line.

Todas as experiências socioformativas citadas e que ocorreram por meio de ciclos, foram detalhadas em um capítulo específico, contudo, para compreensão sobre o universo da socioeducação, na sequência, trago o que há sobre o conceito de socioeducação na legislação brasileira. O modelo de socioeducação vigente no país vem sendo desenvolvido de modo ressocializador, em contraponto a isso, exponho na sequência, as perspectivas que vislumbro em relação à uma socioeducação socializadora e construída na base da formação. Nas seções finais estão compiladas as noções subsunçoras, elas emergiram do processo de análise das experiências socioformativas vividas, dando forma à socioformação e, por fim, são expostas as reflexões finais.

---

<sup>22</sup> Um etnométodo adotado por mim nos CRAS que trabalhei, consiste da constituição de diferentes núcleos de produção audiovisual, trabalhando uma poética audiovisual compatível com as afinidades de cada núcleo. Porém, todas as produções são distribuídas para apreciação e uso de todos os outros núcleos, além disso, são impulsionadas para que outras pessoas fora dos núcleos possam fazer uso dos produtos audiovisuais com temáticas socioculturais. Esses núcleos devem compor uma rede de criação que utiliza o audiovisual para influenciar positivamente a sociedade.

<sup>23</sup> Metodologia desenvolvida por mim para trabalhar temáticas sociais confluindo as linguagens das artes cênicas com a linguagem audiovisual.

## 2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

A natureza de uma pesquisa que busca a compreensão de fenômenos humanos e sociais no âmbito da educação, torna a epistemologia multirreferencial, uma inspiração pertinente a esta tese. A multirreferencialidade permite que outras metodologias por ela inspiradas, possam ser bricoladas, criando diálogos e transdisciplinaridade nos processos propostos. As soma de vários campos do saber, amplia as possibilidades olhar as experiências socioformativas de maneira plural e extrair saberes-fazer significativos delas.

Para Ardoino (1998), o uso da abordagem multirreferencial possibilita uma leitura interpretativa e holística que provoca no pesquisador, a imersão em um processo pensante, ao passo que contribui para a mobilização de saberes tecidos na sua própria dinâmica. Há, portanto, uma teia complexa de referências constituindo todo processo socioformador, aspectos objetivos e subjetivos que não podem ser dissociados.

A epistemologia multirreferencial abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das práxis, às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante (MACEDO, 2006, p.94).

A pluralidade foi a identidade desta pesquisa, seja no tocante à diversidade de campos vivenciados, em relação às práticas propostas, à heterogeneidade de a(u)tores socioculturais ou de áreas do conhecimento acessadas no percurso e nas análises realizadas. Santos (2021, p.52) salienta que é importante entender que a pluralidade valorada pela multirreferencialidade de Ardoino (1998), segundo ressalta, não é somente a condição de se ter mais de um caminho, é compreender que fenômenos humanos são constituídos por simplificações e combinações, mas também por diferenças e contradições.

A multirreferencialidade de Jacques Ardoino não é uma teoria particular da epistemologia plural, mas, sim, uma *epistemologia do heterogêneo*, isto é, da rearticulação de campos que, normalmente, são totalmente separados, e que toda a sua obra reúne sem jamais, entretanto, uni-los. (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2012, p. 32).

Nessa perspectiva de compreender a socioformação e construir um percurso autoral consistente e fundamentado em múltiplos campos do conhecimento, a epistemologia multirreferencial, nesta tese, foi o eixo para a construção de uma pesquisa qualitativa aberta para rigores outros. Segundo Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 15) a fenomenologia deve

ser compreendida “[...] como o esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente”.

Para os autores, rigor em pesquisa qualitativa é diferente de rigidez, afirmam o rigor como sendo uma ética de qualidade constituída na intercompreensão, na intercristica dialogicizada e dialeticizada, levando em consideração os conhecimentos produzidos, também, a partir de situações culturais nãoacadêmicas. Por esse olhar, abaixo continuo a discorrendo acerca da multirreferencialidade e explicitando as conexões com outras perspectivas metodológicas, esses encontros possibilitaram o surgimento de uma abordagem teórico-metodológica originária do universo da pesquisa.

## **2.1 AUTOETNOGRAFIA MULTIRREFERENCIAL: as inspirações e bricolagens de uma metodologia autoral**

A abordagem teórico-metodológica autoral desenvolvida nesta tese é a autoetnografia multirreferencial’ que tem inspirações na autoetnografia de Heider (1975) e inspirada na epistemologia da multirreferencialidade, a partir das análises de Ardoino (1998), além de bricolar metodologicamente com a pesquisa-formação, a partir das concepções de Josso (2002) e Macedo (2021), a pesquisa-formação na cibercultura, dialogando com as ideias de Santos (2014) e a teoria nos/dos/com os cotidianos desenhada por Certeau (1998) e por Alves (2008).

A perspectiva multirreferencial da autoetnografia proposta, se adequa à multiplicidade de experiências socioformacionais vivenciadas nos diferentes tempos/espacos desta pesquisa, está em consonância com a imersão em contextos que envolvem uma pluralidade de a(u)tores socioculturais e estratégias didático-metodológicas transdisciplinares que poderão ser compreendidas em seções subsequentes.

De acordo com Ardoino (1998), a abordagem multirreferencial se propõe a abordar os fenômenos sociais, mais especificamente, os relativos à educação, de modo a estabelecer olhar plural sobre o “humano”, a partir da conjugação de várias correntes teóricas. Dessa maneira se desdobra uma nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento. O aparecimento da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, especialmente no da educação, está diretamente relacionada ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes

ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (ARDOINO, 1998, p. 254).

A análise de um universo com muitos atravessamentos, como o da formação social, requer modos de análise amplos, interlocução com diferentes áreas do conhecimento para haver distanciamento de concepções reducionistas e simplificadoras. Para Barbosa (1998), a multirreferencialidade propõe uma leitura a partir de diferentes ângulos, em função de sistemas de referenciais distintos não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. É por isso que se propõe a quebra de fronteiras disciplinares, da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação e construção do objeto de pesquisa.

Esta abordagem, à medida que pretende assegurar a complexidade de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc. de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se principalmente pela pluralidade e heterogeneidade (MARTINS, 2004, p. 85).

A sociedade é complexa e as questões socioculturais que constituem os seres humanos não podem ser vistas e explicadas de outra maneira, senão, por um pensar complexo. Por isso, as ideias de Morin (1990, p.20) sobre a complexidade, enquanto um tecido que é feito em conjunto, sobre a heterogeneidade inseparavelmente daquilo que é uno e múltiplo, está em consonância com as perspectivas constituídas até aqui. A complexidade é o “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”.

[...] A complexidade aparece certamente onde o pensamento simplificador falha, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se torna reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 2008, p. 8-9).

O pensar complexo tem como premissa a implicação do pesquisador ao realizar qualquer pesquisa social, assim como, busca a compreensão do objeto estudado como um todo, embora possa compreender partes para auxiliar na compreensão do todo. Nesse sentido, como foi relatado até o presente momento, esta tese perpassou por heterogêneos campos, várias partes de um todo, necessárias e complementares, para se entender a complexidade da socioformação que busquei materializar.

Em relação à autoetnografia, Versiani (2005) quando apresenta sua compreensão inicial sobre o método etnográfico por ele estudado, descreve que a palavra autoetnografia é um neologismo, possivelmente, proposto para caracterizar uma forma diferente de etnografia. Ele afirma que o prefixo ‘auto’ serviria para impedir a tendência à supressão das diferenças intragrupos, enfatizando as singularidades de cada ‘sujeito – autor’. Em relação ao termo ‘etno’ localizaria, parcial e pontualmente, estes mesmos sujeitos em um determinado grupo cultural.

As autoetnografias se configuram, então, como espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o ‘encontro de subjetividades’, a interação de subjetividades em diálogo. Essa abordagem possibilita que a experiência pessoal do pesquisador, seu olhar sobre uma realidade cultural em que esteja imerso, possa ser sistematizada em pensamento científico. Para Adams, Ellis e Jones (2015), a autoetnografia busca “construir novos conhecimentos, a fim de estimular novas práticas.

O trabalho autoetnográfico diz respeito a um modo de pesquisa em que se busca a valorização da experiência do pesquisador, por meio da descrição e análise sistemática, com o propósito de oferecer maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa. Neste lugar da construção de conhecimentos acerca de uma socioeducação socializadora e na busca de práticas outras no âmbito da formação social, eu encontrei na autoetnografia uma sintonia para explorar com maior segurança as experiências vivenciadas. .

O pensamento de Chang (2008) sobre a autoetnografia é de que o eu é uma extensão de uma comunidade cultural, em vez de ser um ser independente e autossuficiente. Os estudos autoetnográficos tem contribuições de vários outros campos de conhecimento como a antropologia, a fenomenologia, o existencialismo, a etnografia, a dialetologia e a teoria da narrativa.

Esses são campos importantes para fundamentar tal abordagem de estudos, embasando as observações e as análises do pesquisador, tendo como premissa de que o ser humano se constrói e é construído sócio-historicamente, por meio de suas relações e interações em práticas comunicativas nos diversas esferas sociais em que desenvolve relações humanas.

Nesse sentido, Adams, Jones, Ellis (2015) expõem que na autoetnografia deve haver a intersecção entre a história de vida do pesquisador e a sociedade, objetivando, principalmente, entender certos fenômenos culturais, a partir das experiências de vida. Cano e Opazo (2014) descrevem formas de aplicá-la à pesquisa em diferentes perspectivas, eles apresentam algumas possibilidades de subclassificações da autoetnografia: formadora, informadora, heurística, descritiva, analítica e crítica. As perspectivas heurística e analítica estão presentes no

desenvolvimento desta tese, pois, a heurística foi utilizada para refletir as diferentes etapas de pesquisa.

Os processos trilhados são evidenciados com detalhes, a fim de que outros pesquisadores interessados em pesquisar o social, tenham como decifrá-los. E a autoetnografia analítica se soma na reflexão acerca da pesquisa, na criação de conhecimentos novos a partir do que foi experienciado.

No âmbito das metodologias, algumas bicolagens aconteceram para construir saberes-fazeres em relação ao universo socioformacional construído, a pesquisa-formação (JOSSO, 2010) e Macedo (2021), pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014) e a teoria nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 1998; ALVES, 2008). Para Lapassade (1998), a definição de bricolagem é como o trabalho criativo, engenhoso, de utilizar recursos secundários, finitos. A bricolagem se apresenta como uma técnica na construção multirreferencial do conhecimento, a partir de uma série de pontos de vista. Assim como as peças de um quebra-cabeça pode fornecer uma visão geral dos vários aspectos do problema, permitindo que estes aspectos possam ser integrados gradualmente, formando uma imagem única, peculiar, própria daquele conjunto de elementos. Há na bricolagem uma postura permanente de problematização, negociação e plasticidade, cujos sentidos acontecem nas emergências e, portanto, trata-se de um ato de criação.

De acordo com Kincheloe (2007), a bricolagem se configura como uma postura de pesquisa que por meio da imersão no campo estudado e com os sujeitos. Nesse movimento, o pesquisador tece, cria e analisa de forma complexa o fenômeno, desenvolvendo em si um olhar ampliado ao que o próprio universo analisado tem a lhe revelar e, portanto, forma-se no acontecimento.

Ao bricolar a pesquisa-formação à autoetnografia multirreferencial abracei a perspectiva de Josso (2002), ou seja, a pesquisa-formação consiste em uma tomada de consciência pelos sujeitos a partir dos percursos trilhados em suas trajetórias de vida, profissionais e formativas, e que nesse movimento são potencializadas aprendizagens mediadas pelos contextos formativos e reflexivos que se entrelaçam entre o pesquisar e se (auto)formar, levando, assim, a uma transformação e construção do conhecimento científico e de si.

A minha formação enquanto pesquisador foi se consolidando a cada novo ciclo socioformacional, por mais que tivesse um percurso desenhado, foram muitos os desvios e (re)construções coletivas, ampliação de conhecimento para todos os a(u)tores socioculturais envolvidos. O olhar de Macedo (2021) sobre a pesquisa-formação também contribuiu

significativamente para o universo metodológico da tese, segundo descreve, os pressupostos que materializam uma pesquisa-formação são:

No caso da pesquisa-formação, já a intencionalidade, planejamento e ações estruturantes desde a elaboração do projeto, do qual o heurístico e o formacional articulam-se e conjugam-se na configuração do construto da pesquisa. Há de convir, ainda, que a pesquisa-formação implica em realizar ação formacional intencionada sempre (MACEDO, 2021, p.19)

Segundo assevera o autor, a formação implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, ou seja, acontecendo com intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela. Nesse sentido, o que foi proposto metodologicamente tinha uma como foto a “experiência aprendente e valorada” dos envolvidos nas experiências socioformativas. A aprendizagem formacional das etapas experienciadas passou por processos de problematização necessários à uma pesquisa que objetiva compreender e contribuir, de forma mútua, para a formação de todos os envolvidos.

Assim, o formacional se realiza no entrecimento de pautas/temas de saberes sociotécnicos, políticos, éticos, estéticos, culturais e suas transversalidades, sem os quais perde seu sentido ao mesmo tempo específico e transversal, como um fenômeno humano em movimento e em totalizações compreensivas, situadas, relacionais, referendadas e referenciadas. É nesses termos que, para nos referir ao âmbito das aprendizagens propostas/mediadas, falamos do *formacional*, porquanto o fenômeno formativo ao se realizar, é sempre a inarredavelmente experiencial, portanto, *perspectival*, ou seja, se realiza nos sujeitos referenciados ontológica, cultural e socialmente, com sua singular e singularizante experiência aprendente, seus pontos de vista, opiniões e demandas educacionais (MACEDO, 2021, p. 21).

Nas seções desenvolvidas posteriormente, cada processo socioformativo será relatado para compartilhar as idiossincrasias metodológicas de cada contexto formacional, dando visibilidade aos achados didático-metodológicos, dispositivos de pesquisa utilizados, saberes-fazeres compartilhados e resultados extraídos das trocas simbólicas entre os atores sociais partícipes dessas experiências (socio)educacionais.

A investigação de natureza formativa que esta tese apresenta, parte da premissa de que toda experiência de pesquisa em educação requer a formulação de um campo epistemológico bem desenhado e a escolha de dispositivos metodológicos que considere a criação de rigores outros (MACEDO, PIMENTEL; GALEFFI, 2009). Mesmo considerando uma elaboração bem orquestrada do campo e dos dispositivos, como preconiza os estudiosos acima, não posso deixar de acrescentar que, às vezes, é o campo que se define diante de circunstâncias adversas, como foi a pandemia da Covid 19.

A dimensão qualitativa deste trabalho está pautada na compreensão das experiências humanas dos participantes, de como observam os processos socioformativos propostos. O que se propõe não é focar na quantidade de participantes, mas na qualidade das análises emergentes das conversas que aconteceram, nesse sentido, procurei atuar junto a uma heterogeneidade de a(u)tores socioculturais e com eles construir um universo de etnométodos pautados na socioeducação audiovisual.

Na condição de pesquisador-mediador, escolhi criar espaços de interlocução com as singularidades, re-existências, irrupções e intempestividades como já preconizou Macedo (2018). É importante destacar que a escolha por uma pesquisa qualitativa nos moldes aqui descritos se dá pelas seguintes particularidades:

[...] superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação. Essa é uma perspectiva que estou chamando transdisciplinar pela idéia pertencente a este conceito relativa à problemática do conhecimento humano em suas articulações totalizadoras. O conhecimento humano, assim, se constitui em base a processos de totalização que se dão na esfera do pensamento formado-formante-formativo, pela reunião de tudo e pela distinção e definição de todas as suas partes. Sempre, entretanto, por aproximações e por relações localizadas espacio-temporalmente. (MACEDO, 2009 p. 27)

As metodologias com os a(u)tores socioculturais foram constituídas, essencialmente, por meio de etnométodos socioeducacionais. Estes que devem ser compreendidos a partir das definições da etnometodologia<sup>24</sup>, a ciência dos etnométodos. Segundo Macedo (2018), trata-se teoricamente de como as pessoas constroem modos de fazer por meio das suas ações, essas constituídas nas relações interativas enraizadas na cultura.

Os atores sociais não são considerados “idiotas culturais”, termo utilizado por Garfinkel (1976), ao contrário disso, são dotados de saberes-fazer que devem ser valorados e incorporados. Na socioformação os a(u)tores socioculturais, como a própria terminologia sugere, todos os envolvidos são considerados como corresponsáveis pelas ações socioformativas e as referências socioculturais são matéria prima para ressignificação social.

---

<sup>24</sup> De acordo com Coulon (1995), a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. A etnometodologia é o estudo das atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática.

A etnometodologia tem inspiração na fenomenologia social de Alfred Schutz, na sociologia de Max Weber, no interacionismo simbólico de George Mead, na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty e da linguagem de Wittgenstein. O conceito de etnométodo também é descrito por Macedo (2018, p. 61) como sendo “[...] a maneira, a forma, o jeito, as estratégias pelas quais os atores sociais, atribuindo sentido ao mundo, interativamente, para todos os fins práticos, interpretam e constroem realidade e a si próprios”.

Nesse sentido, o desenvolvimento de etnométodos no processo formativo com os praticantes culturais requer o que Macedo (2013) define como pensar *implicado e implicante*, ou seja:

[...] Sistematizam um pensar etnometódico enredado aos seus vínculos existenciais e socioculturais com potência para construir realidades, assim, o referencial teórico que nos inspira não é esquema geométrico, espécie de organograma ou encaixe. É impulso criador, inspiração como movimento, implica em perspectivas. É perspectival, portanto. (MACEDO, 2018, p.58)

A implicação com o campo de pesquisa é fundamental, evidenciando que o vínculo sociocultural proposto em todas as etapas do campo possibilitou a formação de um número amplo de estratégias etnometodológicas. Por meio delas foram alcançados resultados satisfatórios e foram gerados conhecimentos significativos sobre as questões que norteiam a formação humana. Josso (2002) fala que “[...] a formação ou é experiencial ou então não é formação”. Já a formação para Macedo (2010) implica em uma alter-ação aprendente, ou seja, ação-com-o-outro.

Para Macedo (2010), toda pesquisa-formação é um tipo de pesquisa-ação, descreve que essas duas metodologias carregam princípios que fundamentam suas *démarches* de construção de saberes, isso aliado ao trabalho de mediação da aprendizagem com os etnométodos dos atores do processo formativo. A etnopesquisa-formação cria:

[...] contrastes entre o saber produzido e a formação experienciada/conquistada pelos sujeitos como um só processo, com a preocupação de aproximá-las, através de uma hermenêutica ao mesmo tempo singular e relacional. Através de aproximações, a heterogeneidade das experiências formativas narradas e as ações a elas vinculadas deverão enriquecer sobremaneira a compreensão relacional/contrastiva construída/objetivada pela pesquisa (MACEDO, 2018, p.105).

Tais pressupostos da pesquisa-formação estiveram presentes em todas as fases do campo, desde a experiência formacional com crianças e adolescentes, até a fase posterior da pandemia com a inserção das perspectivas da pesquisa-formação na cibercultura, quando comecei a trabalhar com docentes e outros grupos. O que possibilita o diálogo entre tais bases

metodológicas é o fato de que, a pesquisa-formação na cibercultura, bebe da fonte da etnopesquisa-formação. Sendo assim, a migração para o ciberespaço somente ampliou a compreensão dos processos formacionais no ambiente digital.

A migração do presencial para o presencial on-line, fez com que as contribuições epistemológicas, metodológicas e formacionais da pesquisa-formação na cibercultura se tornassem imprescindíveis para a execução das atividades nos ciclos formacionais, pois, as etapas passaram a ser desenvolvidas também no ciberespaço, mediados pelas tecnologias e culturas digitais. Naquele momento, a formação docente (a minha e a de outros professores) passou também a incorporar o campo de pesquisa.

De acordo com Santos (2014), não existe pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. Assim, a docência *online* (grafia utilizada pela autora) é o contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo na cibercultura. Macedo (2010) expressa que, pesquisa com um rigor outro, nos coloca no cenário de uma tessitura metodológica, sendo assim, a pesquisa-formação, é “caminho optado, ação refletida e formação”. Para Santos (2018, p. 43), a autoria cidadã no contexto da ciberpesquisa-formação, também é condição para a coparticipação e construção de conhecimento implicado e engajado. “Não fazemos pesquisa sobre o outro ou sobre o fenômeno estudado, mas nos implicamos com nós mesmos e com o outro como partes estruturantes do fenômeno estudado”.

Por isso mesmo, não divido a itinerância de pesquisa com o social, demarcando o início do doutoramento como o começo de uma trajetória. A pesquisa com a socioeducação que vivencio hoje, por exemplo, começou quando me constituí um ser pensante, preocupado em (trans)formar a realidade de outros a(u)tores socioculturais, a partir da minha própria (trans)formação. Pimenta (2005) expressam que na pesquisa-formação, a pesquisa não é um espaço para se olhar o fenômeno do lado de fora, é um espaço de formação e autoformação, dotado de riscos e incertezas que acompanham o pesquisador/pesquisado sem invalidá-la.

Por “pesquisador-pesquisado”, Perrelli (2013), explica que é uma prática com percalços, pois, a pesquisa-formação desafia a desconstruir, rever e construir novos saberes em relação às nossas respectivas formações, quanto em relação à ciência que praticamos na academia. A pesquisa-formação engloba um compromisso ético de se posicionar sobre os (des)caminhos da pesquisa e das aprendizagens proporcionadas.

Outra bricolagem que realizo nesta tese é com a teoria nos/dos/com os cotidianos, pois, não parece provável pensar a autoetnografia multirreferencial, também bricolada com a pesquisa-formação, sem olhar os cotidianos que atravessam todos os a(u)tores socioculturais envolvidos.

As educações se forjam nos cotidianos dos espaços formais, não formais e informais, sobre esses acontecimentos partilhados se deve lançar raciocínios sociológicos que podem ajudar na compreensão dos fenômenos estudados.

Por isso, levo em consideração os pressupostos de uma teoria no âmbito da educação que começou a ser estudada há mais de trinta anos e vem sendo legitimada a partir de diversas pesquisas atuais. As ideias de Certeau (1998) em relação à existência de modos de fazer e criar conhecimento nos cotidianos, além dos que foram aprendidos na modernidade. E podem ser efetivados não somente com a ciência, articuladas à noção de tessitura de conhecimentos e significações em redes nos cotidianos, proposta por Lefebvre (1983), formam as aspirações desta corrente de pensamento em pesquisa educacional.

De acordo com Soares (2013), no Brasil, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos começou a ser impulsionada, inicialmente, dentro dos grupos de pesquisa de Nilda Alves e Regina Leite Garcia:

[...] O foco desses pesquisadores está no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1998) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas dentrofora das escolas, ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e também, é claro, os processos educativos e curriculares. (SOARES, 2013, p. 733).

Segundo Alves (2008), pesquisar cotidianos é também incorporar a dimensão da complexidade presente na abordagem de Morin (1990). Esse tipo de abordagem utiliza metodologias de origem sociológica num entrelaçamento com outras metodologias que têm origem na História, antropologia, etnografia, comunicação, psicologia, etologia, dentre outros e são essenciais para compreender a complexidade dos processos que compõem os espaços tempos<sup>25</sup> de educação.

Os cotidianos compreendem os variados modos de fazer pensar<sup>26</sup>, mesclam agir, dizer, criar e lembrar em um movimento definido como prática teórica/prática. Ele tipo de fluxo preconiza os múltiplos contextos cotidianos em rede que nos formam e educam. Além disso, oferece a noção sobre aspectos a serem buscados nesses cotidianos, o que se multiplica a partir das estruturas de poder, para além de entendê-los como lugar de reprodução e consumo.

<sup>25</sup> Para Macedo (2018), grafar as palavras “espaços tempos” juntas ao longo do texto tem a intenção de não dissociar o sentido imbricado que queremos expressar em relação a essas categorias vinculadas a atos de currículo e processos formativos.

<sup>26</sup> Nilda Alves (2008) tem-se valido da aglutinação de palavras consideradas antagônicas para transpor as dicotomias e os binarismos, conferindo outro sentido às expressões. As junções, ao longo do texto, têm a mesma intenção.

A estudiosa do cotidiano fala de redes de tessitura do conhecimento. Por isso, ressalta ser complexo identificar todas as origens dos nossos conhecimentos e que eles só podem começar a ser explicados a partir da percepção de intrincadas redes nas quais estão verdadeiramente enredados.

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que os modos como se cria conhecimentos nos cotidianos não tem importância ou estão errados e, por isto mesmo, precisam ser superados. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ‘assim mesmo’. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos e nossas ações cotidianas, o que dificulta a compreensão dos seus processos, pois, aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para aprendê-los e compreendê-los (ALVES, 2008, p.16).

Essas reflexões sobre o conhecimento a partir de redes dialogam com as percepções sobre os ecossistema de redes sociais, apresentado anteriormente, acerca de uma proposta de rompimento com a lógica hierarquizante dos processos educacionais e observar o cotidiano por óticas.

Sigo a ideia citada por Alves (2008) de que é preciso fazer, para saber, porém, reafirmo a minha percepção: todo fazer já implica um saber que não é necessariamente qualificado. E também comungo com a noção na qual, assim como a vida, os cotidianos formam um objeto complexo, desse modo, são exigidos métodos bem planejados para conhecê-los.

Nesse sentido, através dos saberes-fazer experenciados nos cotidianos de todos os ciclos socioformativos (presenciais e on-line), espero construir outros significativos para as ciências da Educação, sobretudo, para a sociedade, explicitando que o audiovisual pode ser um importante meio didático-metodológico, não apenas para registro ou (re)produção de cotidianos, mas para a produção vivências significativas que possam ser afetadas pela atuação em redes.

Em relação à complexidade que envolve as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, Alves (2008) considera quatro aspectos como fundamentais para começar a compreendê-la, o primeiro se refere ao ‘ver’ o que se convencionou chamar de “realidade”. Trata-se de executar um mergulho com todos os sentidos naquilo que se deseja estudar, movimento que ela chama de *o sentimento do mundo*.

O segundo movimento é a compreensão de que, na verdade, são limites o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções, herdados das ciências criadas e desenvolvidas na

chamada modernidade, habitualmente usadas como apoios. A esse movimento de mudança de pensamento, ela nomeia de *virar de ponta cabeça*.

Em relação aos dois outros movimentos da complexidade a partir de Morin (1990) escreve: [...] Vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de *beber em todas as fontes*.

Para melhor compreendê-lo, Alves (2008) discute a questão da necessidade de incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas. Por fim, assumo que para comunicar novas preocupações, novos problemas, fatos e achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças mais profundas. A esse movimento traduz como ‘narrar a vida e literaturizar a ciência’.

Por essas percepções, narrar os cotidianos compartilhados nos processos socioformativos que compuseram a minha itinerância enquanto pesquisador-formador, foi uma das escolhas teóricas adotadas. Porém, ressalto que as narrativas aqui transpostas para a palavra escrita, foram geradas por meios audiovisuais, linguagem possibilita que cotidianos sejam transformados em ficção, virem registros documentais e, com as culturas digitais, a exposição dos cotidianos se tornam parte da cultura.

Em uma sociedade pautada pelo olhar e pela força das audiovisualidades, além de literaturizar, acredito ser pertinente considerar ‘audiovisualizar a ciência’, desse modo, os cotidiano dos pesquisadores e das nossas pesquisas podem ser democraticamente acessados. Em um país que ainda demanda resolução aos problemas da educação e da formação advinda do senso comum, oportunizar o acesso para quem não consegue interpretar o mundo através de textos, seria um avanço para minimizar a hegemonia da palavra escrita sobre todas as outras formas de registros. Além disso, são formas de oportunizar aos pesquisados outras formas de compreender o que construímos com eles em nossos processos acadêmicos.

## **2.2 Metodologia da socioimplicação: a aplicação de uma metodologia pessoal para a elaboração de noções norteadoras.**

Diante da compreensão de que o meu percurso enquanto pesquisador do social não começa com o ingresso no universo acadêmico, compreendi que não poderia deixar de fora da tese a minha implicação com a socioeducação e os saberes-fazer construídos em experiências anteriores ao ingresso na universidade. A escolha por considerar as formações anteriores ao

doutoramento, também segue a perspectiva de que, assim como os a(u)tores socioculturais analisados, o pesquisador reúne uma gama de saberesfazeres e referências enriquecedoras aos percursos socioformativos.

Para Macedo (2016), uma pesquisa não se preocupa em explicar ou descrever, mas em compreender e, portanto, envolve um processo cognitivo, sensorial, afetivo, sociocultural, ético, político, dentre outros. Assim, requer uma implicação (in)tensa, um estar em mergulho nas realidades marcadas por subjetividades que potencializam cada vez mais a emergência de um rigor outro (MACEDO, 2009). O conhecimento é, portanto, construído por meio dos discursos e compreensões que emergem das diferenças, da intersubjetividade e da multirreferencialidade, sendo assim por uma perspectiva de pesquisa plural e em permanente estado de fluxo.

O que realizei durante os anos de imersão nos campos pesquisados, a ‘po-ética docente’ desenvolvida, tem raízes em minhas formações enquanto ser social construído pela educação, artes e comunicação, porém, foram potencializadas pela riqueza de toda produção científica e experiências humanizadas que tive acesso com o ingresso no universo científico.

Quando me lancei nos processos de compreensão de fenômenos focados em uma educação outra, ampliei a percepção de que a socioeducação exige responsabilidades, pois, todos os percursos perpassam pelo contato com a dimensão sociocultural dos envolvidos, ou seja, pelo que há de mais humano e sensível na construção das pessoas. E quando se amplia o alcance da socioeducação para uma socioformação, oferecendo renovadas perspectivas acerca das questões que atravessam as existências daqueles que a integram, se faz necessário um cuidado ainda maior com o desenho do percurso a ser trilhado e dos meios utilizados.

Além disso, tive a percepção de que, diferentemente das práticas nas trajetórias da educação escolar formal, nas quais é possível mensurar o resultados das etapas escolarizantes por meio de métodos de avaliação tradicionais, no tocante às trajetórias das socioformações, a compreensão dos saberesfazeres sobre as questões sociais trabalhadas só poderão ser analisadas pelos próprios a(u)tores socioculturais após terem vivenciado as temáticas sociais na própria dinâmica da vida. E isso demanda, geralmente, muito tempo para ser maturado, depende dos fluxos dos cotidianos. Sendo assim, os resultados de uma socioformação não necessariamente ocorrerá no tempo de uma pesquisa de doutoramento, pois, para analisar se a uma formação social afetou o percurso de vulnerabilidade, ressignificou culturas e transformou vidas, é fundamental observar como os a(u)tores socioculturais aplicaram, ou não, os saberesfazeres que com eles foi construído e experimentado.

É possível encontrar noções capazes de nortear os passos seguintes de uma pesquisa, ainda que os resultados não sejam conhecidos, o olhar para experiências anteriores pode dar ao pesquisador condições de olhar para suas práticas anteriores, escolhas didático-metodológicas, mensurar aspectos positivos ou não, e construir um novo contexto de pesquisa consciente em relação ao terreno posteriormente fomentado. Esse foi o movimento que fiz nesta tese, olhei para a minha po-ética enquanto pesquisador, para os métodos adotados, ouvindo as vozes de a(u)tores socioculturais que passaram por um processo antecedente de formação social com tempo para ser maturado e verifiquei os impactos na vida deles.

Esse modo refletir um processo de pesquisa que antecede outro processo de pesquisa implicado e com características similares, denominei como ‘metodologia de análise socioimplicada’. Por meio dela são criadas diferentes técnicas e estratégias para acessar as memórias dos a(u)tores socioculturais e fomentar informações sobre a formação experienciada. O intuito é perceber como os saberes-fazer dos processos socioformativos foram agenciados pelos participantes ao longo de suas vidas e suas compreensões acerca do que foi partilhado em determinado período no transcorrer de suas vidas. Nesse momento, o pesquisador dialoga com os partícipes para conhecer os seus percursos e identificar nas trocas simbólicas se os participantes compreendem que houve, ou não, uma formação oriunda daquele processo vivenciado no passado. As perguntas dependerão das especificidades de cada contexto de pesquisa com o social a ser desenvolvido posteriormente.

No caso da minha tese, o primeiro passo dado para a compreensão de formação social foi o contato com homens e mulheres que, aproximadamente, 15 anos atrás, integraram o Programa Projovem Adolescente, desenvolvido no CRAS Risoleta Neves, situado no bairro Cidade Nova, em Aracaju. Esse programa era destinado à faixa etária dos 15 aos 17 anos, priorizando adolescentes de famílias beneficiárias de iniciativas sociais do governo federal ou que estivessem em situação de vulnerabilidade social. Não havia nenhum tipo de bolsa, as pessoas com deficiência tinham preferência e a permanência no curso dependia do índice de frequência na escola.

Por meio da rede social Instagram<sup>27</sup>, consegui acessar 10 ex-educandos do programa que toparam participar voluntariamente da pesquisa. A partir desse momento, utilizei uma série de estratégias para acessar, com profundidade, as informações sobre a aplicação dos saberes-fazer recebidos nos anos de participação no projeto, dentre elas: chamada de vídeo, envio de áudios, conversas por texto via *chat* de mensagens.

---

<sup>27</sup> Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais.

O objetivo das conversas foi identificar a partir das narrativas dos a(u)tores socioculturais, em que medida a formação social pautada na linguagem da comunicação, das artes e das tecnologias digitais daquele período, tiveram impacto significativo, ou não, nos anos posteriores em suas vivências. Após ter organizado as explicações de cada a(u)tor sociocultural, fiz um processo de transcrição e fui decodificando os sentidos por meio de uma escuta sensível das falas, agrupando-as em redes de significados, até organizá-las em noções ‘noções norteadoras’ que servirão como estrada a ser percorrida, porém, considerando e abraçando todos os desvios e desenho de novas rotas.

Para que se compreenda a relevância de tal processo de formação investigado, com a finalidade de descobrir noções norteadoras irei narrar com detalhes, a itinerância percorrida no CRAS juntos aos a(u)tores socioculturais. Na busca por olhar a formação passada e as raízes da minha ‘po-ética docente’, revisitei as experiências com os a(u)tores socioculturais quando ainda eram adolescentes, vivendo em situação de vulnerabilidades, sem perspectivas definidas de futuro e transformação da realidade social. Desse modo, analisei ser possível a partir das percepções deles e delas, após anos posteriores à experiência, construir percursos ressignificados de pesquisa que me ajudaram também a olhar para a minha prática, mantendo os aspectos considerados positivos, atualizando o que é necessário e expandindo as fronteiras do que já foi percorrido com a integração das culturas atuais.

### **2.3 A implicação no campo e as noções norteadoras**

Na seção de explanação sobre a Assistência Social e os CRAS, expliquei que parte da minha itinerância formativa se deu nos Centros de Referência, pensando estratégias metodológicas com a arte educação. Essa experiência inicial com socioeducação, num formato institucional, deu-se por meio de um processo seletivo para instrutor de teatro e dança promovido pela Prefeitura Municipal de Aracaju.

Eu fui selecionado para ministrar as duas linguagens artísticas no programa ‘Projovem Adolescente’, sendo que a minha missão era trabalhar diariamente em dois turnos com adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos, no CRAS Risoleta Neves, situado no bairro Cidade Nova em Aracaju. Os adolescentes durante um período estavam na escola e no contraturno frequentavam o CRAS, eles não recebiam bolsa pelo ingresso nas atividades, o que demandava esforços tanto na busca ativa quanto na permanência deles.

Os vínculos humanos e a habilidade para motivar dos educadores e instrutores eram, naquele período, as únicas maneiras de estimular a assiduidade e não evasão dos grupos. Eu já

atuava há muitos anos como artista no cenário sergipano, afinal, comecei a ter contato com a arte aos 11 anos de idade, por isso, também me considero um a(u)tor sociocultural formado com/pela arte. Utilizando-me dos saberes-fazer adquiridos das vivências artísticas que começaram cedo e da educação escolar, encontrei caminhos libertadores e, por isso, agora vislumbro a possibilidade de também oportunizar uma educação libertadora com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Quando iniciei minha vivência nos CRAS, já havia vivenciado experiências como professor de dança e de teatro em escolas particulares e cursos livres que ministrei, então, acreditei ser fácil realizar o trabalho para o qual fui contratado. Além disso, estava numa fase de graduação em Comunicação Social e tive a possibilidade de inserir práticas de educomunicação <sup>28</sup> nas atividades.

Em tese, eu só necessitaria usar as metodologias conhecidas e já desenvolvidas nas aulas, contudo, logo verifiquei que não conseguiria ministrar as práticas de dança e teatro para meninos e meninas nos CRAS, seguindo moldes já habituais. Nas escolas de dança particulares, eu trabalhava com um público dentro de uma faixa de renda que os colocava entre a classe média ou média alta.

As pessoas buscavam as aulas espontaneamente porque desejavam aquele tipo conhecimento/prática, geralmente, eram alunos (as) com um nível de escolarização adiantado, acesso à cultura e à arte, ou seja, uma realidade oposta a que encontrei no CRAS. Logo no início, recebi uma recusa ao novo, uma série de pré-conceitos acerca da dança e do teatro que estavam já sedimentados ou em processo de incorporação às crenças, mesmo não havendo por parte da totalidade, contato real com tais linguagens.

Os discursos e os comportamentos dos adolescentes me fizeram perceber uma série de questões de natureza sociocultural interrompendo a comunicação e a evolução das atividades. Foram várias as problemáticas identificadas, tais como o machismo, a misoginia, o preconceito, a intolerância, a homofobia, essas temáticas atravessaram o cotidiano das primeiras aulas.

Naquele momento, percebi ser fundamental para alcançar o que me propunha, trabalhar essas demandas, senti que não teria como oportunizar atividades que despertassem experiências significativas, conhecimento artístico relevantes, sem que o terreno humano fosse preparado. A partir desse momento, abrindo a escuta sensível em relação ao ambiente do qual estava me

---

<sup>28</sup> Segundo descreve Silva (2013), a Educomunicação é um campo teórico-prático que segue as linhas da educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; gestão democrática das mídias; e prática epistemológica e experimental do conceito. Pode ser compreendida como uma metodologia pedagógica com o objetivo de construir ecossistemas comunicativos que sejam: abertos, criativos, horizontais, colaborativos. Utiliza-se de linguagens, instrumentos de expressão, arte e comunicação.

tornando membro, compreendi o meu papel naquele espaço: utilizar dos saberes-fazer, das minhas múltiplas experiências na arte, comunicação e na vida para desenvolver percursos didático-metodológicos sobre as questões que demandavam urgência para o grupo, dentro daquela comunidade.

A escuta sensível para Barbier (2002) é o instrumento metodológico para o pesquisador que está disponível para conhecer e transformar uma realidade opressiva, a metodologia caracteriza-se por unir dimensões sociológicas e psicológicas e denomina-se ‘abordagem transversal, a escuta sensível em ciências humanas’.

Segundo Vieira Pinto (1979) viver cada dia supõe resolver inúmeras questões. O homem necessita encontrar alimentos, proteger-se, resolver problemáticas concernentes à vida social, à busca por realização, para que possa sobreviver. Sendo assim, acredita que pesquisar é inerente à vida e isso implica em invadi-la.

Na escuta sensível, Barbier (2002) sugere uma postura consciente ao pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com atenção. Não há pesquisa sem participação coletiva, isso significa não como compreender o mundo afetivo sem estar junto, sem fazer parte, sem ser constituinte neste processo de conhecimento, sem ser ‘actante’. A pesquisa está diretamente imbricada com a mudança, busca transformar enquanto acontece.

Segundo Barbier (2002) é importante reconhecer os desejos, as intenções, as estratégias, as possibilidades do desenvolvimento coletivo, junto com o outro. De acordo com seu pensamento, o pesquisador implicado reconhece seu lugar na organização social e os interesses que orbitam ao seu redor e a sua implicação afeta o outro. O autor explicita que processos que estudam o ser vivo tem que se comprometer com a transformação, evidenciando as contradições e libertando o que está reprimido.

Por essa linha de raciocínio, o pesquisador exerce um papel de intermediário no processo de conhecer possibilitando condições de análise, promovendo reflexões sobre situações opressoras, organizando temas de debates, sugerindo ações, autoriza os participantes a se expressem em relação aos objetos de discussão. Além disso, media a interpretação, dando nitidez às contradições.

Nesse compromisso enquanto pesquisador-formador em relação a melhoria do bem comum, venho construindo a minha itinerância, utilizando as múltiplas camadas de formação constituídas nesse trajeto para impulsionar práticas singulares. Para Macedo (2018), a experiência humana é um fenômeno mediado por múltiplas referências. Assim, o autor entende

que não se pode explicá-la por modelos universalizantes e pautados no comparativismo, compreende a sua singularidade singularizante, somente sendo alcançável por pesquisas que priorizem e cuidem dos termos de suas particularidades.

Na observação da singularidade do contexto no qual estava imergindo, me lancei numa pesquisa pessoal. Eu precisava encontrar uma poética didático-metodológica própria que incorporasse a escuta sensível e a dialogicidade como alicerces, afinal, para Freire (1996), ela deve ser a base de todo caminho educativo. Para o pensador, é necessário um processo de diálogo entre o professor e o aluno para que o aprendizado seja efetivo e a dialogicidade tem três etapas principais: investigação, tematização e problematização.

Na fase da investigação, o educador-educando<sup>29</sup> identifica quais são as palavras e os temas centrais da vida dos educandos-educadores, com a tematização deve buscar o significado social dessas palavras e desses temas, sendo o mediador para o aluno a formar consciência sobre o mundo em que vive. Por fim, a última etapa é a da problematização, em que o educando e o educador devem superar uma visão “mágica” do mundo em que vivem para adquirir outra que seja crítica, capaz de transformar o contexto vivido pelo educando.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (FREIRE, 1997, p. 91).

Na perspectiva freireana, o diálogo tem um propósito marcado socialmente, ou seja, deve atuar na transformação e libertação do ser humano homem. Esse meio não deve ser utilizado como um instrumento que favoreça a dominação e a alienação da pessoa, tornando-a submetida à outra. É, portanto, um potencializador de transformação social, pois, aproxima diferentes realidades e promove o reconhecimento do homem em seu semelhante, oportunizando a solidarização. Por corroborar com tais pensamentos, promovi uma atuação indexicalizada nos CRAS e me tornei aprendente dentro daquelas vivências com os educandos.

---

<sup>29</sup> Segundo Freire (2014) não existe um que educa e outro que é educado na educação problematizadora. Os atores envolvidos nesta prática são ambos “educadores-educandos”, pois, ao serem educados, os educandos educam o educador, que por sua vez assume o papel de educando. Na educação problematizadora, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Para Garfinkel (1976), o conceito de indexicalização das ações é forjado pela etnometodologia, que o concebe como o conjunto de vínculos estabelecidos pela ação em relação às suas bacias semântico-culturais.

Dessa maneira fui (re)configurando e (re)construindo junto dos educandos os saberes-fazer, com criatividade criei estratégias para minimizar os impactos das barreiras socioeconômicas e socioculturais, pois, essas apareciam frequentemente como um fator desestruturante do processo que estava sendo desenhado. Quando observo os percursos anteriores à luz dos conhecimentos que possuo hoje, sem cometer anacronismos, tenho a dimensão de que estava desenvolvendo etnométodos. Para Garfinkel (1976), os etnométodos são configurados pelas formas, jeitos, maneiras pelos quais a(u)tores socioculturais, intersubjetivamente, para todos os fins, compreendem e interferem nas suas realidades. Isso ocorre por ações indexicalizadas aos seus contextos de práticas culturais.

Hoje sei o quanto foi fundamental fazer uma imersão sensível no cotidiano dos a(u)tores socioculturais, conhecer onde moravam, seus familiares, espaços ocupados cotidianamente. Todas essas escolhas, ampliaram a minha percepção sobre a realidade social daqueles com os quais estava construindo as práticas, por isso, compreendo a importância de incorporar a pesquisa nos cotidianos a esta tese. As experiências práticas tecidas no dia a dia podem contribuir para o conhecimento e reflexão acerca das redes de saberes-fazer, crenças, valores, afetos e subjetividades que constituem os praticantes comuns dos cotidianos que desejamos pesquisar. Para Certeau (1998), pensar o cotidiano é supor o plural como originário, tem relação com questionar os caminhos que já conhecemos, perceber limites e pensar outras rotas.

O que tenho feito nesses anos de trabalho e pesquisa com a socioeducação é refazer caminhos. E foram essas novas rotas que me conduziram a chegar no que defino por etnométodos socioeducacionais, ou seja, uma releitura e adequação dos conceitos dos pensadores citados aqui, para o campo da socioeducação preconizado. É uma forma também de demarcar o universo dos etnométodos com finalidades socioeducacionais. O etnométodo, como explica Macedo (2018), é maneira, a forma, o jeito, as estratégias pelas quais os a(u)tores socioculturais, atribuindo sentido ao mundo, interativamente, para todos os fins práticos, interpretam e constroem realidades e a si próprios. E o termo socioeducacional aqui não pode ser lido como uma perspectiva associada à correção ou punição, mas de integração entre a dinâmica das práticas sociais e a formação integral dos sujeitos em seu ecossistema sociocultural.

Os caminhos etnometodológicos percorridos na fase do Projovem Adolescente tinham o propósito de inspirar a percepção crítica e estimular um pensamento autônomo, livre dos aprisionamentos do senso comum. Eu usei como filosofia de trabalho a afetividade e a quebra dos papéis entre quem ensina e quem aprende, na ruptura dos territórios simbólicos e na reconfiguração do espaçotempos do aprender.

Isso significa falar que, na prática, eu me permiti ser próximo dos educandos, autorizando o acesso a aspectos da vida pessoal, promovendo, inclusive, atividades fora do CRAS e dos horários de expediente, levando-os para teatros, parques e outros eventos. Com isso, pude ter aproximação das famílias e das questões subjetivas deles. Eu mostrei o meu universo sociocultural para eles e como retorno, fui autorizado a acessar as suas subjetividades e contextos de vida. Houve a valorização dos saberes-fazer que possuíam, inserido-os nas atividades e os resultados foram significativos.

Eu ouvi de trabalhadores da própria assistência social que não podemos, enquanto profissionais, permitir que os educandos acessem nossas vidas pessoais e nem deveríamos nos envolver em questões deles fora do turno de trabalho no CRAS. Era comum escutar que "o nosso trabalho acaba às 17h, depois disso, não temos mais responsabilidade com as crianças e adolescentes". Como eu poderia fazer isso, se eu estava justamente querendo acessar a existência desses meninos e meninas? Eu estava me propondo a fazer um diálogo com as dimensões simbólicas que estão alicerçadas em suas construções socioculturais, fruto da interação desses a(u)tores nos diversos espaços (públicos e privados) onde acontecem suas práticas sociais. Segundo Brandão (1985), a educação se instala dentro de um domínio humano de trocas: de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder.

Então, fui contrário a essas crenças e, como estratégia metodológica, dotado das devidas autorizações dos responsáveis e da gestão vigente, comecei a levá-los para os teatros, eventos culturais, parques, museus, passeios a outros municípios; consegui a cessão de bolsas de estudo em dança nas escolas que trabalhava, aceitei o convite para adicionar no Orkut, rede social que estava em alta no período.

Eu falei da minha sexualidade abertamente, sobre outros aspectos identitários, mostrei de onde eu vim e sobre o caminho que trilhei para chegar até ali, eu me expus humano. E percebi que trabalhar questões sociais só é possível através de uma dinâmica humanizada, verificada pelos educandos na própria dinâmica da vida do educador.

Coulon (1995) expõe que é preciso ser aceito para se tornar membro. Para isso, é preciso ser dotado de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire* (saber

como) e se tornar capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo. O membro é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social, exhibe “naturalmente” a competência social para ser agregado a esse grupo e fazer-se reconhecer.

Para acessar e construir com um grupo, faz-se necessário dominar a linguagem comum entre seus a(u)tores socioculturais e criar interações com os demais, a partir de redes de significação estabelecidas nos processos interacionais. Desse modo, é possível identificar, analisar e compreender como os processos “naturais” devem ser “desvendados” e “estranhados”.

O caminho honesto para isso, no meu ponto de vista, perpassa por uma responsável e comprometida implicação no mundo social que deve ser compartilhada em redes. Por meio dela, estreitam-se os vínculos e se ampliam os acessos, todo processo formativo ganha contornos significativos para todos os a(u)tores envolvidos. E antes do saberfazer, ou seja, a capacidade de resolver problemas, de utilizar materiais, é possível ver resultados de um investimento feito no que Ardoino (1971, 1973) aborda quanto à formação do indivíduo humano.

Acredito na assertiva de Freire (1996) de que o educador deve corporificar o exemplo, dentro e fora dos espaços de educação. Nos tempos atuais de ubiquidade<sup>30</sup> e mobilidade, podemos criar alternativas de presença mesmo a distância. Esta tese teve parte da sua realização por meio das tecnologias digitais, da conectividade em rede nas culturas digitais. Em razão da pandemia mundial, causada pela disseminação do coronavírus, outras presencialidades se constituíram quando houve a suspensão das atividades e o distanciamento social foi decretado como medida sanitária.

As rupturas com as fronteiras que separaram os universos socioculturais de quem ensina e quem aprende pode gerar achados importantes para a formação. Dessa forma, pode acontecer uma compreensão mútua das identidades, uma desmistificação de um imaginário sobre o professor, pois, muitas vezes, ele cria distâncias e retarda o processo educativo. Dentre muitas capacidades para o educador desenvolver, Freire (1996) já descreveu que o educador crítico-transformador sabe que ensinar exige algumas competências, dentre elas estão: se permitir ao risco, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a incorporação da identidade cultural.

Nesse sentido, a vida do educador fora dos muros da escola e em espaços tempos não programados, assim como os seus compartilhamentos nas redes sociais digitais ou plataformas

---

<sup>30</sup> O termo foi adotado em substituição à terminologia ‘atividades’, com o propósito de estimular o encorajamento frente às novas experimentações “socioeducacionais”.

on-line, também se configuram como ação educativa. No contexto da socioeducação, em que a realidade social é conteúdo, é preciso estar sempre pronto para a mediação com/dos a(u)tores socioculturais a partir das demandas que podem surgir em suas práticas longe dos espaços presenciais, nas culturas digitais, por exemplo, onde eles partilham seus cotidianos por meio de redes sociais.

O profissional das educações pode utilizar os elementos simbólicos presentes nos conteúdos que seus a(u)tores socioculturais postam, (re)postam, compartilham, comentam nas redes sociais digitais e com eles criar meios de interatividade e diálogo. A partir dessas deixas on-line, criar vínculos, fomentar a reflexão crítica e impulsionar novos olhares sobre as temáticas de seu interesse.

Eu ratifiquei ser preciso estar aberto a uma presencialidade ubíqua, na concepção de Maturana e Varela (2002), essa realidade se configura pela simultaneidade de uma presença física com uma presença online, numa copresença por meio de diferentes formas de interação e comunicação (textual, oral, gráfica e gestual), na maleabilidade do espaçotempo.

Desse modo, acontece uma interação concebida pelos autores como autopoietica, uma ação conjunta que ocorre entre os seres humanos com congruência em relação ao meio e por um processo de transformação mútua. Nessa relação, o pessoas produzem a si mesmas (autopoiese), através da história de interações no meio (físico ou social) em que está inserido, sendo que nessa interação (o ser humano e o meio) se modificam mutuamente, numa capacidade de autoprodução do ser humano por meio da sua autonomia.

Todas as constatações destacadas, nasceram e foram se ampliando à medida que foi ficou mais profunda a implicação com campo. Do mesmo modo, aconteceu novas utilizações das estratégias metodológicas lúdicas no trabalho socioeducativo, aperfeiçoei as maneiras de utilização das diversas linguagens artísticas, relacionando-as com temáticas que travaram o meu processo inicial.

Em um ano de trabalho continuado com os adolescentes, os resultados começaram a aparecer. Aqueles meninos e meninas tinham se tornado protagonistas no processo e queriam fazer arte, experimentar dança, teatro, audiovisual e outras linguagens. O protagonismo<sup>31</sup> juvenil ganhou força e houve uma melhoria muito significativa em muitos aspectos da personalidade deles(as). Os feedbacks desses resultados chegavam a mim por meio dos familiares dos adolescentes ou da equipe técnica que estava na mediação com a escola, pois, o

---

<sup>31</sup> Chamo de protagonismo o momento de se colocar como primeiro ator nos processos sociais, assumir o primeiro lugar de fala, se tornar o ser central do discurso.

CRAS precisava acompanhar a vida escolar dos adolescentes inseridos nos programas e projetos.

Aquela experiência contribuiu qualitativamente para a minha formação inicial enquanto profissional que trabalha com socioeducação, seja em espaços formais, não-formais e informais. Há algumas etapas possíveis de serem percorridas antes de querermos "empurrar" nossos saberes-fazer àqueles que acreditamos necessitarem deles. A primeira delas é entender quem são aqueles com os quais vamos construir um processo formativo, observar as questões socioculturais que podem estar impedindo que nossos a(u)tores criem interesse por conteúdos que não conhecem. Em relação às questões socioeconômicas, serão barreiras, porém, é possível apresentar para os envolvidos, possibilidades de superação de uma realidade sem privilégios econômicos.

Eu vivenciei uma transformação pelo afeto, compreendi a importância de criar acessos socioafetivos a partir de um diálogo, quebrar os relógios e as fronteiras do espaçotempo. É essencial estar disponível aos educandos dando-lhes acesso à vida do formador e, por meio dela, consigam ver um espelho que reflete outras imagens, indo além daquelas às quais estão destinados a ter contato por força das estruturas de poder. Assim, a escolha de me autorizar a ser visto pelos educandos nos meus espaços virtuais ou na minha vida particular, fez parte da estratégia didático-metodológica desenvolvida, com isso eles também se autorizaram e foram diversos os ganhos para ambas as formações.

A percepção oriunda daquele momento e, agregada ao campo desta pesquisa, é a relevância do reconhecimento das dimensões socioculturais dos a(u)tores, como etapa inicial de qualquer processo no campo das educações. Para que nasçam bons frutos, as etapas preconizadas são a cava do terreno (a imersão nas realidades culturais e sociais), garantir que a água da rega se vai infiltrar bem (fluxo de conhecimentos, reflexões e experiências humanas), a inserção de adubos orgânicos (afetividade e outras trocas socioemocionais em rede). Seguindo esse percurso as plantas vão germinar e enraizar com vigor, do mesmo modo, uma formação significativa e frutífera pode florescer.

Todas as análises oriundas do universo das minhas vivências com a socioeducação nos CRAS, não havia sido sistematizadas até este momento, porém, acredito ser essenciais como fundamentação do pensamento científico materializado nesta pesquisa. Acredito que trazer uma análise da socioformação com os a(u)tores socioculturais do Projovem Adolescente para dentro desta tese, possibilitará compreensão dos efeitos dos ciclos socioformativos realizados

nos últimos quatro anos, pois, toda formação só pode ser mensurada com algum tempo de vida percorrida daqueles que vivenciaram as experiências socioformacionais.

Sendo assim, apresento vozes dos a(u)tores socioculturais, das quais floresceram algumas noções norteadoras, ou seja, aspirações pedagógicas e filosóficas que geraram resultados positivos, foram elas: socioformação crítica e humanizadora; socioformação como base das educações; ‘socioformação na reprogramação sociocultural e ressignificação de estruturas do cotidianos’; socioformação como pedagogia do olhar e socioformação, emancipação, autonomia, transformação e liberdade.

As noções norteadoras apresentadas abaixo, foram materializadas a partir de operações cognitivas emergentes das conversas e outras técnicas de pesquisa utilizadas. Os homens e mulheres falaram das percepções acerca das experiências que tiveram na adolescência nos projetos sociais do CRAS, do contato com uma socioeducação pautada na sociabilidade, vivenciando as temáticas sociais mediadas pela arte, cultura, tecnologias digitais e audiovisual. Esses a(u)tores socioculturais fizeram uma análise sobre o impacto, ou não, da socioformação em seus trajetos de vida.

Os participantes desta análise passaram pela socioformação há mais de uma década e hoje, adultos e capazes de refletir sobre os ganhos, ou não, das metodologias experienciadas com a socioeducação ofertada no CRAS, me possibilitaram identificar, por meio de suas narrativas, serem a(u)tores socioculturais, ou seja, conseguiram por meio dos conhecimentos acessados promover escolhas conscientes que impactaram positivamente em suas vidas atuais.

Eles utilizaram os saberesfazeres para a migrar sair condição de vulnerabilidade socioeconomica, ressignificação cultural, para a prática da humanidade, lutar por direitos e, principalmente, pensar criticamente sobre o mundo o qual estão imersos, promovendo uma emancipação do pensamento e transformações significativas em seus cotidianos e na existência de outras pessoas.

Eu não posso deixar de explicitar que as informações obtidas foram construídas seguindo o rigor e a ética necessários, assim como, sinto a necessidade de elucidar que a minha tese é inteiramente construída a partir do protagonismo e empoderamento dos a(u)tores socioculturais, sendo assim, com a devida autorização dos mesmos ou responsáveis por eles, suas imagens e nomes estão presentes neste trabalho.

Há a compreensão de que nenhuma das atividades desenvolvidas coloca o público partícipe desta pesquisa em situação de constrangimento, humilhação ou vexame, ao contrário disso, os coloca em espaços de visibilidade social, amplificando respeitosa e suas vozes.

**Figura 1:** Noções Norteadoras emergentes

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador (2022)

A noção ‘socioformação crítica e humanizadora’ trata dos sentidos desprendidos no tocante à formação ética e socioemocional dos a(u)tores socioculturais. Ela é oriunda das afirmações que fizeram sobre o quanto se tornaram pessoas conectadas com as questões de ordem sensível, empáticas e solidárias com as problemáticas sociais. Além disso, contempla suas autoanálises sobre os efeitos dessa formação humanizada em suas práticas, dentro de suas redes sociais, seja na família, no trabalho ou na comunidade.

A noção ‘socioformação como base das educações’ tem uma relação com a avaliação feita pelos a(u)tores socioculturais, acerca do modo como percebiam a educação escolar ofertada a eles nas escolas públicas, também contempla, por outro lado, a educação recebida em casa dos pais e o formato experimentado por eles nos anos de vinculação com o CRAS. Nesse sentido, aponta um panorama acerca das formas como as redes presentes nas realidades daqueles jovens lidaram com a educação social. A noção evidencia a falta de atuação uníssonas entre as educações (familiar, escolar e social), ressaltando que o espaço de educação não-formal<sup>32</sup>, o CRAS, se tornou o principal formador de consciência crítica para o convívio em sociedade.

<sup>32</sup> Segundo Vieira Bianconi e Dias (2005), a educação não-formal ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar.

A noção ‘socioformação na reprogramação sociocultural e ressignificação de estruturas do cotidianos’ aparece nas reflexões de todos os participantes, os depoimentos mostraram que no período de chegada ao CRAS, eles e elas possuíam conceitos pré-concebidos, pouca ou nenhuma informação acerca de várias questões presentes em seus cotidianos. Os a(u)tores relatam um processo de ressignificação de suas crenças e valores socioculturais, herdados do próprio convívio familiar. E agora na fase adulta, explicitam movimentos para também retificar o ciclo de pessoas que são parte de suas redes pessoais.

As narrativas relevam, primeiramente, uma conscientização do lugar social em que se encontravam e uma gradativa procura por modificar tais condições socioeconômicas e socioculturais. Nesse sentido, muitos fizeram uma migração de realidades a partir de um investimento em formação escolar, acadêmica, artística e cultural.

Houve, portanto, essa alteração da realidade somente foi possível porque se tornaram cidadãos com maior propriedade dos seus direitos e capazes de pensar os caminhos que queriam trilhar, pois, tiveram referências importantes no processo de formação social. Na atualidade, muitos seguem rumos profissionais que foram inspirados nas dinâmicas do CRAS.

A noção ‘socioformação como pedagogia do olhar’ emerge da recorrência de informações dos a(u)tores socioculturais acerca de outras percepções que se abriram por meio da socieducação. Eles (as) relataram que a arte rerepresentou o mundo e as questões hodiernas que fazem parte dele por diversos ângulos, de diversas formas, logo, a maneira como passaram a enxergar as questões sociais e atuar frente a elas teve renovadas perspectivas. E esse olhar sensível, humanizado e atuante levaram para diversas etapas de suas trajetórias pessoais.

A noção ‘socioformação, emancipação, autonomia, transformação e liberdade’ tem inspiração nos conceitos freireanos e que se materializaram nas entrevistas com os a(u)tores socioculturais. Em todas as narrativas esses conceitos aparecem, não necessariamente como o pensador os escreve, mas a essência deles está presente e são fruto das avaliações dos participantes a respeito da formação para social experienciada e que os formou para a vida adulta. Os saberes-fazer viraram ação social, deram criticidade, estimularam a capacidade de sentir as questões do mundo de maneira mais humana e sensível. A emancipação está presente na forma como expressam os pensamentos e encaminharam as escolhas. A palavra ‘transformação’ foi recorrente, seja no âmbito econômico, intelectual ou humano.

As noções apresentadas acima e melhor exploradas a seguir, dão pistas sobre trilhas e redes potenciais para impulsionar uma socioeducação conscientizadora, crítica, libertadora e transformadora de realidades. E todas essas redes de (res)significações, somente foram possíveis a partir de uma reflexão sobre as práticas do cotidiano dos a(u)tores socioculturais, a partir da formação vivenciada em uma fase específica da vida. Na atualidade, com melhor capacidade de compreender os saberes-fazer, analisam a formação experienciada. Como afirma Alves (2008), as narrativas de outros ajudam a definir alguns movimentos capazes de possibilitar que as lógicas dos cotidianos sejam decifradas.

De acordo com a estudiosa "[...] O que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes" (ALVES, 2008, p. 46). Só é possível compreender aquilo que construímos pela nossa investigação por meio das linguagens dos outros. Von Foerster (1996, p. 73) cita que "a única maneira de ver-nos a nós mesmos é vermo-nos pelos olhos dos demais". É por isso que, ao compreender as percepções de uma formação anterior com os adolescentes do passado, posso pensar as práticas do presente e vislumbrar os impactos que os ciclos socioformativos desenvolvidos na fase do doutorado podem ter na dinâmica do cotidiano atual e futuro dos participantes da pesquisa.

### **2.3.1 Noção 'socioformação crítica e humanizadora'**

A noção 'socioformação crítica e humanizadora' nasceu a partir da interpretação das reflexões dos a(u)tores sobre a formação no Projovem Adolescente. Em suas partilhas expressaram de que modo funcionaram as estratégias utilizadas para impulsionar uma socioeducação significativa. Eles destacaram ter se tornado adultos mais humanos, empáticos, preocupados com as questões sociais que atravessam suas vidas e a de outras pessoas.

[...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo" (FREIRE, 1989, p. 26).

Essas análises podem ser verificadas, por exemplo, na transcrição da narrativa do a(u)tor sociocultural Diego (2022), que ingressou no Projovem Adolescente aos quatorze anos e permaneceu por três anos, hoje com trinta anos de idade é neuropsicopedagogo e sócioproprietário do Centro de Terapias Humanizar.

O que aprendi com o projeto e levo até hoje em minha vida é respeito ao ser humano. Essas são as únicas palavras que eu posso definir realmente tudo o que aconteceu comigo lá dentro. É isso aí: respeito ao ser humano. Eu quando entrei no projeto era uma pessoa super preconceituosa, super machista, em todos os sentidos, todos sentidos, devido à minha base familiar. E foi durante o projeto que, principalmente, os professores moldaram isso em mim. Eles me ensinaram o que é amor, o que é o respeito, o que é olhar para o outro e me colocar no lugar do outro e, assim, proporcionar a esse outro o respeito que ele merece, independente de suas qualidades e defeitos. Eu acho que o que o projeto define hoje é mudança. Resumidamente, eu posso dizer que pós-projeto eu me tornei um novo ser humano graças a tudo que eu pude aprender lá dentro.

(A(u)tor sociocultural Diego, 2022).

A palavra 'respeito' é expressada como um valor importante incorporado e pode também ser compreendido como a consciência sobre a aceitação da pluralidade de seres humanos com suas realidades, identidades e contextos existentes. Nesse sentido, essa consciência crítica impulsionou um olhar humanizado e sensível para as outras condições de existência, promovendo uma forma de viver em sociedade baseada em empatia e solidariedade.

As oficinas me ajudaram porque eu cheguei criança no CRAS e me formou um adolescente, quase adulto e os ensinamentos foram muito importantes para mim porque eu aprendi com as oficinas falar sobre respeito, aceitação, respeitar os colegas e tal... Isso eu levei para o meu pessoal, para minha família e hoje eu acho que eu mudei muito a minha cabeça e isso devido ao CRAS, o acolhimento que eles tinham foi muito importante.

(A(u)tor sociocultural Ítalo, 2022).

Para Vasconcelos (2009, p. 66), a consciência crítica é “[...] a capacidade do ser humano de não apenas reagir aos fatos, mas de poder refletir a respeito deles antes de agir”. Essa habilidade de se auto observar e gerir como atuar frente a outras pessoas em sociedade demonstra que uma formação sensível aconteceu no a(u)tor sociocultural, de modo a fazê-lo reconsiderar, inclusive, os valores herdados dos pais na primeira fase da vida.

Nesse sentido, ele rompe com a reprodução sociocultural que se desenvolve quando não há acesso à informação, à cultura e à uma socioeducação reflexiva. Durkheim (1955) afirma que a sociedade não pode viver sem existir, entre seus membros, homogeneidade, segundo analisa, a educação consegue perpetuar e reforçar tal homogeneidade, criando uma fixação com antecedência na alma da criança, proporcionando similitudes essenciais à vida

coletiva. Nesse sentido, o pensador propõe ser a função social geral da escola participar da socialização/moralização metódica das crianças e jovens.

Na realidade dos a(u)tores socioculturais partícipes da pesquisa, a missão de introduzir na rotina de formação, por meio de estratégias atrativas, questões sociais que impulsionassem discussões em relação direitos e deveres, assim como, ética e moral, ficou a cargo do CRAS, por meio do Programa Social. Eles tinham contato com diversos temas e orientações teórico-práticas para o desenvolvimento da capacidade de atuar no enfrentamento das questões apresentadas, exercitavam a convivência em grupo ou no espaço público.

De acordo com Segundo Berger e Berger (2004) a escola deve ajudar a promover, junto às crianças e jovens, a potencialidade de fazer parte da cidadania<sup>33</sup>, com as implicações em assumir direitos e deveres. É seu papel corroborar com a premissa “cidadania se aprende na escola”, ou seja, atuar na formação de indivíduos conscientes dos direitos e deveres que são instituídos pelo Estado de direito brasileiro.

Segundo os relatos, o trabalho de construção de uma consciência cidadã crítica deve ser atribuído ao Projovem. Para a maioria, as abordagens sobre as questões sociais foram introduzidas e desenvolvidas por profissionais responsáveis pelas atividades realizadas no CRAS. É o que analisou a a(u)tora sociocultural, Beatriz (2022), ao afirmar que as metodologias aplicadas pelos educadores do programa se diferenciava da escola porque o Projovem ensinava os jovens os direitos de todos na sociedade, a igualdade e inclusão.

Quando se possibilita a compreensão das crianças ou adolescentes acerca dos direitos assegurados, lhes são dadas as ‘senhas’ de acesso à uma consciência que pode ser transformadora. Nas relações de poder, pela perspectiva de Freire (2005, p. 34), entre opressores e oprimidos, a liberdade só pode existir quando a consciência sobre a relação de opressão se projeta em ação para sair dela. Nesse sentido, pensa uma pedagogia do oprimido forjada para aqueles lançados para o lado mais injustiçado desta disputa e junto com eles, “enquanto homens ou povos, estar junto a eles em uma luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

### **2.3.2 Noção ‘socioformação como base das educações’**

As percepções desta noção aparecem nas opiniões dos educandos, quando relatam a diferença para o desenvolvimento escolar ocasionado pela presença da educação social, no

---

<sup>33</sup> Para Dallari (1989), a condição de cidadania depende sempre de condições fixadas pelo próprio Estado, ela pode existir quando se nasce em determinadas circunstâncias e também pelo atendimento de certos pressupostos que o Estado estabelece. O autor afirma que a condição de cidadão implica em direitos e deveres, esses acompanham o indivíduo em todos os territórios.

tempo em que ainda estavam frequentando o CRAS e, posteriormente, para alguns, quando ingressaram na formação técnica ou acadêmico.

Muita coisa eu já chegava sabendo na escola, português na escrita, usar a pontuação, tudo isso no CRAS, nas oficinas eu aprendi e facilitou muito para mim. E a partir do momento em que o tempo ia passando ia ajudando mais porque a gente ia aprendendo a escrever certo, a usar as palavras certas, quando tratar, como chegar... E tudo isso foi importante, igual não era.

(A(u)tor sociocultural Ítalo, 2022).

Segundo as análises, os currículos da escola não contemplavam as temáticas sociais comuns às realidades dos a(u)tores socioculturais na fase da adolescência. A educação nos espaços formais tinha um foco na formação dos estudantes para um desafio comum na formação escolar: provas de acesso às universidades. E talvez, por isso, sentiam que os professores acabavam deixando de lado, ensinamentos úteis para a ação no presente, em relação às problemáticas que os colocava na condição de vulnerabilidade.

Para mim o ensino da escola e do CRAS eram totalmente diferentes. A escola tinha um ensino muito mais sistematizado, muito mais tradicional, que focava em disciplinas, que focava em conteúdos, que preparavam um indivíduo para uma profissão, para passar no vestibular ou no Enem. Já no cras os ensinamentos eram para a vida, tá? Para mim trouxe conhecimentos práticos, além de ter a teoria, que ensinaram realmente a viver, preparou o ser humano para a vida, diferente dos conteúdos sistemáticos que eu vi na escola.

(A(u)tor sociocultural Diego, 2022).

Para Freire (2001), a educação social não pode ser vista de maneira simplista, pois, requer desenvolvimento e práxis. Como o a(u)tor sociocultural Diego (2022) explicita, a educação social não lhe foi apresentada de maneira significativa no período em que esteve na escola. Para ele, os saberes-fazer em relação às questões sociais vieram de um espaço não formal de educação, a partir de estratégias que fizeram sentido e se conectou com suas questões existenciais naquele período.

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora de real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que a subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra (FREIRE, 1989, p. 21)

Quando observa-se o percurso dos a(u)tores sociocuturais participantes da pesquisa percorreram e o impacto da socioeducação no rumo de suas vidas, é possível compreender: quando trabalhada nas fases iniciais da formação de crianças e adolescentes, neste contexto,

adolescentes em situação de vulnerabilidade social, há uma grande probabilidade de haver uma ressignificação das escolhas da fase adulta. Tal constatação pode ser verificada nas partilhas do a(u)tor sociocultural Allyston, ele ingressou em programas sociais do CRAS aos sete anos de idade e, atualmente, é doutorando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Sergipe.

Eu acho que a escola, no caso pública da rede estadual de ensino, oferecia um ensino no modelo tradicional, lendo livros e fazendo provas e o projeto social trouxe possibilidades criativas de conhecer o mundo, ter mais empatia, fazer parte de ações artísticas, como o teatro, a dança e o audiovisual, assim como ter um senso crítico sobre responsabilidades pessoais e profissionais.

(A(u)tor sociocultural, Allyston, 2022).

A maior parte as narrativas evidenciam, como escolhas didático-metodológicas desenvolvidas no modelo de socioeducação socializadora, desenvolvidas por mim no CRAS junto aos adolescentes, foi fundamental para as formações escolhidas, posteriormente, pelos a(u)tores socioculturais ao término do ciclo no Programa Projovem Adolescente. E, mesmo sem haver no currículo escolar, uma consonância com as abordagens socioeducacionais vivenciadas nos CRAS, os conhecimentos do currículo da escola foram melhor aproveitados pelos participantes da pesquisa, porque neles havia se construído uma importante base socioeducacional problematizadora, isso lhes deu a habilidade de enfrentar seus bloqueios pessoais, despertou o empoderamento e protagonismo para os desafios que vivenciaram na fase adulta.

Na escola a gente estava acostumado a ir, eu costumo dizer assim, para processar ali aquelas ideias a partir do que os professores traziam para a gente... Não problematizava, hoje é que as coisas são diferentes, mas os momentos que estive na escola, que eu estudei, né? O ensino fundamental, ensino médio era mais voltado para aquela coisa do tipo: o professor passou o conteúdo e ele passou a partir de como ele aprendeu. A gente não questionava, a gente não procurava entender, ou a gente não refletia, entendeu? A gente só aprendia para assimilar aquilo, para aprender, sei lá, fazer um cálculo e aprender, como é que se escreve corretamente, entender sobre química física... Mas era diferente do CRAS, porque no cras a problemática ela vinha, muitas vezes, antes de ser embasada pelo educador, dele explicar a violência que a violência doméstica é assim, assim, assim... Então, ele já abria uma conversa para a gente falar sobre o que é que a gente achava que era aquilo. Às vezes achava que era uma coisa e não era, um exemplo só. E por isso que o CRAS era diferente, na escola, a gente estava recebendo uma informação, decorando, muitas vezes, só para passar na prova, mas enfim... E no CRAS, a gente estava ali para entender a problemática, para viver, muitas vezes, aquela problemática, porque tinha o momento de dinâmicas que a gente fazia. Então, a gente vivia aquela problemática, de refletir o que a gente podia fazer para mudar quando não era uma coisa boa... E como enfrentar aquilo, no caso, se pessoas estivessem passando por uma problemática daquelas ou como é que a gente podia fazer para mudar quando fosse relacionado ao meio ambiente, essas coisas... Então, não era igual, não sei se estou sendo clara, mas é basicamente: Na escola, para mim, a educação era mais, assim, um “control C” -

control V' que o professor fala e a gente escuta e lá no CRAS, eles falavam, mas a gente tinha o direito também de falar ou de perguntar ou questionar. E até porque na escola as disciplinas, as matérias, né? Não estavam voltadas para a nossa realidade, assim, das problemáticas da sociedade. Em algumas disciplinas sim, mas era mais aquele assunto já padrão de cada série e, poucas vezes, só em momentos específicos: “Ah, é dia da árvore, aí você vai estudar sobre a árvore... É dia da água, daí você vai aprender sobre a importância da água... É dia da Consciência Negra, daí você vai estudar sobre racismo, sobre a importância da Consciência Negra? Então, assim, no Projovem a abordagem era nesse jeito, de cotidiano, da sociedade de vivências, entende?”

(A(u)tora sociocultural, Priscila, 2022).

A explanação de Priscila deixa indícios de que foi no cotidiano do CRAS, no contato com uma pedagogia impulsionadora de ação-reflexão-ação<sup>34</sup>, o começo de mudanças nos modos agir em suas práticas socioculturais. As metodologias e abordagens multirreferenciais, utilizando de linguagens diversificadas, tais como a comunicação não violenta e as artes, (re)apresentava as problemáticas do cotidiano, propondo modos de intervir nela. Sendo assim, assevera como os saberes-fazer (re)construídos foram determinantes em sua formação sociocultural:

Foram as experiências no CRAS que me levaram a escolher a dança, né? Enquanto um aprofundamento é acadêmico. Foi exatamente as atividades que eram desenvolvidas nesse projeto de dança, de teatro, de vídeos e de artes no geral... E a partir desse contato que eu tive, no momento que estava lá no projeto que cresceu em mim, principalmente, o interesse para a dança. Era a linguagem que eu mais me identificava e foi a partir desse projeto que me veio essa coisa, um sonho de querer aprofundar mais na dança, entender mais sobre a licenciatura. E foi lá que eu comecei a aprender, foi o meu despertar desse entendimento sobre arte enquanto educação, enquanto aprendizado, enquanto conhecimento.

(A(u)tora sociocultural, Priscila, 2022).

A socioeducação assume um papel importantíssimo para que as narrativas do cotidiano sejam atualizadas, principalmente, aquelas dotadas de exclusão, injustiças e ausência de direitos. E para isso, o cotidiano dos adolescentes deve ser trabalhado no tempo de vivência das suas questões, é no exercício do (re)criar os cotidianos que eles começam, gradativamente, a se tornarem seres de ação no presente e se podem se consolidar como seres humanos fundamentais para fomentar a socioeducação na base de outras pessoas.

De acordo com Santos (2008, p. 111)), os debates promovidos sobre cidadania, democracia, subjetividade se reescrevem na vida cotidiana dos localismos e confirma essa ideia

---

<sup>34</sup> Na obra freiriana, os movimentos de ação e reflexão estão imbricados, e o processo de alfabetização, como ação cultural para a liberdade, é “[...] uma ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também” (FREIRE, 1996, p. 76).

ao explicitar que “quanto mais globais os problemas, mais locais e mais multiplamente locais deverão ser as suas soluções”. Nessa linha de raciocínio, a socioeducação pautada na socialidade qualifica os a(u)tores socioculturais para a intervenção frente às problemáticas sociais em uma microesfera, porém, à medida em que essas atuações sejam protagonizadas por vários a(u)tores em rede, pode gerar um impacto nas questões globais.

A base socioeducacional é de suma importância para minimizar problemáticas sociais, como altos índices de criminalidade e desemprego, assim como pessoas sem percepção crítica sobre o mundo. Com uma formação de base, crianças e jovens poderão compreender sobre o mundo à sua volta e ter possibilidade de construir sua própria história e se orgulhar dela. Lembro que meu primeiro emprego como Jovem Aprendiz, quando tinha 14 anos, foi graças ao segundo projeto social o qual fiz parte, o Recriando Caminhos. O projeto ofereceu um curso de Assistente Administrativo para os jovens ingressantes e alguns foram selecionados para entrevistas de emprego para atuar na função de Jovem Aprendiz, colocando em prática o que o curso estava ensinando. Fiz a seleção e passei. Fiquei um ano na empresa Energisa. Foi minha primeira experiência e aprendi muito sobre responsabilidade, processos administrativos, conheci pessoas maravilhosas que me ajudaram muito. Enfim, e tudo isso devo ao projeto social.

(A(u)tor sociocultural, Allyston, 2022).

O depoimento acima indica que a socioformação prepara os educandos para desafios que são encontrados na vida, dando-lhes condição de enfrentá-los com discernimento crítico e estabilidade socioemocional. Os percursos socioformativos qualificam a atuação nas demandas da vida cotidiana, apontando alternativas de migração social para os jovens a partir de suas aspirações pessoais.

### **2.3.3 Noção ‘socioformação na reprogramação sociocultural e ressignificação de estruturas do cotidianos’**

Um dos principais e significativos ganhos expostos pela totalidades dos participantes, da pesquisa a partir da formação do Programa Projovem Adolescente foi uma ruptura com concepções culturais que herdaram do convívio familiar e comunitário. Naquela fase, os a(u)tores socioculturais residiam nas proximidades do CRAS Risoleta Neves, uma região considerada de vulnerabilidade socioeconômica, criminalidade, tráfico de entorpecentes, violência doméstica, sexual e LGBTfobia.

As partilhas dos entrevistados revelam mudanças de pensamento, rupturas com o ciclo dessas situações, ou seja, houve uma ruptura e ressignificação do habitus, que em Bordieu (2003), relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para o seu modo de ser — sentir, pensar, agir. Na vida das

pessoas entrevistadas houve redirecionamento sociocultural.

É, acho que o meu percurso seria diferente se não tivesse passado por ele. Eu sou grato por ter tido a oportunidade de conhecer e participar do Projovem. O programa ajudou a mudar muita coisa na minha vida. Naquela época, eu tinha uma confusão muito grande, sabe? Eu não sabia direito o que eu queria da minha vida, o que fazer e o projeto ele me deu alguns direcionamentos. Eu vou dar um exemplo: teve uma peça em uma das atividades e era sobre família. Eu interpretei um filho que tinha que dar a notícia para os meus pais que eu era gay, que era homoafetivo. E eu não sabia como dizer para os meus pais na peça, porque na época eu não entendia o que era isso dentro de mim. Então, tinha várias questões. Só que quando eu cheguei para falar para os meus pais na peça, eu dizia da pior forma possível... Eu dizia para o pai e mãe que eu tinha que dar uma notícia que não é legal. E eu achava que aquela era a melhor forma de dizer para eles, como se ser gay fosse algo ruim e aceitem se quiserem isso. Só que depois eu entendi que para que eles aceitassem, para que eles me respeitassem, eu tinha que prepará-los antes, né? Então, como é que eu quero que alguém aceite algo que eu tenho para dizer, se eu já chego dizendo isso é ruim, que isso não presta? Então não dá. E foi realmente o que aconteceu e que eu levei para minha vida, pois, foi da forma correta que eu trouxe para a minha mãe, quando ela soube da minha sexualidade na vida real.

(A(u)tor sociocultural, Élio, 2022).

Os a(u)tores socioculturais expressam que a socioeducação também fomentou que eles pudessem ressignificar, não somente neles, os conceitos pré-estabelecidos sobre algumas questões sociais, mas também em pessoas integrantes de suas redes mais próximas, repassando, inclusive, tais saberes-fazer para seus filhos.

Por morar em um bairro periférico, onde havia alto índice de criminalidade, minha mãe tinha medo de ir trabalhar e me deixar em casa, havendo o receio de que eu fosse ficar na rua e, conseqüentemente, propenso a ter “más companhias” e a realizar atos infracionais. Assim, quando minha mãe soube do programa, viu como uma oportunidade de eu ter alguma ocupação após a escola.

(A(u)tor sociocultural, Allyston, 2022).

O a(u)tor sociocultural, hoje adulto analisa que os receios de sua mãe havia fundamento e devido à convivência e vínculos com os programas sociais do CRAS, na infância e adolescência, seu universo sociocultural foi transformado, fazendo o desejo em compreender e intervir na realidade social de populações minorizadas, se tornar um objetivo de vida. Ele acredita que as atividades, as metodologias e a pluralidade de trocas deram a ele a capacidade de compreender a potência do social.

Eu lembro que os projetos falavam muito sobre temáticas reflexivas, mostrando o universo dos jovens e incentivando a ir para o “caminho certo”. Drogas, gravidez na adolescência, uso de preservativos, além de temas familiares, como a importância da

família, dos elos com amigos, etc, eram algumas das pautas trabalhadas. No sentido artístico, os socioeducadores proporcionavam aos assistidos a participação em esquetes teatrais e danças que valorizavam a sergipanidade, como Literatura de cordel e danças culturais, como Samba de Coco e de Pareia. Esses ensinamentos foram colocados em prática. Hoje não faço parte da delinquência que muitos acreditavam que seria o caminho, por ser de um bairro periférico. Decidi investir na educação, trazendo valores sociais para ela. Hoje tenho graduação em nível superior e estou doutorando em sociologia da UFS, trabalhando com pesquisas com enfoque às minorias, a exemplo do público LGBTQIA+. ]

(A(u)tor sociocultural, Allyston, 2022).

O depoimento de Allyston (2022) reforça a percepção: os caminhos cognitivos trilhados por alguém podem ser melhor aproveitados, aplicados significativa e conscientemente nas dinâmicas do cotidiano, se houver uma formação social que trabalhe o sensível humano desde a base. Por isso, a socioeducação deve caminhar atrelada à formação escolar, se não é possível ocorrer no espaço formal da escola, numa estrutura ideal, deve ser oferecida a partir dos equipamentos existentes para minimizar os impactos sociais, como os CRAS.

A integração entre as educações escolarizantes e sociais funcionariam de maneira mais eficaz se houvesse uma construção curricular compartilhada, interseccionalizada metodologicamente, utilizando as artes e a comunicação e outras áreas do conhecimento como parte intrínsecas do processo. Desse modo, acredito ser possível construir formações humanas consistentes.

Para Boaventura (2007) não há e não haverá justiça social sem justiça cognitiva. Ele desenvolve uma argumentação relevante para a reflexão curricular e para o enfrentamento aos problemas relacionados às formas perversas de exclusão que são promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista.

De acordo com o autor, nesses modelos são cognitiva e socialmente “injustiçados” alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante. O teórico acredita que não se pode dissociar o político do epistemológico. Um novo paradigma não pode ser apenas científico, precisa ser, também, social. Ou seja, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Hoje eu consigo através da comunicação, né? Da arte como meio de falar, aconselhar muitos jovens, porque hoje eu sou Crsitão e eu trabalho hoje com jovens na igreja... Então, consigo aconselhar bastante, conversar bastante com eles. Isso devido ao que aprendemos lá no Projovem. Hoje eu sei lidar com essa situação por conta do projeto, que me ajudou a entender melhor e como lidar melhor com as situações, hoje sem lidar com todos, eu também já sofri muito preconceito por causa da cor, do cabelo... Enfim, hoje eu trabalho muito isso com os jovens porque eles ouvem muito no colégio coisas como as que passei. E eu trabalho com eles também ações sociais, nós temos um projeto aqui chamado “Quebrando o silêncio”, que fala sobre agressões, não

somente contra mulheres, mas também crianças. A gente tenta passar a mensagem para as pessoas de que elas devem contar para alguém, procurar ajuda profissional se, por acaso, tiver isso dentro de casa ou se souber que está acontecendo com alguém... Hoje, infelizmente está acontecendo muito isso, de ter muitas agressões, principalmente, de homens. Então, assim, com certeza hoje, com essa visão eu tenho, meu filho com certeza participaria de um projeto social assim. Hoje ele tem apenas 7 anos, mas já é muito comunicativo e com certeza as questões que vocês ensinaram para a gente, com certeza, acrescentaria também na vida dele.

(A(u)tor sociocultural, John, 2022).

Quando o a(u)tor sociocultural John (2022), expressa hoje contribui para a educação social de jovens, dentro de suas práticas em uma das redes sociais que compõe a sua dinâmica, ou seja, a igreja, é possível analisar, mais uma vez, o quanto a formação social vivenciada anos atrás foi significativa. Ele se tornou um agente multiplicador, a partir da ressignificação de seus conceitos sobre questões sociais, passou a intervir positivamente, gerando uma socioinfluência, promovendo atualização nas concepções de determinadas questões que atravessam o universo sociocultural dos jovens da igreja.

À medida em que se torna um agente no enfrentamento de violências às quais ele, devido às condições territoriais e socioeconômicas, estaria propenso a ser parte do problema, ou seja, o agressor, vai contribuindo para a ressignificação social e cultural da sua comunidade. É possível observar como esse homem se desenvolveu, compreendendo as violências causadas pelo gênero ao qual pertence e, portanto, ele possui um papel nessa luta. Sendo assim, houve um processo de libertação por meio da socioeducação que o formou e ele agora atua para libertar outros por meio do pensamento crítico.

Freire (1997, p. 282) acredita em uma educação para a liberdade, contrária à opressão, propondo uma educação dialógica, crítica, reflexiva, estética, ética e que respeite os saberes prévios dos estudantes e sua relação com o mundo em que está inserido. Ele assevera que “Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”. Esse pensamento freireano se materializa na vida do a(u)tor sociocultural Ítalo, pois, desde a infância até o início da fase adulta participou de diferentes programas sociais que tinham sua execução no CRAS.

Eu como venho de comunidade, esses quase dez anos que passei lá me ajudou porque eu morava em um lugar que era violento e muitos dos meus amigos que não tiveram acesso ao CRAS em projetos como o PETI e Projovem, não tiveram a mesma oportunidade que eu e, infelizmente, acabaram se envolvendo com coisas ruins. Mas eu acho que para mim foi uma oportunidade importante porque lá eu aprendi, não somente sobre a questão social, sobre a minha questão de me formar como pessoa, mas também como profissional porque foi importante e até hoje eu sigo graças também ao que o CRAS me proporcionou no tempo lá. Eu acho que se eu não tivesse

passado pelo Projovem tudo seria diferente porque, com certeza, eu não teria acesso às coisas que eu tive. Como eu falei eu morava numa comunidade, tinha uma cabeça muito fechada, eu não tinha as oportunidades que o CRAS oferecia, as dinâmicas, os projetos as oficinas. Eu não sei onde eu aprenderia a tocar se não fosse o projeto, eu poderia procurar outro meio, mas eu acho que a percussão, outra qualquer outra oficina que o CRAS ofereceu, na comunidade não encontraria. Então, eu acho que o meu percurso seria diferente por não ter na comunidade nenhum espaço que oferecesse o que o CRAS ofereceu.

(A(u)tor sociocultural, Ítalo, 2022).

A intervenção da socioeducação na vida de Ítalo oportunizou acessos a saberesfazeres diversos sobre práticas de cidadania e também fomentou o desenvolvimento de habilidades artísticas, principalmente, no seguimento da música. A utilização desses conhecimentos impulsionaram transformações em sua vida e retornam à sociedade nas atividades que realiza.

### 2.3.4 ‘Socioformação como pedagogia do olhar’

Essa noção tem como inspiração as pedagogias de Freire (1997), o autor referência na Educação, possui muitas obras relevantes com o termo “pedagogia”: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Conflito, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Compromisso, Pedagogia da Indignação, Pedagogia dos Sonhos Possíveis, Pedagogia da Tolerância, entre outros.

A Pedagogia do Olhar enquanto noção, surge com as afirmações dos a(u)tores socioculturais de que suas percepções acerca de suas condições de existência foram aguçadas pela socioeducação oferecida pelo CRAS. Os participantes responderam que passaram a enxergar a realidade na qual estavam imersos e passaram a construir percursos mais conscientes porque conseguiam enxergar outras possibilidades de percursos.

A socioeducação do CRAS me formou e foi influência direta na minha trajetória de pré-adolescente, adolescente... Que é a fase em que a gente está aprendendo muitas coisas, então, pra mim foi um projeto que abriu leque para mim, pra minha cabeça sobre o mundo, sobre como lidar com as pessoas, como lidar com as pessoas, respeitar as pessoas, então, para mim foi muito importante.

(A(u)tor sociocultural, Ítalo, 2022).

A pedagogia do olhar, na perspectiva que tenho trabalhado no âmbito das socioformações audiovisuais, visa aguçar as percepções e escutas a respeito do mundo social e cultural, incentivar a consciência crítica, promovendo uma migração de uma situação de mera

contemplação ou espetatorialidade do mundo para a atuação transformadora da realidade. Essa perspectiva se assemelha à proposta platônica de uma passagem do mundo sensível, de acordo com Oliveira (1989), é formatado pelas aparências, as crenças, a ignorância, a irracionalidade, para um mundo inteligível no qual as ações são determinantes para resolver os problemas da vida.

O que acontece a partir de uma pedagogia focada em ensinar a interpretar as narrativas, imagens e construções simbólicas pode impulsionar que os a(u)tores socioculturais reconheçam as partes que compõem o todo de suas existências. As questões sociais impostas não precisam permanecer imutáveis, realidades humanas podem ser alteradas, como na alegoria da caverna, é possível compreender a existência de sombras e decodificá-las com o conhecimento pleno.

Platão, ao propor um novo modelo educativo na República, objetiva tirar pessoas da caverna da ignorância. Procura fazê-las ascender o verdadeiro conhecimento, para que não vivam na escuridão, não vivam sob a falsa impressão do saber, por entender que as aparências dos objetos, ou seja, a cópia da cópia dos mesmos, não passam de imitação do verdadeiro conhecimento (RODRIGUES, 2007, p. 51-52).

A metáfora da alegoria da caverna em Platão evidencia a necessidade da educação na criação de um novo cidadão, por meio dela será possível construir um mundo melhor e mais justo. Para o filósofo, a educação deve ser um processo para aquisição de novos conhecimentos e funciona como forma de desenvolver o homem moral, esse capaz de investir em seu desenvolvimento intelectual, físico, moral e espiritual.

As minhas experiências elucidam que o desenvolvimento desse tipo de ser humano, no contexto da educação formal vivenciada nos espaços de educação atuais, não é possível sem haver um trabalho de socioeducação atuando paralelamente e imbricado com os processos de escolarização. E é fundamental a utilização de metodologias para despertar o sensível daqueles envolvidos na socioformação, utilizando as artes, a comunicação, o audiovisual e outras possibilidades de mediação o real com o sinestésico, desse modo, se pode fazer enxergar o mundo de formas ainda não vistas, olhar o cotidiano com todos os sentidos aguçados.

Com certeza a arte e a cultura fez toda a diferença no tempo que eu passei no Projovem.. Arte é expressão, é sentimento. E isso me fez ser mais sensível, ter um olhar mais respeitoso e amável sobre a arte como um todo, me tornando um ser humano mais aberto a críticas e respeitando o processo de cada um.

(A(u)tor sociocultural, Allyston, 2022).

Uma pedagogia do olhar, dentro da perspectiva abordada por mim, é formada a partir de um conjunto de práticas que priorizam percursos orgânicos de mediação das temáticas sociais. Para outras pessoas enxergarem de outros modos, o formador precisa ter em si a habilidade de também ver potencialidades nos universo sociocultural dos a(u)tores com os quais cria as experiências. Para isso, é fundamental que esse formador, também tenha sido formado de maneira multirreferencial ou se abra para vivenciar outros saberes-fazer, se atualizando o tempo todo e, principalmente, se permitindo ser (re)construído o tempo todo.

É essencial sentir os efeitos das artes em seu corpo e espírito, ainda que não se torne um artista, é necessário se lançar nos desafios da comunicação e experiências com as novas tecnologias digitais, mesmo não se tornando um comunicólogo. Para saber mediar ações na vida e transformar realidades, o formador deve primeiro se permitir acessar suas limitações, subvertendo perspectivas, caminhos e hierarquias. A resignificação do olhar deve acontecer em quem media as formações primeiramente, pois, não há como fazer enxergar um caminho que não se foi trilhado.

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja! - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente e, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação – mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à educação do olhar ou à importância do olhar na educação, em qualquer deles. A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo.” “Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente. As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido (ALVES, 2005, p. 82).

Para despertar o interesse em ver o mundo com criticidade, os responsáveis em mediar processos (socio)formacionais precisam também estar abertos a “aprender a aprender”. É necessário ter em mente que esse princípio não deve ser válido apenas àqueles categorizados, dentro dos moldes tradicionais de educação, como alunos.

Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como naquele que diz: é fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencer ela a beber a água... De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender... (ALVES, 2004, p.12).

Os educadores têm que compreender como seres inacabados como preconiza Freire (1996) e Shor (1986) e Morin (2000, 2005a, 2005b). Para os estudiosos, a condição humana está em constante aprendizagem, portanto, em autoformação e demandam um processo contínuo e permanente. A ruptura com as hierarquias e relações de poder, geram fluxos capazes de estrapolar a dimensão institucionalizada de ensino. Os educadores também são fruto da sociedade e, portanto, herdada dela a cultura dominante, logo, podem ser autoformados, mutuamente no processo de aprendizado, quando se permitem ser afetados.

[...]. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Por sua vez, Morin manifesta-se acerca da importância de uma aprendizagem cidadã, que implica em solidariedade e responsabilidade para com a Pátria e assegura: a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão (MORIN, 2000, p. 65).

Na busca pela completude, o (sócio)educador precisa olhar também para os seus processos de formação socioculturais, analisando as etapas de constituição do seu próprio ser, homem histórico e social, pois, aquele responsável por conduzir, geralmente, também não teve em seus processos de formação, metodologias estimuladoras do pensamento crítico sobre questões de natureza social.

De acordo com Freire (1996), é importante ir na contramão das aceções comuns nos percursos pautados na educação bancária, os que impulsionam a reproduzir modelos de comportamento mecânico e passivo, beneficiando a manutenção dos grupos dominantes. Nesse sentido, até mesmo os educadores, podem ter passado por um modelo bancário de educação, pautado na “transferência de conhecimento” e, assim, reproduzem o padrão de aprendizagem ensino voltado para a profissionalização, muitas vezes, não priorizando a formação crítica do cidadão.

Por isso, o processo de transformação do olhar, de trocas sensíveis e de resignificação deve acontecer também na formação docente, ainda nas graduações, ou como proposta de educação continuada, fazendo aqueles que escolheram a Educação como parte de suas vidas, analisem o tipo de profissionais são ou gostariam ser.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de que os falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais

produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 3).

A busca por educações humanizadoras, então, começa nos processos de formação de profissionais que sejam, primeiramente, formados para reavaliar suas construções éticas, morais e políticas, essas legitimadas socioculturalmente. E, na perspectiva da minha tese, também construam uma estética particular em consonância com as idiossincrasias do tempo e espaços pelos quais transitam. A dimensão estética pode ser moldada no contato com as artes, a comunicação e as culturas digitais, possibilitem uma pluralidade de performatividades docentes, capazes de criar ‘po-éticas’ emancipadoras de pensamento e transformadoras de realidades, tal como expressa a a(u)tora sociocultural Priscila (2022).

As atividades no CRAS nos mostraram a importância da arte enquanto educação e conhecimento, tivemos vivências em diferentes espaços/lugares na cidade e fora, tudo isso foi importante para a formação dos adolescentes. Com isso, aprendemos a conviver em sociedade, com respeito e empatia ao próximo sempre, passamos a entender e respeitar as diversas culturas, a conscientização e o cuidado com o meio ambiente, sobre religiões, opção sexual etc.

(A(u)tor sociocultural, Priscila, 2022).

Para Rancière (2005) existe um mundo comum a ser partilhado por todos, rompendo as estruturas de dominação, essa que pelo fato de ser diretamente sensível significa, também, a aceitação da nossa experiência imediata do mundo, antes de produzir algum juízo sobre ela.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p. 15)

Para que o comum possa ser um bem distribuído a todos, é essencial encontrar meios de acessar o sensível se quisermos promover um despertar de consciência acerca da dominação. Por isso, a socioeducação é fundamental também para os formadores, pois, muitos não tiveram na base, uma pedagogia que os possibilite olhar sensivelmente para as questões políticas, éticas e estéticas de maneira crítica e compreender como deve ser as suas participações na “reconfiguração da partilha do sensível<sup>35</sup>”.

---

<sup>35</sup> Rancière (2005) chamará de “reconfiguração da partilha do sensível”, como um exercício rotineiro que tende

### 2.3.5 Noção ‘socioformação, emancipação, autonomia, transformação e liberdade’

Os a(u)tores socioculturais expressaram em suas narrativas que a socioeducação foi o início de um processo de conscientização sobre o lugar ocupado dentro da sociedade, fazendo-os olhar de modo diferente para as condições socioeconômicas e socioculturais nas quais estavam imersos com criticidade. A partir disso, começaram um processo de busca por rupturas dessas heranças de natureza colonialista. Para Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz a se expressar em relações dominantes de poder, saber e ser.

As atividades que aconteciam lá sempre estavam conectadas com uma realidade que vivíamos, com alguma questão que, de alguma forma, estava afetando alguma daquelas pessoas que estavam ali, às vezes, não estava afetando todas, mas fazia parte da realidade daquele grupo de jovens naquela comunidade.

(A(u)tor sociocultural, Priscila, 2022).

A percepção exposta permite analisar o percurso socioformacional vivenciado, a narrativa revela como os percursos socioeducacionais ajudaram a (re)pensar os sistemas estruturais colonialistas que acabam por colocar algumas populações minorizadas na condição de oprimidos. Para haver rupturas com tal condição sócio-histórica legitimada, Freire (1997), defende que seja um modelo de pedagogia emancipadora, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (p. 30).

Sendo assim, o pensador reitera que “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2005, p. 16). Por isso, acredito que todo percurso socioformacional deve funcionar em rede, pois, a (trans)formação da vida de pessoas em fase desenvolvimento está diretamente conectada com atuação da família, do estado e da sociedade.

Pela influência, (inter)ações e destas redes, os a(u)tores socioculturais vão desenhando os seus percursos de vida e a cultura compartilhada por elas é determinante para o rumo que

---

a desobstruir os obstáculos impostos pelo sistema de dominação, sempre à procura de novas formas de determinação para que os sujeitos políticos, outrora silenciados, possam ser objetos de escuta, ao mesmo tempo em que promovem o reconhecimento de seu discurso na comunidade política – ou melhor, um exercício constante de conflito entre quem escuta e quem deve ser escutado –, uma vez que “a chave para a compreensão da partilha do sensível é a tensão entre uma prática específica da percepção e da sua dependência implícita com objetos préconcebidos considerados dignos de percepção”.

será tomado. Quando não se atua na formação sociocultural de base, dependendo do contexto que é oferecido, crianças e adolescentes, podem não enxergar no caminho alternativas libertadoras de suas heranças de opressão.

“Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões” (FREIRE, 1998, p. 19).

A luta pela transformação de condições de vulnerabilidade, de contextos opressivos que, geralmente, acompanham a população mais pobre, pode ser impulsionada pela atuação integrada da escola e dos espaços não formais como os CRAS, ambos, promovendo uma socioeducação que rompa com os limites dos muros dos espaços formais, inserindo a família e a sociedade por meio de ações diretas. E tais investidas didático-metodológicas precisam dialogar com as culturas contemporâneas. O impacto de uma socioformação com tais características fizeram efeito para o percurso de vida do a(u)tor sociocultural Deigo.

A educação social que o CRAS ofereceu me ajudou muito, muito mesmo, a compreender e ter consciência de classe. Hoje, graças ao ensino que eu tive lá, eu posso compreender como a sociedade Brasileira, como um todo, é influenciada pela consciência de classe que ela vive no momento, e isso me ajudou, me possibilitou bastante a mudar de vida, a mudar a forma como eu vejo as pessoas dentro dessas classes sociais e como eu posso ajudar e contribuir na sociedade para que todos tenham os mesmos direitos e deveres garantidos, independente de onde a pessoa se encontre, em qual classe social esteja e qual o nível da educação social possua.

(A(u)tor sociocultural, Deigo, 2022).

O depoimento do a(u)tor sociocultural Diego, aponta que foi o currículo desenvolvido no CRAS, a partir de uma pedagogia própria que o impulsionou a um processo de emancipação. Para que isso acontecesse, primeiro ele precisou compreender o lugar que habitava dentro da estrutura social para buscar superar as barreiras socioeconômicas e socioculturais. E nessa dinâmica ampliação do olhar, conseguiu se libertar da condição de oprimido.

Diante das partilhas dele e dos demais a(u)tores socioculturais formados pela socioeducação do CRAS, é possível constatar que os atos de currículo criados conjuntamente com os adolescentes que vivenciaram o Projovem Adolescente, tiveram uma força significativa para a constituição de cidadãos conscientes e atuantes. O que só ratifica a concepção de educação bancária, ou seja, aquela em que os educadores se colocam na posição de detentores

do conhecimento, pode até gerar pessoas escolarizadas, mas dificilmente ajudará na constituição de homens e mulheres humanizados e transformadores.

Como será exposto mais à frente nesta tese, a ruptura das hierarquias, a quebra do horizonte de expectativas<sup>36</sup> e a inserção da ludicidade<sup>37</sup> por meio da arte e das tecnologias digitais, são pilares que podem impulsionar formações integrais. Um a(u)tor constituído pelos princípios de uma socioeducação socializadora, provavelmente, ao fazer a migração social, não passará do papel de oprimido para opressor. É mais provável que se torne mais um a lutar pela libertação, a partir da reflexão crítica, de todos que estão ao seu redor.

A socioeducação impulsiona a construção da autonomia, essa que Freire (1996) compreende como sendo um processo de liberdade, no qual, considera que esta ação libertadora não se dá isoladamente, uma vez que libertar-se do estado de opressão é uma ação social. Assim o homem entendido como ser social deverá partir do seu próprio meio para uma transformação e conscientização, para sair da opressão

A superação autêntica da contradição opressores-oprimidos se situa para além da simples troca de lugar entre agentes, pois, pode demarcar uma situação, na qual se verificaria apenas a passagem dos indivíduos de um pólo a outro, seja nas relações econômicas quanto nas relações de submissõesubordinação política e ideológicas que implica que: “Raros são os camponeses que, ao serem promovidos a capatazes, não se tornaram mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isso se deve ao fato de que a situação concreta, vigente de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão” (FREIRE, 1996, p. 18).

---

<sup>36</sup> [...] Cada cultura e cada comunicação [escreve Gombrich] fundam-se no jogo recíproco de expectativa e observação, isto é, sobre os altos e baixos de satisfação e frustração, suposições corretas e movimentos errados que constituem a nossa vida cotidiana[...] A experiência da arte não se subtrai a essa regra geral. Um estilo, tanto quanto uma cultura ou uma mentalidade difundida, determina um certo horizonte de expectativa, uma postura mental (*mental set*) que registra todos os desvios e modificações com sensibilidade mais aguda (Ginzburg, 1990, p. 91). O conceito de horizonte de expectativas é um dos postulados básicos da teoria de Jauss (1994) e engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor. O horizonte de expectativas é responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois encontra-se na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma época.. O horizonte é, basicamente, o modo como nos situamos e apreendemos, o mundo a partir de um ponto de vista subjectivo; o horizonte de expectativas é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas, dizendo respeito a uma espécie de fatalismo que acompanhará qualquer ponto de vista face à visão que temos do mundo: quando interpretamos, possuímos já um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas que limitam desde logo a liberdade total do ato interpretativo. Por outras palavras, quando lemos um texto literário, o nosso horizonte de expectativas atua como a nossa memória literária feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas desde sempre.

<sup>37</sup> A palavra Ludicidade vem do latim Ludus, que significa jogo, exercício ou imitação. Huizinga (2014, p.41) afirma que o “ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar.” Ou seja, a ludicidade vai além das ações infantis, ela abrange também atividades que são realizadas por adultos em todas as idades.

Mas como ofertar percursos conscientizadores, como ensinar a ver por outras perspectivas se o formador, geralmente, também não recebeu uma educação social de base ou, até mesmo, nas etapas de conhecimento que percorreu depois? A melhor maneira é ofertar a esse professor-formador, percursos socioformativos que possam fazê-lo refletir acerca de suas próprias construções socioculturais e também orientá-los acerca de percursos didático-metodológicos que podem ser trilhados junto daqueles com quem atuam.

Por isso, acredito que, no âmbito da socioformação, temos o desafio não somente de formar aqueles que estão em fase peculiar de desenvolvimento, mas aqueles que mesmo escolarizados não tiveram a oportunidade de serem formados para olhar a realidade social como base do desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Kant (1996) afirma que “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada” (p. 11), uma vez que “o homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação”.

A educação é definida não no ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação do indivíduo, sua cultura, tornam-se o fim da educação, e também porque ela acontece em cada indivíduo e em cada contexto histórico. A definição de educação na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. E é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua formação completa ou perfeita, etc.: portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta mas livre – da potência ao ato dessa forma realizada (ABBAGNANO, 2000, p. 306).

A educação citada por Kant, provavelmente, não é a que temos disponível no contexto brasileiro, sobretudo, pela precariedade amplamente conhecida. Quando ele diz ‘verdadeiro homem’, está falando de uma educação que transforme integralmente a vida humana, nos campos: psicológico, social, biológico e histórico. E essa amplitude só se pode alcançar pela integração de todas as educações que constituem o ecossistema do ser humano contemporâneo, ou seja, a educação familiar, a educação religiosa, a educação escolar, a socioeducação, a educação profissional, a educação para/com as tecnologias e tantas outras.

[...] Como a arte, a educação deve interrogar a natureza. E será justamente argumentando e perguntando sobre a natureza que a tarefa do educador deve ter início. Aquilo que é visado além da natureza, da temporalidade, é a liberdade. A ideia de liberdade impõe à educação a tarefa de analisar a passagem do estado de selvageria à condição de ser sociável. (PINHEIRO, 2005, p. 38).

Eu percebi que somente com a pluralidade de educações se pode alcançar a consciência crítica que impulsiona a verdadeira transformação de realidades opressivas. Para Freire (1980), “A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais

se desvela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo", ou autor assevera que "não se pode existir fora da 'práxis, ou melhor, sem ato ação-reflexão" ( p. 26) . Essa premissa pode ser encontrada no relato do a(u)tor sociocultural Rafael, que ingressou no Projovem Adolescente aos 16 anos e atualmente com 29 anos possui o segundo grau completo e atua como supervisor em uma multinacional, além disso, se dedica à música e desenvolve trabalho com crianças na igreja que faz parte.

As atividades desenvolvidas no CRAS me ajudaram muito na busca do primeiro emprego, porque tínhamos muitas práticas que simulavam o trabalho em equipe. Me lembro de situações de temáticas onde tínhamos que interpretar um líder em um ambiente de trabalho, e hoje eu lidero equipes dentro do meu trabalho. Eu com certeza posso afirmar que a socioeducação abriu mais a mente sobre o mercado de trabalho. A educação da escola era bem diferente porque no CRAS tínhamos muitas temáticas, era um lugar onde se ensinava o que é certo e o que é errado em relação a muitas coisas. Com certeza me formou a viver socialmente, principalmente em minha vida profissional. Em relação a outras questões como o racismo, a homofobia e outras, o importante pra mim é não cometer essas práticas e, se possível, poder ajudar aos outros a enxergar o quão ruim são essas atitudes. Meu percurso seria diferente se eu não tivesse recebido uma educação social, na certa eu desistiria da escola e logicamente não teria nenhuma formação.

(A(u)tor sociocultural, Rafael, 2022).

A explanação do a(u)tor sociocultural, Rafael, ilustra o pensamento de Freire (2006, p. 111) de que a educação para a práxis, é uma educação para a autonomia. Por meio dela é possível se conectar com a realidade e os desafios intrínsecos a ela. O pensador acredita que são justamente esses desafios que mudam a realidade e o próprio homem que vai sendo construído ao longo destas experiências. Nesse sentido, a educação participa do processo de produção, de crenças e ideias do homem, dando-lhes "o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente".

### 3. OS CRAS E A PROPOSTA DE SOCIOEDUCAÇÃO

Para que se compreenda a relevância dos CRAS no contexto da socioeducação, serão compartilhados os aspectos legais que norteiam a Política da Assistência Social em âmbito federal e municipal. Segundo descrição do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o CRAS é um mecanismo desenvolvido pelo governo brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988. A assistência social passa a ter uma nova concepção, um novo enfoque, a ser tratada como política pública de direito. Com base nesta Constituição, em 1993 foi elaborada a LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social e, em 2004 foi instituída a elaboração do SUAS – Sistema Único de Assistência Social, com finalidade de regulamentar os serviços, benefícios, programas e projetos desenvolvidos no âmbito social.

Sua principal finalidade é tornar acessíveis serviços de proteção social, que vão de assistência financeira ao planejamento familiar, os objetivos dos CRAS são explicitados nos dispositivos de comunicação governamentais. Por intermédio dos acessos aos serviços prestados, as famílias consideradas em situação de extrema pobreza, incluídas pelo Plano Brasil Sem Miséria, passam a ter acesso a serviços como cadastramento e acompanhamento em programas de transferência de renda. O Brasil possui atualmente 7.669 unidades do CRAS distribuídas pelo território nacional.

O principal serviço ofertado pelo CRAS é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), com a proposta de atuar na prevenção da ruptura dos vínculos familiares e comunitários e, também, na promoção de ganhos sociais e materiais das famílias e, por último, no acesso a benefícios, programas de transferência de renda e serviços socioassistenciais. Além disso, destaco a oferta de serviços e ações de proteção básica. Sendo assim, o CRAS é referência para o desenvolvimento de todos os serviços socioassistenciais de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com prestação de serviços de caráter preventivo, protetivo e proativo (BRASIL, 2016).

Estes serviços podem ser ofertados diretamente no CRAS, desde que haja espaço físico e equipe, sem prejuízo das atividades do PAIF, que deve ser ofertado exclusivamente pelo CRAS [...]. É importante que o CRAS seja instalado em local próximo ao território vulnerável e de risco, a fim de garantir o efetivo referenciamento das famílias e seu acesso à proteção social básica (BRASIL, 2016, p.7).

O trabalho para/com as crianças e adolescentes dentro do CRAS ocorre por intermédio das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Segundo a definição do SUAS, é um serviço da Proteção Social Básica, regulamentado pela Tipificação

Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009). Sua proposta é oferecer ações que sirvam de maneira complementar ao trabalho social realizado pelo PAIF e pelo Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), com famílias em situação de vulnerabilidade social.

Alguns contextos de vulnerabilidade social explicitados pelo MDS são: crianças e adolescentes com acesso precário à renda e a serviços públicos; famílias beneficiadas com programas sociais de auxílio de renda; em situação de risco e vulnerabilidade social; situação de violência e negligência; egressos de medidas socioeducativas; em situação de abuso e/ou exploração sexual; em situação de rua.

É válido destacar que o SCFV deve atuar na prevenção, por isso, está atrelado à Proteção Básica na política de assistência. Isto é, pretende prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, além de fomentar o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Os principais objetivos do SCFV são:

Complementar o trabalho social com família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária; Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária; Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios; Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos; Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários<sup>38</sup>; Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades; Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2017, p.11).

O papel do SFCV é buscar desenvolver ações continuadas com grupos de acordo com as faixas etárias, de modo a ampliar as trocas culturais e de vivências entre os integrantes. O primeiro grupo contempla crianças de zero a seis anos. O segundo grupo compreende a faixa etária que vai dos 06 aos 15 anos. No terceiro grupo estão os adolescentes de 15 a 17 anos. Além das faixas etárias citadas anteriormente, existe o SCFV que abarca jovens de 18 a 29 anos, o serviço voltado para um público adulto de 30 a 59 anos e o SCFV ofertado a pessoas

---

<sup>38</sup> As políticas públicas classificam os sujeitos participantes como sendo “usuários”, entretanto, em decorrência da postura epistemológica multirreferencial, reconhece-os enquanto atores sociais, praticantes culturais, protagonistas desse espaço. Dado que, o conceito atos de currículo (MACEDO, 2013) destaca e reconhece a importância dessas atuações protagonizadas nas experiências de vida desses sujeitos enquanto formativa.

idosas. Para a nossa abordagem, nos ateremos aos ciclos de 06 a 15 anos de idade e no de 15 a 17 anos de idade, que nos CRAS em que atuei funcionam juntos.

Segundo o caderno de orientações do MDS (2016), a oferta desse Serviço para crianças e adolescentes fundamenta-se em três eixos orientadores: Convivência Social; Direito de ser; Participação. Por isso, em âmbito nacional, a execução dos ciclos do SCFV deve prever um percurso que tenha início, meio e fim, tudo em conformidade com os objetivos e estratégias de ação preestabelecidas e com respeito às orientações da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.

Todo o processo de planejamento das atividades nos respectivos percursos, precisa considerar as cognições, emoções, interesses, vulnerabilidades e avaliações dos participantes, chamados no SCFV pela terminologia de ‘educandos’, procurando associar a diversidade de interesses e necessidades individuais às características gerais do grupo.

Nessa perspectiva, os educandos são parte de variadas atividades do SCFV tais como: oficinas de capoeira; dança regional; teatro; grafite, dentre outras. Essas oficinas, eventuais palestras e confraternizações são consideradas estratégias para promover a convivência. A escolha das oficinas a serem ofertadas como atividades do SCFV, não acontecem de maneira aleatória, na verdade, estão em diálogo com os objetivos do Serviço e conforme as vivências e interesses das crianças e adolescentes. Na figura a seguir está representada a linha de tempo de formação da política de assistência no Brasil, assim como as competências de cada equipamento da rede socioassistencial.

**Figura 2–** Funcionamento da Política de Assistência Social



**Fonte** Elaborado pelo autor (2021)

Na ilustração acima, é possível verificar que a Constituição de 1988 se firma como ponto de partida para a construção da política Nacional de Assistência Social. A partir dela, a assistência social, como política pública de seguridade social, vem passando por profundas transformações. O SUAS, foi instituído pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004 e publicação do NOB SUAS aconteceu em 2005, como mostra a nova NOB SUAS de 2012. Entretanto, somente em 2011 foi criado com a aprovação da Lei nº 12.435, que altera dispositivos da Lei nº 8.742/93 – Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e garantiu no ordenamento jurídico brasileiro, inúmeras conquistas efetivadas ao longo desses anos.

A LOAS concretizou as diretrizes da Constituição Federal e reorganizou a Política de Assistência Social brasileira, assegurando a primazia da atuação do Estado na provisão de serviços, benefícios, programas e projetos. As normativas que mais impactaram nos rumos da Política de Assistência Social consistem na edição da PNAS/2004 e na publicação da NOB SUAS/2005, aprovadas respectivamente pelas Resoluções CNAS nº 145 de 15 de outubro de 2004 e nº 130, de 15 de julho de 2005, que criou o SUAS e o operacionalizou, inaugurando no país um novo modelo de organização da gestão e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais. (BRASIL, 2012, p.13)

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), desde a sua criação em 2004, busca consolidar a rede de proteção. Assim, tem como base a garantia de direitos e, para isso, reorganizou os serviços por níveis de proteção, a centralidade do Estado no acompanhamento às famílias, a territorialização das ações e a oferta de serviços da Proteção Social Básica e especial através dos CRAS e CREAS, prioritariamente para famílias beneficiárias de transferência de renda.

**Figura 3– Competências do CRAS e CREAS**



**Fonte** Ministério do Desenvolvimento social e Combate à fome (2009)

Esse entendimento sobre a Política de Assistência Social é fundamental para se compreender a relevância da rede socioassistencial para a parcela mais vulnerável da sociedade, as populações minorizadas do país. E os projetos e programas sociais que atuam junto às crianças e adolescentes, neste contexto de reparação, cumprem um papel fundamental para a minimização dos impactos socioeconômicos, socioculturais e socioeducativos.

### **3.1 Socioeducação: uma perspectiva socializadora como referência para uma Socioeducação audiovisual**

Para esta tese, um dos principais desafios enfrentados foi encontrar reflexões teóricas que dêem conta de uma concepção de socioeducação que esteja em consonância com o meu olhar enquanto pesquisador-formador. Como salienta Paes (2008) e Zanella (2011), existem poucas investidas científicas sobre esse universo da socioeducação e as práticas socioeducativas.

De acordo com Bisinoto *et al.* (2016), a noção de socioeducação surge a partir da implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Neste documento estão preconizadas a organização estrutural e o funcionamento das instituições de atendimento. Porém, segundo a autora, há uma lacuna quanto a compreensão de um conceito de socioeducação que pudesse se materializar em intervenções consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes.

No ECA, a forma substantiva – socioeducação – não aparece no texto, apenas sua forma adjetiva. De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa”, entre outros. Nessa mesma direção, no Distrito Federal, por exemplo, a nomenclatura dos cargos dos servidores que executam as medidas socioeducativas é adjetivada pelo termo “socioeducativo”, sem haver, contudo, clara definição da concepção que o ampara. Como consequência dessa lacuna conceitual e teórica, identificam-se uma falta de clareza e pouca intencionalidade, teoricamente embasada na execução das medidas, dificultando o exercício da função profissional (BISINOTO *et al.*, 2016, p.576).

Essa lacuna de definições sobre o que vem a ser socioeducação, deixa margens, segundo descreve Zanella (2011), para a manutenção de práticas discricionárias. Essas estão conectadas com concepções políticas societárias pessoais e/ou corporativistas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais.

Outra prática corriqueira em razão da pouca clareza dos fundamentos da socioeducação, é a redução do trabalho socioeducativo às atividades de caráter essencialmente técnico-

burocráticas, geralmente, solicitações de informações e atendimento a demandas apresentadas pelo sistema judiciário: realizar encaminhamentos para rede socioassistencial, enviar relatórios para o sistema judiciário, registrar dados relativos ao atendimento socioeducativo em sistemas de informação, realizar matrícula na escola, encaminhar adolescentes para estágio, entre outras.

Nesse sentido, o que tenho como motivação para esta pesquisa, é a possibilidade de fomentar outras abordagens para o conceito e práticas da ‘socioeducação’. Isto é, provocar a sistematização de concepções que venham, de fato, apontar possíveis diretrizes teórico-práticas para um trabalho em rede que efetive os elos entre as *educações* (formal, não formal e informal) e seus a(u)tores socioculturais, por meio de processos didático-metodológicos interdisciplinares que possam impactar, positivamente, múltiplas realidades sociais.

Como a própria palavra ‘socioeducação’ suscita, precisamos partir de uma ideia de educação/formação para trabalhar o social e, parece improvável, tecer qualquer processo educativo que almeja a emancipação dos sujeitos e o acesso pleno à cidadania, sem considerar a multirreferencialidade que o atravessa e a complexidade que os compõem. Sendo assim, vislumbro a ampliação de perspectivas sobre a concepção de *trabalho socioeducativo* instituído pela lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, com a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) para uma dimensão em que a Socioeducação se torne uma das possibilidades de *fazer pensar* a formação humana dentro das Ciência da Educação, dialogando com outros campos do saber, afinal, o ser social se forja na pluralidade. O trabalho socioeducativo já abraça uma gama de profissionais, esses acabam atuando sem um escopo teórico-metodológico próprio e fundamentado, por isso, a Socioeducação precisa se desenvolver não somente no campo política, mas também enquanto pedagogia e filosofia educacional.

A lei Nº 12.594 regulamenta, porém, reduz a potencialidade do universo da socioeducação para a execução das medidas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Diante disso, acredito ser necessário fomentar através da ciência, a materialização de uma filosofia socioeducacional pautada em experiências concretas que evidenciam a necessidade de um trabalho de prevenção qualificado, feito em planejamento e execução com os diversos espaços de educação e construída numa cooperação com a tríade família, Estado e sociedade.

Afinal, o caráter punitivo não deve ser única alternativa para educação social, é preciso criar processos de trabalho socioeducativos coletivos, visando formar uma consciência social de base que se entranhe nas culturas contemporâneas, ressignificado o que necessitar ser

ressignificado, criando ‘novos habitus’<sup>39</sup> desde o começo dos processos de interação dos a(u)tores socioculturais em seus diversos meios-ambiente.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Sendo assim, é fundamental pensar a educação social ou socioeducação, a partir dos fatores estruturantes dos universos socioculturais dos “sujeitos em formação”. É o que também preconiza Bisinoto (2012) ao afirmar que:

A educação é um processo sociocultural de constituição das novas gerações que ocorre a partir da apropriação de um conjunto de tradições, ideias, normas e valores que são veiculados pela cultura. Ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana construiu, o homem se torna humano (BISINOTO *et al.*, 2012, p.578).

Por essa mesma ótica, Leontiev (2004) acredita que todos nascem candidatos a ser humano, contudo, esse humano somente pode se constituir à medida que há apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Desse modo, qualquer tipo de educação é, por natureza, eminentemente social. Ela é materializada na família, sociedade e em todas as instituições que buscam contribuir para o desenvolvimento humano, o qual é fruto de interações e relações interpessoais, situadas sócio-historicamente.

Sendo assim, compreendo que a socioeducação, numa perspectiva integradora entre várias instituições em rede, têm a missão de possibilitar trabalhar a consciência crítica dos a(u)tores socioculturais. Acredito que coletivamente se pode atuar preparando o olhar e a consciência crítica durante todas as fases da formação humana, dando àqueles que estão na condição de aprendentes, a possibilidade de compreender no passado, as questões que atravessam o seu presente e projetar o futuro com maior noção da realidade social.

A socioeducação tem o potencial de impulsionar processos emancipadores que nascem a partir do pensamento e podem se materializar em práticas libertadoras, motivando a construção de novos contextos socioculturais. Mas é necessário que a escola formal não se torne a única responsável pela formação do “ser social”, os processos de mediação dessa

---

<sup>39</sup> Em relação à ideia de “novo *habitus*”, Setton (2002) apud Nunes, Santos Júnior e Carregosa (2021) explicam que no tempo presente, há uma coexistência de diferenciados modos de socialização. Para ela, a ordem social contemporânea faz emergir novas formas de interação social, contribuindo para a produção de um ‘novo habitus’ que está alinhado às pressões modernas.

construção devem ser compartilhados por várias instâncias, que em rede ajudem a despertar habilidades socioformativas e sociocognitivas naqueles que estão em desenvolvimento.

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

A compreensão acima está em consonância com os processos formativos que serão descritos no percurso desta tese, explanação essencial para demonstrar, empiricamente, ser possível e necessário fomentar iniciativas socioeducacionais integradoras dos diversos espaços de educação. Tais experiências socioformativas foram destinadas para a(u)tores socioculturais que compõem diferentes, porém, complementares redes, cujo propósito central delas é qualificar os modos de atuação na educação/formação, seja numa perspectiva escolarizante ou socioeducativa.

Tais experiências voltadas para a formação dos diferentes a(u)tores socioculturais, foram materializadas nesta pesquisa no período mais difícil da pandemia, quando a rotina das escolas, universidades e demais espaços de educação precisaram suspender por tempo indeterminado as rotinas presenciais. Naquele momento, a minha tese ganhou fôlego, pois, surgia a necessidade de formações que contribuíssem para que profissionais e estudantes conseguissem dar continuidade às atividades no formato remoto ou on-line.

No período pandêmico ficou evidente que a maioria dos educadores e trabalhadores da educação social não estavam preparados para fazer uma migração do modelo tradicional de aula, presencial, para novos formatos que demandavam conhecimento da linguagem digital, uma migração para salas virtuais, rotinas conectadas e audiovisuais. Para os docentes, sobretudo, não havia um preparo sociotécnico para uso das tecnologias e culturas digitais, como também para mediar os processos frente às telas, pois, a performance da sala de aula da escola tradicional precisou se adequar a performatividade e linguagem do enquadramento dos monitores de computadores, notebooks, tablets e smartphones.

Numa alusão ao universo das artes, era como se um ator/atriz de teatro comesse a fazer cinema ou TV de uma hora para outra, sem ter tempo de investimento ou preparo para esse novo contexto de representação. Nesse caso, a adaptação a essa nova linguagem não será tão rápida e fluida, apesar da função do ator/atriz ser a mesma, ou seja, atuar, a performatividade

e técnica frente às telas possui texturas e especificidades compatíveis com os anos de evolução dessa linguagem. No tocante aos educadores, embora a função continue sendo dar aula, as culturas digitais possuem idiossincrasias que demandam também outros modos de comunicação. Nas culturas digitais as audiovisuais são preponderantes e tornar as aulas sedutoras se tornou um desafio ainda maior do que no presencial.

Além disso, não estavam qualificados para mediar os problemas sociais impostos pela nova realidade global, que naquele momento também trazia uma nova roupagem para velhos problemas sociais como o racismo, a violência de gênero, a violência sexual praticada contra crianças e adolescentes, a depressão, o suicídio, dentre outras. Por algum tempo, não era o conteúdo acadêmico ou as matérias escolares que estavam como prioridade nas salas virtuais, mas o modo como todos estavam lidando com as emoções, sentimentos oriundos dos problemas que chegaram com a pandemia.

Esse processo de isolamento social e ressignificação dos modos de realizar educação, mostraram não ser possível oconter evolução escolar se a realidade social, emocional e as relações humanas não estiverem em equilíbrio. Por isso, faz-se importante, mais uma vez reforço, desenvolver meios para a socioeducação ser incorporada à educação de base e, tanto os espaços não-formais, quanto os profissionais atuantes na socioeducação, se tornem parte da mesma rede de formação.

Para isso, visualizo os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), unidades que compõem parte do campo desta pesquisa, como importantes espaços de potência para atuar junto com a escola e junto à família, tecendo uma rede de socioinfluência que pode ressignificar a realidade atual da educação, principalmente, para aqueles que precisam do ensino público e são mais vulneráveis às mazelas sociais.

### **3.2 A nova etapa do pesquisadorformador: o retorno ao CRAS e as descobertas da socioformação**

O “novo” contexto de vivência com a socioeducação começou quando retornei ao trabalho no SCFV, o que coincidiu com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS (PPGED/UFS) em 2019. Posso defender que ingressei nesta etapa como um ser humano mais apropriado de todas as dimensões que compõem a minha identidade e me sentindo mais qualificado para os desafios de mediar processos socioformativos em

espaçotempos, cujas as velhas problemáticas socioculturais ganham novos contornos com a realidade conectada e dinâmicas inusitadas como a foi a pandemia.

Os processos formativos que passei a proporcionar, ganharam novas texturas a partir das multi-experiências que também se ampliaram nos últimos anos da minha itinerância formativa. As linguagens artísticas (dança, teatro, cinema, poesia, dramaturgia, circo e música) e a comunicação social (radialista, jornalista, repórter fotográfico/cinematográfico, e cineasta) se incorporaram efetivamente em minha poética docente. Os saberes-fazer produzidos hoje utilizo como suporte de conhecimento para a criação de etnométodos socioeducacionais autorais.

A relação entre Artes, Comunicação e Educação sempre perpassou a minha formação humana e acadêmica, tanto que pautaram os resultados finais de cada nível de graduação. Como resultado do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trabalhei com o audiovisual, trazendo as representações sociais numa aproximação entre o real e o ficcional. Foram produzidos dois curtas-metragens, um documentário<sup>40</sup> e uma ficção<sup>41</sup> que tiveram como eixo a violação de direitos humanos de crianças e adolescentes.

No mestrado em Comunicação, eu ampliei o universo das minhas pesquisas em Comunicação, incorporando investigações sobre recepção fílmica. Em minha dissertação intitulada “Da Cozinha ou da Sala – Que Horas Ela Volta?: estudo de Recepção com Domésticas e Patroas”, analisei os sentidos que dois grupos de mulheres (empregadas e patroas), desprendem diante da apreciação de um produto do cinema, o filme brasileiro “Que Horas Ela Volta?”.

Como resultado da dissertação cheguei a algumas categorias de análise que me possibilitaram a compreensão de que ‘um filme não é só um filme’, pois o audiovisual estimula trocas simbólicas com a audiência, convida seus imaginários a participarem do processo interpretativo. E ao compartilhar suas impressões sobre a obra, as pessoas aproximam a realidade fílmica das suas próprias experiências, sendo assim, percebi que todo esse processo acontece em pelo menos três níveis de interação simbólicos, evidenciando sentidos de naturezas socioeconômica, sociocultural e socioemocional.

Desses sentidos emergentes é possível extrair dados significativos que permitem interpretações acerca de uma determinada realidade social. Na pesquisa de mestrado, essa realidade social foi o trabalho doméstico e a pesquisa evidenciou de onde cada grupo social

---

<sup>40</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=yx8FDGeoKRY>

<sup>41</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5xcBlhIus8U>

apreciou a obra: da sala, da cozinha ou da fronteira entre esses dois espaços de construção sociocultural.

A partir da dissertação percebi no audiovisual, seja na dimensão da produção ou da recepção, possui uma potência enquanto mediador do debate sociocultural. Quando utilizado dentro de uma perspectiva educacional, pode auxiliar tanto na apreensão de sentidos quanto na produção de novas percepções. O educador ao entender os diferentes usos, pode captar tanto os discursos produzidos no ato da criação de um produto, quanto consegue acessar a dimensão simbólica incorporada pelos espectadores, a partir da produção de discursos emergentes. É justamente na partilha de sentidos que o educador pode mediar a ressignificação do olhar, promovendo uma pedagogia impulsionadora da reflexão crítica sobre as construções socioculturais sedimentadas, ou em processo de sedimentação.

O audiovisual no processo de produção de sentidos oportuniza visibilidade, amplifica vozes, pode possibilitar um despertar crítico para a realidade. Ao passo que a registra, coloca uma lente de aumento sobre ela, tornando-a mais palpável e compreensível. Quando se capacita os a(u)tores socioculturais para saírem dos seus lugares de espectadores e ocuparem o protagonismo de produtores de sentidos por meio da linguagem do audiovisual, faz-se uma migração da reprodução para a (re)produção, ou seja, a ressignificação da cultura da repetição. Ele deixa de ser apenas um “apertador de play” de universos constituídos por outros e forjados por suas ideologias, para produzir formas autorais de ver a realidade e transformá-la utilizando suas questões mais subjetivas.

Quando aplicado na perspectiva de uma prática pedagógica voltada para a educação social ou socioeducação, centro desta pesquisa, o uso do audiovisual pode gerar o desenvolvimento das quatro aprendizagens fundamentais e pilares do conhecimento, segundo Delors *et al.* (1998): aprender a conhecer (desperta o interesse, a abertura para o conhecimento, liberta da ignorância); aprender a fazer (mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar); aprender a conviver (traz o desafio da convivência, essa apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento); e aprender a ser (explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver).

O audiovisual é constituído de uma linguagem acessada o todo tempo no cotidiano das pessoas, sobretudo, pela onipresença das culturas digitais. A incorporação dessa linguagem, geralmente, acontece de forma orgânica, pois as pessoas crescem em frente às telas, acessando produtos audiovisuais diversos, tais como filmes, novelas, séries, vídeos curtos etc., fazendo com que, habitualmente, sejam constituídos espectadores contemplativos.

O fato de saber apreciar o audiovisual e fruir com a linguagem, não significa dizer que o espectador conhece a dimensão técnica existente por detrás da produção dos conteúdos e, na maioria das vezes, o consumidor de produtos audiovisuais não consegue produzir os seus próprios artefatos audiovisuais com consciência sociotécnica e discursiva.

O acesso à internet banda larga e a conectividade em rede, possibilitaram a produção democrática de conteúdos audiovisuais, os dispositivos móveis impulsionaram rupturas com os formatos mais tradicionais, ampliando as possibilidades de usos dos mesmos. As redes sociais possibilitam que os cidadãos criem um perfil, um canal, um blog e publicar suas produções sem compromisso com a linguagem audiovisual estudada nos cursos de formação. Esses recursos das culturas digitais são amplamente utilizados pelas pessoas que desejam se expressar de alguma forma, pautando, muitas vezes, o debate público acerca de questões sociais da atualidade.

Um exemplo da relevância do audiovisual como necessária à manutenção da dinâmica social e meio difusor de culturas, foi a pandemia da Covid-19. Esse período recente da sociedade poderá ser considerada para as futuras gerações, como um marco no tocante à utilização das telas na mediação da dinâmica social em âmbito global, inclusive, no campo da educação. As aulas on-line, alternativas emergenciais do período pandêmico, configuraram-se como produtos audiovisuais, mesmo sem que os participantes tivessem se dado conta disso.

Nas salas digitais todos se tornaram co-criadores, atores ou figurantes de conteúdos educacionais, pois muitas aulas eram gravadas e disponibilizadas para apreciação pública, posteriormente. Do mesmo modo, foram promovidas “*lives*” e outros conteúdos em vídeo com performatividades docentes diversas, estratégias que alimentaram plataformas e redes sociais na fase mais crítica da maior crise sanitária dos últimos tempos.

O audiovisual no cotidiano recente das sociedades, tem balizado a verdade e o real. Os vídeos são utilizados pelas pessoas para ilustrar ideias, repassar informações, respaldar ideologias e discursos. Para muitos, é uma forma de denunciar injustiças, de comprovar violências. Muitas pessoas têm construído ideologias e formatado percepções em relação a questões sociais e políticas, no contato com produtos audiovisuais que circulam nas bolhas virtuais nas quais estão inseridos.

As plataformas de *streaming*, por exemplo, possibilitam a escolha de conteúdos audiovisuais dos mais variados gêneros para serem consumidos em telas diversas, tais como *smart TVs* e dispositivos móveis. É comum ver as pessoas falando sobre filmes e séries nas

espaços digitais, isso mostra que o universo audiovisual está presente nas relações interpessoais e contribuindo para a formatação da cultura contemporânea.

A partir das escolhas e indicações de produtos audiovisuais, é possível ter múltiplas leituras sobre o universo de afinidades de uma pessoa, do seu repertório sociocultural. No contexto educacional, essa partilha pode revelar possíveis elos de sentidos a serem utilizados nos processos de mediação com os a(u)tores socioculturais, visando educações libertadoras. Toda escolha perpassa por critérios de seleção que acionam o imaginário simbólico e a formação cultural.

O momento presente do mundo, ratifica que o audiovisual atua como mediador da vida social e, por conta disso, continuo acreditando e apostando nele como um importante recurso didático-metodológico a ser explorado no âmbito da educação, sobretudo, numa perspectiva socioeducativa e transformadora de estruturas opressivas hegemônicas. Afinal, enquanto linguagem, o audiovisual abarca todas as outras artes, o que o torna um universo ainda maior a ser explorado para a educação sensível por meio de uma pedagogia do olhar.

Nesse sentido, aposto na formação para uma socioeducação audiovisual, como potente para impulsionar o aprendizado significativo de temáticas de natureza sociais, impulsionando uma efetiva construção de cidadania pautada na ação-reflexão-ação dos a(u)tores socioculturais, seja qual for o estágio da vida. Embora acredite que a utilização do audiovisual com esse propósito, deve começar ainda na infância, a fase na qual o espírito humano está mais aberto à ludicidade.

Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos e se relacionam, pois, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre ambas as concepções. A ludicidade, por ajudar no desenvolvimento das crianças em vários aspectos, deve estar presente no processo de aprendizagemensino.

Por meio desses recursos, o educador pode fomentar redes de (co)criação audiovisual, num processo de autorias e co-autorias audiovisuais com seus educandos, objetivando uma formação crítica. Esse tipo de etnometodologia pode fomentar o surgimento de socioinfluenciadores que atuam coletivamente, utilizando as tecnologias digitais como meio de distribuição dos conteúdos.

É primordial haver um percurso iniciado com a aprendizagem do universo sociotécnico do audiovisual para depois se alcançar outras etapas do processo socioeducativo, ou seja, sem o domínio da linguagem audiovisual os a(u)tores socioculturais não conseguirão avançar rumo à autonomia, é preciso oferecer saberesfazeres necessários para dar materialidade às temáticas

sociais, é preciso conhecer a técnica para poder criar com ela, ter liberdade criadora. Os a(u)tores sociais devem ser estimulados a compreender a função social do audiovisual, fortalecendo o entendimento de que um vídeo pode transcender à condição de mero entretenimento e o seu papel denotativo, pois constrói símbolos e significados conectados à realidade vivida e tem, inclusive, a condição de modificá-la.

Nunes (2018) acredita que o audiovisual enquanto linguagem e os produtos culturais oriundos dele, podem acessar o imaginário dos a(u)tores socioculturais e convidar o universo simbólico desses receptores a processos de interação que fornecem dados significativos para a interpretação da realidade sociocultural na qual estão imersos.

De certo modo, o audiovisual instrumentaliza a reprodução dos comportamentos socioculturais hegemônicos, no entanto, quando inserido a partir de uma metodologia sistematizada nos espaços de educação, tem a potência de se tornar um meio para recontar a história a partir da ótica dos oprimidos. De certo modo, a partir da linguagem, pode funcionar como uma forma contra-hegemônica de resistência, ser uma alternativa para lutar contra as culturas opressivas, ajudar na desmistificação de valores socioculturais consolidados no imaginário contemporâneo e que são fatores de desigualdades, impulsionando práticas sociais ativas capazes de libertar o pensamento.

### **3.3 A socioeducação audiovisual e a construção de atos de currículo**

Esta pesquisa de doutoramento, utilizando os conhecimentos adquiridos na itinerância anteriormente citada no Projovem Adolescente, começou a ser desenvolvida quando voltei a trabalhar na Assistência Social na função de oficinairo. Nesta nova etapa, que também coincidiu com o meu ingresso no doutorado em Educação, comecei a minha imersão no campo utilizando os saberes-fazer oriundos da primeira vivência com a socioeducação e ampliei meus etnométodos a partir das referências que a pós-graduação estava me oferecendo.

O meu primeiro campo de pesquisa foram três centros nos quais tenho uma atuação, CRAS Carlos Fernandes de Melo (bairro Lamarão, zona norte), CRAS - Terezinha Meira (localizado no bairro Olaria, zona norte da cidade) e o CRAS - Maria Diná (localizado na zona sul, dentro da área considerada zona de expansão de Aracaju, mais especificamente no bairro 17 de março).

Dois CRAS (Maria Diná e Terezinha Meira) funcionam em uma praça CEU-Centros de Artes e Esportes Unificados, um complexo dotado de uma infraestrutura composta por biblioteca, cineteatro, quadra desportiva e salas multiuso. Todos os processos nesses dois

centros começaram no cine-teatro e depois foram para o espaço da rua, pois, a perspectiva sempre foi expandir as produções e envolver a comunidade nesse processo formativo.

A inserção do audiovisual no cotidiano das crianças e adolescentes ocorreu de forma gradativa, o primeiro passo foi a apreciação de curtas e longas-metragens que tivessem o protagonismo infantojuvenil e conversas acerca das narrativas dos produtos exibidos. Dessa forma, foi possível verificar as leituras que cada grupo possuía sobre determinados temas de relevância social e que são recorrentes nas duas comunidades, tais como: questões de gênero, sexualidade, racismo e violências diversas.

Após essa fase de contato e leitura dos sentidos desprendidos sobre os filmes, trabalhei através da representação teatral os (pré)conceitos que apareciam nos discursos das crianças e adolescentes. Essas cenas depois eram convertidas para a experimentos de vídeo para que eles pudessem se analisar na imagem, pensar sobre o que estava sendo representado por eles e propor novos caminhos para as personagens e outras formas de abordar a temática que tinha sido gravada. Essa foi a forma que encontrei de naturalizar a presença dos dispositivos de gravação e trabalhar o desconforto que eles possuíam de serem fotografados ou filmados.

Esse percurso foi revelando que a adesão à proposta se deu de maneira mais orgânica nos CRAS – Maria Diná e Terezinha Meira, nos quais eu descobri possibilidades diversas de usos das tecnologias digitais na construção de conteúdos audiovisuais temáticos. Eu faço essa contextualização sobre a fase embrionária da pesquisa, com o propósito de ilustrar que o trabalho nos centros foi sistematizado e interliga diversas linguagens artísticas, priorizando sempre a ludicidade como pilar. Acerca do trabalho como oficinairo e as escolhas didático-metodológicas, é importante reforçar que os profissionais têm autonomia para criar estratégias dentro do currículo pensado pela Assistência Social para o SCFV.

Apesar de ter como base uma educação com/para o social, os centros de referência se categorizam como espaços não formais de educação. Neles, existem equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais, psicólogos ou psicopedagogos, além dos educadores sociais e oficinairos de arte que colaborativamente articulam *atos de currículo* a serem desenvolvidos. De acordo com Macedo:

A ideia de atos de currículo nos diz do currículo como processo, das dinâmicas formativas na relação com os saberes, das atividades e dos valores veiculados pelos conhecimentos e mediações didático-curriculares envolvidas. Configura, assim, uma práxis epistemológico-formativa, que se realiza no acontecer da formação e sua complexa espaço-temporalidade (MACEDO, 2016, p.20).

No momento da construção das atividades, as ações são elaboradas com foco nos objetivos descritos para cada ciclo de vida. Num contexto ideal, pois nem sempre isso é possível, reúne-se a equipe técnica (assistente social e psicólogo), educadores sociais e ministrantes das oficinas para que isso ocorra. No entanto, todo o processo é mediado pela coordenação do CRAS que segue orientação da Secretaria de Assistência do Município sobre as temáticas centrais a serem abordadas a cada mês.

Apesar das diretrizes advindas do Governo Federal, repassadas aos CRAS pela Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família (SEMFAS), os centros possuem autonomia para adequar o currículo, inserindo, assim, as demandas de cada localidade, muitas delas detectadas no diálogo com os a(u)tores socioculturais. É nessa troca que os técnicos têm contato com a realidade das famílias e conhecem mais de perto o contexto social em que as crianças e adolescentes do SCFV estão inseridos.

Das demandas detectadas, mensalmente é feito um planejamento de atividades. Na sala de atividades o trabalho diário está a cargo do educador social, responsável diretamente em abordar de forma teórica e prática, ações a partir dos temas que foram definidos coletivamente. O educador social utiliza como metodologia os trabalhos manuais, recursos multimídia, atividades recreativas dentro e fora do espaço do CRAS. Durante a semana, as crianças e adolescentes do CRAS Terezinha Meira participam, em média, de três oficinas: teatro, artes marciais e artes manuais. No CRAS Maria Diná, além das três oficinas citadas, os educandos participam de oficinas de música, especificamente de percussão utilizando materiais recicláveis.

As oficinas desenvolvidas por mim tem uma característica multirreferencial, sempre utilizando várias linguagens e áreas do conhecimento, mesmo tendo sido contratado para ministrar aulas de teatro. O que procuro não é apenas cumprir as metas definidas previamente pelas políticas da Assistência Social, mas, reconhecer as vivências e experiências de todos os envolvidos como protagonistas de cenas curriculares e curriculantes. Nesse sentido, abraço o preconizado por Macedo (2011, 2013) ao afirmar que os atores sociais, indexalizado e implicados a seus contextos socioculturais podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo.

Segundo descreve, quando se apropriam de conceitos-dispositivos culturalmente significativos, podem constituir autorizações, ou seja, tornarem-se coautores de si, como sujeitos sociais, para o exercício de autonomizações curriculantes, até porque “são criadores de sentido e não apenas portadores de sentido via seus processos aprendentes”. É justamente nesta

perspectiva que, ao efetivar a participação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, valorizo os *atos de currículo* emergentes e os ressignifico na dinâmica do SCFV.

A itinerância nos CRAS me fez perceber que os atos de currículos estão presentes nos espaços não-formais de educação enquanto conceito-dispositivo emergente das experiências de vida dos atores sociais e são gerados mais por necessidade de assegurar o andamento do SCFV, do que por uma questão pensada conceitualmente. A educação não-formal também tem sua moldura, suas bases, embora não possua um escopo pedagógico e filosófico que sustenta a formação do trabalhador da socioeducação.

Os pressupostos curriculares se apresentam menos complexos e sistematizados que os da educação escolar formal. O que fica explícito é que, mesmo os espaços não-formais de educação tendo um papel crucial para a formação humana de crianças e adolescentes, inclusive, melhorando os desempenhos delas na rotina escolar, o trabalho realizado é visto numa perspectiva assistencialista e não educacional.

A própria idéia de "formal" atrelada à educação, de certa maneira, além de legitimar o espaço da escola como sendo o único onde o saber tem respaldo, também sugere que essa educação deve ter como prioridade um currículo formal, pautado em conhecimentos selecionados por um grupo de pessoas e impostos por meio de diretrizes e bases que estão sob a égide do Estado, sem brechas para uma construção efetiva a partir das demandas socioculturais daqueles que estão em fase de escolarização.

Neste sentido, Macedo (2012) questiona quem elege esses conhecimentos, como são eleitos e quais ideários sustentam a construção de tais conhecimentos como sendo verdades e conteúdos de valor formativo. Para o teórico da educação, não se deve pensar formação distante de um debate acerca da sua relevância técnica, ética, política, estética e cultural, o que para ele implica que uma aprendizagem para se consubstanciar em formação requer a construção de pontos de vista e de posicionalidade. Ele acredita que o domínio do conhecimento há muito tempo é uma pauta e forma de poder significativos para a configuração dos mundos humanos, possibilitando ao “sujeito” social, fazer-se autor e co-autor de si mesmo e da sua comunidade de destino. Trata-se de uma forma radical de re-existir no campo da produção do conhecimento em educação.

De que maneira é possível se fazer autor e co-autor de si mesmo, nesse campo de disputas que é a construção do currículo em que, muitas vezes, o currículo formal é compreendido como descrevem Fonseca e Pinto (2017), dentro de diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo? Numa perspectiva crítica, o currículo

é compreendido por outra ótica, é um fator determinante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e na produção do conhecimento nas dimensões individual, cultural e social. Os saberes devem ser construídos com os a(u)tores socioculturais e estar conectados para possibilitar que a educação cumpra seu objetivo de formar integralmente. Ele deve, então, considerar o desenvolvimento e a maturidade dos alunos, bem como suas atividades e experiências.

A escola tem dado ou consegue dar conta das três dimensões citadas, diante da realidade atual para a educação pública no Brasil? Como se desenvolvem as práticas curriculares com essa finalidade? Não seria necessário, então, pensar um outro currículo capaz de abarcar as questões sociais como prioritárias para a formação integral, incluindo nele, estratégias didático-metodologias específicas da socioeducação? E quem está mediando tais práticas socioeducacionais no ensino formal e de que forma? Esses são apenas alguns questionamentos acerca do papel da escola frente à formação social e suas possíveis limitações.

Segundo dados do Relatório<sup>42</sup> Mundial sobre a violência contra as crianças (2005), a escola é o segundo espaço que mais viola direitos de crianças e adolescentes, o lar e a família aparecem em primeiro lugar na pesquisa. Essas violações, em sua grande maioria, estão atreladas às práticas de violências materializadas ou simbólicas, tem relação com um comportamento social não trabalhado na família e que encontra pouco espaço para ser trabalhado na sociedade. Então, não seria fundamental um trabalho socioeducativo acontecendo, paralelamente, ao trabalho de escolarização?

Nas escolas as temáticas sociais são parte de um "currículo oculto", o que sugere uma invisibilidade dos conteúdos socioculturais no processo formativo nas escolas. Segundo Perrenoud (1995), o currículo deve abarcar pelo menos três dimensões maiores: dimensão prescritiva (nasce de uma análise da realidade do processo educacional em um determinado contexto, chegando até as práticas orientadas por tal prescrição desenvolvidas no cotidiano da sala de aula), dimensão real (existe na aplicação prática do que foi prescrito); dimensão oculta (emerge de situações não previstas, essas corroboram para formação sociocultural do indivíduo).

---

<sup>42</sup> Trata-se do primeiro estudo mundial exaustivo sobre todas as formas de violência contra crianças, realizado pela Secretaria Geral das Nações Unidas. Está baseado no modelo do estudo sobre o impacto dos conflitos armados em crianças, elaborado por Graça Machel e apresentado à Assembléia Geral das Nações Unidas em 1996. Segue as diretrizes do Relatório Mundial sobre Violência e Saúde da Organização Mundial da Saúde publicado em 2002. Disponível em: <http://www.violencestudy.org/>. Acesso em: 13 jun.2021

Verifica-se, então, que o currículo oculto, segundo analisam Pinto e Fonseca (2017), contempla ensinamentos não prescritos ou planejados. É uma espécie de conteúdo implícito no cotidiano escolar, sendo sua mensuração de difícil concepção e diz respeito aos fatos emergentes, fogem ou vão além do prescrito e planejado.

Tais definições de currículo oculto, ratificam o papel acessório que a socioeducação ocupa no planejamento formativo, as problemáticas da escola como já foi descrito aqui – são reflexo das questões da sociedade. Sendo assim, entendo serem merecedoras de um “currículo explícito”, um “currículo visível”. Isso significa dizer que os conteúdos sociais não sejam incorporados ao acaso ou para cumprir o calendário anual de datas alusivas, pois as questões sociais estão latentes diariamente, colocadas dentro da “mochila” dos alunos quando eles saem de casa para ir à escola e quando retornam para seus lares, essa “mochila” pode estar ainda mais pesada. Então, é preciso criar possibilidades de amenizar o peso social que crianças e adolescentes carregam nas costas, sobretudo, as que dependem do poder público para terem seus direitos assegurados.

Para Giroux (1986), as escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas, uma vez que as escolas se configuram como espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades. Por isso mesmo, reitero que os currículos para trabalharem as questões vigentes nas sociedades e não resolvidas na chamada modernidade tardia<sup>43</sup>, devem estar num *currículo visível*. Essa não é uma concepção opositora à ideia de currículo oculto, mas propõe a atualização ou, até mesmo, ruptura com a ideia de formalidade. O que permite confluências entre as disciplinas tradicionais e a existência de “disciplinas sociais” em um mesmo percurso formativo para se garantir, assim, a equidade entre elas.

---

<sup>43</sup> A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. (GIDDENS, 2002, p. 38). A modernidade tardia indica uma mudança no modo de vivenciar as relações, a partir da identificação da razão como o elemento ordenador que produz confiança e elimina ou minimiza os riscos. Ao indivíduo moderno cabe confrontar seus exageros, assumir-se como objeto de reflexão e exercer uma crítica racional sobre o próprio sistema, tornando-se um tema e um problema para si mesmo. Esse indivíduo reflete sobre o mundo em que vive e exerce uma análise racional das consequências de fatos passados, das condições atuais e da probabilidade de perigos futuros, procurando assim minimizar os perigos, à medida que esse futuro vai-se tornando presente. Esse caráter de descontinuidade, percebido especialmente entre as ordens sociais tradicionais e as instituições sociais modernas, tem como principais características o ritmo de mudança, que a modernidade coloca em movimento, o escopo da mudança, isto é, a sua abrangência global, e a natureza das instituições modernas. Giddens (1991) afirma que uma importante característica da modernidade tardia é o seu dinamismo, derivado de três fontes dominantes: a separação entre tempo espaço, o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe e a apropriação reflexiva do conhecimento.

Desse modo, impulsionar um processo formativo que seja libertador e que não precisa ocorrer apenas no espaço da escola, pode estar interligado no Ecossistema de Redes Sociais, numa articulação entre os espaços formais, não formais e informais, fazendo com que lugares como os CRAS sejam melhores explorados para esta realidade transversalizada. Os CRAS, de certo modo, já atuam como um espaço de acolhimento de crianças e adolescentes no contraturno da escola, então, poderiam ser legitimados enquanto lugares de uma educação outra, enquanto parte de uma rede de educações que precisa caminhar integrada.

### **3.4 A socioeducação audiovisual: desvios de percurso**

As experiências realizadas na fase inicial da pesquisa, antes da pandemia, introduzindo a Socioeducação Audiovisual no currículo das oficinas que ministrei no SCFV, programa que faz parte da rotina dos CRAS de Aracaju, desenvolvido para as atividades com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foram fundamentais para impulsionar as socioformações ofertadas quando o distanciamento físico entre foi decretado.

A nova realidade social que se apresentava, ratificou a necessidade de dissolver os territórios da educação formal, pois o espaço físico da escola, era hegemônico e se configurava como o único com efetiva legitimação. O deslocamento abrupto dos tempos e espaços da educação, para o ciberespaço, demandou a todos, a compreensão e prática da cibercultura e um diálogo inadiável com as culturas digitais.

Do mesmo modo, só veio a reforçar a condição plural da educação, portanto, educações. Afinal, foram vivenciadas várias possibilidades de gerir processos educacionais que não podem ser restringidas aos moldes tradicionais, sobretudo, pela incorporação do on-line e das tecnologias digitais nos percursos formacionais daquele período.

Houve um processo de ‘desfibrilação social’ que fez ressuscitar a consciência coletiva sobre a relação acerca da corresponsabilidade de todos com todos, seja nos espaços presenciais ou em uma dimensão plugada. A disseminação do coronavírus reforçou o quanto estamos interconectados numa rede humana e cibernética, na qual as decisões e os hábitos socioculturais e ‘sociodigitais’ de uns podem afetar profundamente a vida de outros. Do mesmo modo, devem ser consideradas as questões da formação, pois formação implica um processo de ‘compartilhamento’ que se multiplica ainda na base, por meio de trocas simbólicas e não cessa até o fim de suas existências.

A interconexão entre as pessoas através das redes que compõem os seus cotidianos, se configuram como importantes espaços de acesso à informação e trocas socioculturais, com a

internet, se abriu uma porta também para subjetividades virtuais que não podem mais ficar deslocadas dos processos de construção do conhecimento, pois saberes-fazer, são acessados e compartilhados o tempo inteiro fora do templo da escola formal.

Essas culturas digitais também se tornam modos de ser e viver, intermediando relações humanas, partilha de sentimentos e emoções, ditando comportamentos, escolhas, muitas vezes e ressignificando realidades socioeconômicas e socioculturais. Nesses processos, o audiovisual é um dos grandes meios de conduzir toda essa produção de sentidos e metamorfoses socioculturais que estão em potência no universo on-line.

Para Gohn (2006), é preciso criar distinção e demarcações entre as modalidades educativas, ou seja, diferenciar a educação formal, não formal e informal. Segundo analisa Bisinoto (2016) ao transcrever o pensamento desses teóricos.

[...] Esses autores consideram a educação formal aquela que segue uma organização curricular, baseada em parâmetros nacionais e que deve promover a apropriação dos conhecimentos científicos, além de ter certificação reconhecida pelo Estado. A educação não formal, por sua vez, seria compreendida como prática complementar e independente da educação formal, realizada com objetivos pedagógicos, estruturação e metodologias específicas, e que prescinde de certificação oficial. Por fim, a educação informal seria aquela vivenciada cotidianamente, independe de lugar específico, feita em tempo e espaços flexibilizados pela interação com o meio, influência de hábitos e costumes, de forma natural no processo de socialização (BISINOTO, 2016, p. 578).

Essas diferenciações e, principalmente, as zonas fronteiriças entre cada modalidade de educação, foram se dissolvendo desde que a Educação formal precisou se adaptar ao modelo on-line, devido à pandemia. O enclausuramento das pessoas em suas casas, mudou a dinâmica social nos últimos dois anos e meio. A primeira ruptura foi a presencialidade, as salas de aula presenciais migraram para outras em espaços virtuais, inicialmente, nem tinham sido pensadas para essa finalidade. Assim, começamos a viver uma plataformização da educação, porém, inicialmente, não em ambientes virtuais oferecidos pelo Estado. Os professores fizeram uma ocupação de salas possíveis, oferecidas por empresas e essas, talvez, nunca antes pensaram nesses usos até aquele momento.

O uso de aplicativos, redes sociais e plataformas digitais, colocou a educação no “tão temido” terreno da educação informal. Desse modo, os professores precisaram criar estratégias para incorporar esses recursos no processo de aprendizagem em sala. Além disso, a educação passou a ser compartilhada efetivamente com os pais, o agenciamento desses mediadores-familiares começou a ser primordial para garantir o fluxo das demandas pensadas pelos professores.

A relação família-escola nunca se fez tão real quanto no contexto pandêmico, mesmo essa troca entre as duas instituições sendo mediada pela cibercultura. Toda essa dinâmica de adaptação se aplicou também ao trabalho socioeducativo, realizado pelos espaços de educação não formal, como os CRAS. A única diferença é que os currículos desses espaços tem como finalidade trabalhar as questões sociais, visando a formação para a cidadania e a educação formal, por sua vez, precisou incorporar as temáticas sociais da atualidade ao seu currículo por ter sido profundamente afetada por elas.

Mesmo assim, em meio às questões sociais latentes, muitos profissionais da educação fizeram para as telas dos dispositivos eletrônicos, apenas, uma transposição do trabalho tradicional realizado em sala. Desse modo, negaram que a educação mediada pelas tecnologias, embora considerada como emergencial e temporária, precisava ser desenvolvida a partir de princípios e fundamentos próprios para ter resultados significativos.

Diante de contextos educativos cada vez mais inesperados e ubíquos, atravessados pelas questões sociais, não se pode continuar tratando a educação formal e a socioeducação como partes isoladas da formação, trabalhadas em espaços distintos ou apenas considerar a educação social como um ‘plus’ oculto no currículo formal. O preconizado por mim, vislumbrando uma melhoria no desenvolvimento da sociedade a partir da formação de base, é que se estabeleçam elos entre as diferentes redes integrantes da formação dos a(u)tores socioculturais, para que toda prática de educação perpassasse pelo social e toda prática social seja parte de um contexto educativo.

Desse modo, a socioeducação, dentro de parâmetros que estão além da ideia punitiva, configura um terreno muito produtivo para o desenvolvimento integral de seres humanos em formação. Afinal, quando se acessa as questões socioculturais no âmbito da formação, se lida com nuances mais profundas, com subjetividade, realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano, acionando-os individual e coletivamente. Por isso, uma boa mediação das temáticas socioculturais nos percursos socioformativos, pode despertar habilidades importantes para a ação social daqueles que são formados, tais como a autorização, empoderamento<sup>44</sup>, protagonismo, autoria e emancipação, tornando os a(utores) sociais potentes na escola e na sociedade.

---

<sup>44</sup> Defino empoderamento como a capacidade que uma pessoa possui de se apropriar sem receio de todas as habilidades e características individuais, é ‘vestir-se’ de si e se colocar sem medo no mundo.

As minhas análises preliminares sobre o campo da socioeducação, a partir da implicação de anos nos CRAS, pensando estratégias didático-metodológicas dentro da Assistência Social do município de Aracaju/SE, me oportunizaram verificar que, cada vez mais, pensar em processos socioeducacionais com currículos integrados, pensados estrategicamente. É preciso provomer as educações, no plural, legitimado-as de fato e desfragmentando-as, devem ser compreendidas em suas particularidades, para serem criadas entre elas interseções e atravessamentos, ou seja, a educação formal, não formal e informal juntas na formação de seres humanos humanizados. Sobre isso, Bruno (2014, p.16) pensa que um elo entre as três modalidades educacionais.

[...] Equacionar a totalidade da educação a partir da trilogia formal, não formal e informal levanta algumas questões. Nem sempre os contrastes são claros, ou mutuamente exclusivos, as marcas predominantes desta ou daquela modalidade cruzam-se de diferentes modos.

Segundo analisa o autor, diante da amplitude e complexidade dos processos educativos, esses sendo repletos de inúmeras interfaces, a questão central não é o local onde ocorre a educação, mas, sobretudo, a noção ou concepção de educação que orienta as ações. A educação é sempre apontada como alternativa para uma transformação social, mas é fundamental nos questionarmos: de que educação estamos falando e que transformação social se espera dos sujeitos?

Convencionou-se esperar da escolarização, a capacidade de preparar integralmente as pessoas, oportunizado-lhes formação ampla. Acredita-se que ela possui a condição necessária para acessar todas as dimensões do ser humano no seu desenvolvimento. Porém, vale abrir um parêntese para ressaltar o corresponsabilidade de vários atores, pois a Educação é, constitucionalmente, descrita como um dever também da família e da sociedade que, em rede, precisam atuar para a garantia, proteção e promoção de direitos de crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, preconiza logo em seu primeiro artigo que a educação abrange os processos formativos que “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em seus incisos iniciais, trata de uma educação escolar que deve ser efetivada por meio de ensino em instituições próprias do Estado, além disso deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Esses marcos legais só reforçam o quanto a educação como um fenômeno complexo e multirreferencial é interdependente de uma série articulações entre o poder público e a

sociedade civil, que atuando de maneira integrada, acabam por impulsionar a formatação de redes essenciais no processo de formação humana. O artigo 227 da Constituição, junto ao que estabelece o artigo 86º do ECA, configura uma Rede de Proteção Social, e aponta o papel (dever) que cada um dos segmentos precisa desempenhar, ou seja, aponta para um conjunto articulado de ações governamentais, não governamentais, da União, dos Estados e dos Municípios.

Esses agentes devem dar materialidade ao que está preconizado enquanto direitos sociais, numa prerrogativa legal, atuam para o estabelecimento de uma sociedade capaz de perpetuar-se ao longo do tempo de maneira harmônica. Estão prescritos no Art. 6º da Constituição Federal uma série de direitos sociais regulamentados por outras leis. No entanto, definem a essência das questões as quais a nação se compromete a garantir, dentre eles: o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

Nesse sentido, analiso a educação enquanto a soma de uma série de Redes Sociais de natureza simbólica e material, caminhando integradas, assim como em um Ecossistema, ou seja, um sistema vivo interrelacionado e retroalimentado entre si. Trata-se de um movimento que envolve seres vivos (Família e Sociedade) e ambiente (Sociedade e Estado). Nesta pesquisa categorizo essas redes em pelo menos três: Redes Socioafetivas, Rede Socioeconômicas e, por último, Redes Socioeducativas.

A primeira rede citada diz respeito à afetividade que um indivíduo precisa na sua relação com a família e o meio social, imprescindível ao desenvolvimento cognitivo e emocional. A segunda rede se conecta com os deveres do Estado para a manutenção da qualidade de vida e dignidade humana a partir de fatores que envolvem o capital. Estes, relacionam-se com o acesso ao trabalho e, por consequência, ao poder aquisitivo que acaba impulsionando o desenvolvimento de outros capitais de ordem simbólica<sup>45</sup>: capital social, capital cultural, capital intelectual. Já a terceira rede está voltada às questões da formação intelectual e cultural do sujeito, perpassam pelos aspectos que compõem a subjetividade humana. Essa rede também precisa da atuação efetiva da tríade Família-Estado-Sociedade.

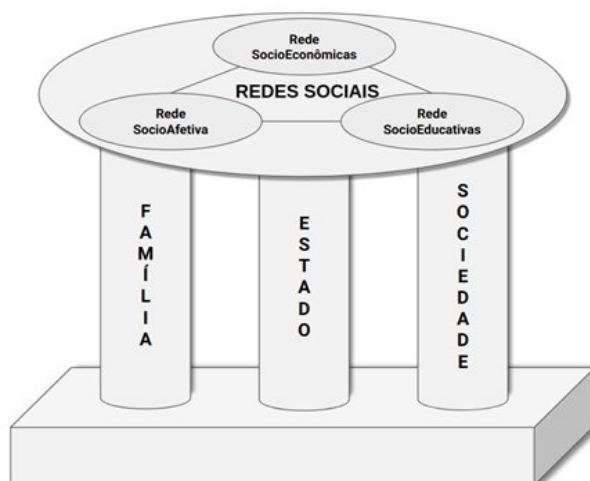
É importante salientar, por se tratarem de redes em funcionamento na dinâmica complexa de um ecossistema, estão interligadas num fluxo não linear. Esse deve atuar para afetar múltiplos aspectos da existência humana, no meio ambiente o qual os a(u)tores

---

<sup>45</sup> Para Bourdieu (1987), o “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social. Ele entende como o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento.

socioculturais estão inseridos, com funções e recursos compartilhados. Nesse fluxo, as educações podem agenciar transformações significativas a partir desse Ecossistema de Redes sociais.

**Figura 4 – Ecossistema das redes sociais**



**Fonte** Elaborado pelo autor (2021)

A proposição descrita sobre a articulação conjunta das redes, na busca por garantir a efetividade de uma educação plural, que possibilite desenvolvimento humano integral, dentro deste grande ecossistema ilustrado, precisa dar suporte ao sujeito para compreender e interagir com o meio onde ele se forja. Para isso, ele precisa ser educado, passar por um processo de (re)compreensão, (re)significação do mundo no qual ele foi inserido e que lhe deverá reparações.

Todas as possibilidades para os atores conseguirem decodificar criticamente a realidade sócio-histórica e sociocultural na quais estão imersos, e entendam suas incompletudes, perpassam por processos de educações. E aponto como uma delas, a socioeducação, ou seja, a educação social empenhada com a formação dos a(u)tores sociais contemporâneos, ou seja, que coabitam entre o on-line e o off-line, sem nunca estarem verdadeiramente desconectados. Devido ao excesso dos usos que fazem dos dispositivos midiáticos e da velocidade das culturas digitais, as pessoas estão vivenciando sociabilidades reais e virtualizadas, essas demandas necessitam ser abarcadas nas formações.

Neste contexto fluído entre o real e o digital, entre o fora e o dentro, diante da reconfiguração de tempos e espaços, vamos sentido o reflexo de viver em uma sociedade da transparência e do cansaço, na qual a necessidade de uma afirmação da positividade, sobretudo,

nas redes sociais digitais, cria distanciamento das verdadeiras problemáticas humanas. A velocidade leva, segundo Han (2017). Por isso, precisam desenvolver a capacidade crítica e uma resiliência consciente, para lidar com a realidade social do presente.

As mídias sociais e sites de busca constroem um espaço de proximidade absoluto onde se elimina o fora. Ali encontra-se apenas o si mesmo e os que são iguais; já não há mais negatividade, que possibilitaria alguma modificação. Essa proximidade digital presenteia o participante com aqueles setores do mundo que lhe agradam. Com isso, ela derruba o caráter público, a consciência pública; sim, a consciência crítica, privatizando o mundo. A rede se transforma em esfera íntima ou zona de conforto. A proximidade pela qual se elimina a distância também é uma forma de expressão da transparência. (HAN, 2017, p. 81)

Nesse sentido, reitero que a socioeducação é tão essencial quanto uma educação escolar. Tais processos de entrelaçamento dessas educações, quando pensadas pedagogicamente, podem impulsionar processos emancipadores, pautados na ação-reflexão-ação perante o mundo. Em Freire (1997), a ação e reflexão são inseparáveis na maneira humana de existir e estão condicionados pela realidade em que o homem está inserido. Na proposta de integração efetiva entre a formação escolar e a formação social, aspira-se que todos se tornem mediadores, atuando em rede, canalizando seus esforços para um único objetivo: formar integralmente os seres humanos para que sejam protagonistas e transformadores da dinâmica social.

Essa perspectiva, está em sintonia com Freire (1997, 2009) ao descrever o ato de aprender como social, histórico, político, contextualizado e produzido nas interações e descrições que permeiam os coletivos e não como um fenômeno estável e simplesmente apresentado ou discutido em ambientes educacionais. Para os autores, o processo de aprendizagem é produzido nas interações dos homens entre si e com o mundo.

Segundo analisa Freire (1996), é necessário alcançar um saber para perceber a realidade, ele compreende a educação como processo possível de compartilhamento de conhecimento vivenciado por pessoas no e com o mundo. Para que se alcance a educação libertadora, é preciso consciência crítica para conhecer e, na medida em que os homens realizam a crítica, libertam-se, transformam a si mesmos e o mundo.

[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar e transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (FREIRE, 1997, p. 18).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa pensa que os a(u)tores socioculturais dos espaços de educação (formal e não formal), se bem capacitados a partir do que chamo de “pedagogia

do olhar”, formar os a(u)tores socioculturais para enxergar por uma lente ampliada, as partes do todo que formam suas condições de existência. Por meio de processos didático-metodológicos que incluem as audiovisuais, principalmente, a linguagem das artes, ciências e do audiovisual, evidenciar as problemáticas sociais, confrontá-las e propor alternativas de ressignificação das mesmas.

De acordo com Freire (1997) para que surjam atores sociais, pessoas que empreendam um processo libertador dos seus grupos, necessita-se criar espaços de autonomia dos sujeitos, favorecendo “a ação-reflexão-ação” para uma crescente conscientização por meio da qual os sujeitos passam a perceber a realidade dinâmica, constituindo, a partir disso, atores sociais que fazem e refazem o mundo. Descreve a condição humana como incompleta e permeada por um permanente estar a caminho. Nesse percurso faz-se a história de cada um, seres imersos nas relações e ações políticas capazes de transformar realidades e a agir na práxis.

Para esta tese, os espaços potencialmente capazes de impulsionar a autonomia e promover rupturas com as estruturas opressivas, violentas e desiguais são aqueles onde a educação formal, não formal e informal podem contruir uma força coletiva: a escola, os CRAS ou outros espaços lidam com o social, em consonância com a família. Todos esses espaços atuando efetivamente em rede e priorizando a formação social, essa pode ser conquistada pelo trabalho árduo de ressignificação sociocultural, impulsionadas por metodologias voltadas para o ensino do olhar, do ver, do perceber e do intervir nas mazelas do cotidiano.

Acredito que somente por meio de um trabalho voltado para impulsionar outras formas de perceber a realidade, é possível romper com a ilusão de liberdade e vivenciar uma liberdade mais próxima do real. Essa liberdade se daria por meio da consciência crítica sobre escolhas e ações, não estaria apenas no fluxo dos modismos impostos pelo tempo presente, no qual os aparatos digitais nos colocam em uma nova era de aprisionamento.

Hoje somos, de fato, livres das máquinas da época industrial, que nos escravizavam e nos exploravam, mas os aparatos digitais produzem uma nova coação, uma nova exploração. Eles nos exploram ainda mais eficientemente na medida em que eles, por causa de sua mobilidade, transformaram todo lugar em local de trabalho e todo o tempo em tempo de trabalho. A liberdade da mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar (HAN, 2015, p. 64-65).

Por isso, acredito que utilizando o audiovisual como parte de suas práticas educativas ou socioeducativas, é possível compor uma rede de “socioinfluenciadores”, ou seja, aqueles que mediam e são mediados, compartilhando saberes-fazeres entre si e em suas demais redes reais e digitais, extrapolando bolhas e desconstruindo algoritmos. Nesse transbordar de

influência, possibilitar um despertar sobre as questões importantes do cotidiano, promovendo rupturas com a catarse social que é impulsionada pela dinâmica das culturas digitais e, quem sabe, um processo de cura para os adoecimentos oriundos dessa fase de reorganização sociocultural que está sendo vivenciada pela onipresença da conectividade.

As formações dos a(u)tores é o ponto de partida para o fortalecimento de uma rede que pode ressignificar os elementos nocivos da cultura global, utilizando as potencialidades positivas das culturas digitais. A ideia de rede que me inspira é a proposta por Latour (2012), ou seja, não se trata de rede em um sentido cibernético, ou de uma série de dispositivos conectados por cabos, mas o produto social das várias ações justapostas em transformações recíprocas como um tecido vivo e dinâmico.

Do mesmo modo, o teórico fala do ator integrante desta rede como uma peça posta no tabuleiro pronta para agir. Trata-se de um ente que se constitui apenas na ação e suas ações são pensadas como um evento e não como um ato, localizando sujeitos e objetos. Para ele, os objetos agem também e, pensar a rede, é pensar numa série de ações (eventos) distribuídas, e não pensadas em razão de causa e efeito. Quando o autor usa a expressão Ator-Rede, seu propósito é justamente deslocar a origem dessa ação.

De acordo com Macedo *et al.* (2012c), todo processo formativo, em qualquer lugar do universo, nos mais diversos reinos da natureza e da cultura é constituído por uma complexa rede. Vygotsky (1987) atribui às interações sociais um amplo valor, ele propõe uma visão do desenvolvimento humano colocando em destaque o seu caráter inseparável das atividades sociais e culturais. Nessa perspectiva acredito devem ser pensados processos formativos nos quais essas instâncias sejam interseccionadas.

A abordagem sociocultural enfatiza que a atividade humana é mediada de diferentes formas nas práticas culturais dos grupos, por instrumentos, signos e práticas culturais dotadas de significação. Esses mediadores são em simultâneo, utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 62) tem como premissa: “[...] a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”. Nas concepções de Rogoff e Chavajay (1995), uma abordagem sociocultural focada na valorização do desenvolvimento humano deve considerar a inter-relação entre as dimensões individual, social e cultural.

Quando aproximamos tais concepções expostas, da educação formal oferecida no Brasil, poderíamos afirmar que ela possibilita oportunidades de desenvolvimento humano, investindo em práticas que potencializam as dimensões individual, social e cultural dos

sujeitos? Sabe-se pela ampla publicização da realidade educacional brasileira, vivemos num país de desigualdades, então, não é possível pensar numa concepção de educação igual para todos, sobretudo, para quem carregam em suas mochilas escolares problemas como a fome, a falta de acesso à moradia digna, ausência de saneamento básico, as violências presenciadas em casa e na comunidade, o racismo, a LGBTfobia e tantas outras rotinas.

As principais problemáticas enfrentadas na atualidade em relação à educação estão na rede pública, a maior parte dos problemas é de caráter social e estão estreitamente conectadas com as questões de cidadania. Mas a escola não consegue abraçar tais demandas, devido a uma gama de fatores, dentre eles: precariedade estrutural, o pouco investimento em recursos humanos e pelas questões ideológicas que ainda estão vinculadas a modelos tradicionais de *ensino-aprendizagem*. Ou seja, com foco numa lógica de ensinar para o mercado do trabalho, dentre outros aspectos ideológicos que servem para manutenção dos interesses de uma minoria dominante.

Segundo descreve Macedo (2018), esse tipo de formação segue a lógica hegemônica de uma relação sujeito-objeto, ou seja, o sujeito é aquele que trabalha sobre materiais determinados para produzir objetos ou coisas. Para o teórico exposto, a experiência formativa ideal é aquela que oferece possibilidades de escolha, oportuniza às pessoas condição de trabalhar sobre si mesmas, de se comprometerem, se engajarem e se autorizarem.

Essa autorização na experiência formativa, na perspectiva de Ardoino (1998), é a capacidade de se fazer autor de si próprio. Acredito que para se tornar “autor de si”, é fundamental empoderar os indivíduos para o protagonismo de suas existências. Isto implica uma leitura e interpretação crítica do mundo social no qual estão inseridos os aprendentes. Para isso, é primordial uma formação que possibilite ao sujeito, como aponta Macedo (2019, p.3), “[...] descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida”, afinal, como analisa Honoré (1992, p. 49) “a formação é uma dimensão da atividade humana, e aparece em nossa época como uma exigência”.

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. Nesses termos, a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação, embora bastante controverso, no âmbito de suas tradições. Em uma dessas tradições, a experiência foi valorizada como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão, no

julgamento empreendido sobre os resultados e a utilidade dos saberes produzidos por elas (PAGNI, 2010, p.15).

A escola, como se configura na atualidade, não consegue alcançar as exigências de dar conta das múltiplas problemáticas socioculturais vigentes e latentes. Essa responsabilidade deve ser dividida de forma coletiva e colaborativa com os outros a(u)tores socioculturais dessa rede formativa. E aqui quero falar especificamente de espaços de educação não formal, espaços os quais construí a itinerância que será compartilhada nessa pesquisa: os CRAS.

Antes de descrever a dinâmica dos CRAS, preciso ressaltar que toda essa construção inicial de pensamento apresentada, na qual expus percepções acerca da importância de olhar para os espaços não formais de educação, entendendo-os como lugares de potência para uma educação libertadora, transformadora. Assim como, a teorização sobre a necessidade de uma interconexão entre as redes que compõem o ecossistema das redes sociais, foi constituído numa trajetória sentida na pele.

Eu ocupo agora o meu “lugar de fala”, como alguém forjado por uma educação pública e que hoje é um profissional atuando nela, principalmente, como educador social/oficineiro em projetos sociais com o ensino de Artes. A parcela maior da minha formação humana foi atravessada pelo social. Desse modo, sou um sujeito que se enuncia relatando as percepções do pouco investimento dado para a formação cidadã de crianças e adolescentes na escola pública, espaço considerado para o acesso à educação formal oferecida pelo Estado.

Durante a minha formação enquanto estudante, as práticas voltadas para uma educação social eram pontuais, iniciativa de alguns poucos professores que tratam das temáticas nas datas alusivas. Porém, acredito que a educação social deve ser trabalhada sistematicamente com crianças e adolescentes, sobretudo, porque assim como a sociedade, a escola é um lugar de conflitos que reflete numa microesfera as problemáticas globais.

Além disso, sinto-me intensamente implicado com o campo de pesquisa com o qual estou trabalhando, pois, há quase duas décadas tenho atuado com frequência em projetos sociais em diferentes funções. A experiência socioeducativa com crianças e adolescentes ressignificou toda a minha concepção sobre educação, posso dizer que reconfigurou todas as dimensões do meu pensamento enquanto ser humano. Quando se atua diante da cultura de outrem, acontece um retorno à nossa própria cultura, (re)encontramo-nos no meio da história e ganhamos a possibilidade de nos libertar de uma (re)produção social que é opressora e excludente.

#### 4 EXPERIÊNCIAS SOCIOFORMACIONAIS

No Brasil, a cada década, nos deparamos com fatos sociais que intensificam a necessidade de se investir numa educação política, social e cultural. Por exemplo, no momento em que essa tese está sendo escrita, o mundo passa por uma pandemia provocada pelo surgimento do novo coronavírus, a disseminação da Monkeypox, o retorno de ideologias fascistas, o aumento do número de feminicídios, mortes de pessoas negras e LGBTQIAPN+.

Desde o início da pandemia, em razão da inoperância do Governo Federal vigente e suas ideologias da extrema direita, as diversas formas de exclusão cresceram fazendo eclodir questões sociais de múltiplas naturezas. Algumas dessas problemáticas retornaram com novos contornos, tais como o racismo, as violências de gênero e a violação de direitos humanos de crianças e adolescentes.

No âmbito da educação, surgiram outras urgências mediante o isolamento social e o afastamento do espaço da escola. Foi preciso aprender a lidar com a não presença física nos espaços formais de educação, todos fomos jogados para o ciberespaço e para o universo da cibercultura, logo, esses espaços virtuais ainda devem ser considerados como informais, sendo que toda a estrutura formal passou a operar neles? Sendo espaços informais, os saberes-fazeres construídos podem ser considerados significativos para as formações? Afinal, como validar esses saberes que não estão, muitas vezes, sob o controle do Estado?

O fato é que a pandemia serviu como um “desfibrilador socioeducacional”, em que todas as sociedades precisaram ser acordadas em um inesperado e agressivo despertar de consciência para as suas realidades. No Brasil, o processo de “ressuscitação” ou de “reset” é ainda mais difícil, porque são incontáveis as demandas sociais a serem encaradas.

E, no tocante às práticas educacionais em tempo pandêmico ou “pós-pandêmico”, as instituições públicas, principalmente, ainda estão buscando entender como dar conta dos seus “currículos tradicionais” e promover uma reparação do tempo em que os estudantes ficaram em casa tendo os pais como mediadores dos conteúdos entregues de forma impressa pela escola ou das demandas prescritas pelos professores, utilizando o aplicativo de mensagem WhatsApp como meio de interação educacional. Na fase pandêmica, a casa virou escola e local de trabalho, o que veio a sobrecarregar a rotina de estudos em todos os níveis, desde do ensino básico, passando pelo fundamental, superior, até as pós-graduações.

Os CRAS também suspenderam as atividades e seguiram as mesmas determinações legais publicadas pelos governos federal e estadual. A pandemia gerou o isolamento social e o

ensino fez uma migração, nas possibilidades de cada contexto, para o universo on-line. Pelas redes sociais, muitos pais expressaram a necessidade de pensar um currículo próprio para o momento de pandemia, pois, não foi apenas a educação que migrou para o virtual, as outras instâncias da vida hodierna seguiram o mesmo trajeto. Entretanto, o espaço físico para execução dessas demandas, para muitos, passou a ser apenas um: o espaço do lar, da família.

E os recursos para manutenção da aprendizagem, sobretudo nas famílias pertencentes a camadas mais vulneráveis da sociedade eram limitados ou inexistentes, muitas crianças tinham apenas o smartphone dentro de casa, que só podia ser acessado em momentos específicos. Para muitos havia ainda a limitação no acesso à banda larga ou dados móveis, o que dificultava ainda mais a participação nas atividades de maneira on-line. Em alguns contextos, não havia nenhum tipo de recurso digital.

Como já foi salientado aqui, todo processo educativo necessita ter suporte da tríade Família-Estado-Sociedade, mas no momento pandêmico, período de eclosão da educação mediada pelas tecnologias, ficou evidente o despreparo e a falta de recursos dessas três instituições para garantir continuidade dos processos formativos. A realidade familiar do aluno de escola pública não é igual à realidade do aluno de escola particular, e aqui estou falando tanto no sentido estrutural, ou seja, nas configurações, tanto no tocante aos aspectos materiais, que envolve condições de moradia e poder aquisitivo para manutenção da vida, quanto das dimensões socioemocionais e socioafetivas.

O Estado, por sua vez, não tinha políticas públicas para garantir que a educação continuasse de maneira remota, oferecendo em tempo hábil os meios para que todo o sistema de ensino migrasse com dignidade para o universo on-line e as políticas sociais que se relacionam à transferência de renda foram incipientes para que as famílias tivessem condição de prover seu sustento. Os fatores responsáveis por afetar a qualidade de vida, a saúde emocional das famílias e, conseqüentemente, a educação foram muitos naquele momento.

Tais fatores exemplificam, mais uma vez, como os problemas sociais são problemas educacionais estão entrelaçados e o quão se faz relevante pensar na fusão entre essas duas instâncias na educação. É possível encontrar aspectos “positivos” com essa migração da educação para o espaço da casa. Os pais tiveram que atuar mais diretamente como co-mediadores, numa divisão ou “transferência de responsabilidades” com os professores. E de certo modo, possibilitou aos pais pensarem sobre o currículo escolar e sobre a relevância do papel do educador no processo de aprendizagemensino.

Nesse período, observando o comportamento social de profissionais da educação, dos educandos e família, das redes sociais e mídias, verifiquei que um grande número de pais, de forma autônoma, passou a deixar de lado as atividades enviadas pelas escolas, por não conseguirem dar continuidade às aulas remotamente em seus lares. Esses começaram a ensinar a partir das práticas cotidianas, criando saberes mais humanizados e menos tecnicistas, focando nas questões socioemocionais que afetavam suas vidas.

Uma construção de conhecimentos sobre o uso sociotécnico das tecnologias digitais começou a ser fomentada no universo on-line partindo, sobretudo, de pesquisadores e entusiastas das tecnologias digitais no âmbito da educação. É possível dizer que mais uma rede se somou às que já foram descritas no começo desta pesquisa, uma *rede sociodigital*, ou seja, aquela que cria trocas sensíveis de saberesfazeres utilizando o on-line como meio e o audiovisual como importante recurso, pois, as audiovisualidades serviram como forma de produzir e compartilhar cultura em tempos de isolamento social. Por isso, houve uma partilha expressiva de saberesfazeres para que os trabalhadores das educações pudessem ter uma alfabetização para uso sociotécnico dos recursos tecnológicos.

[...] Quanto maior o número de iniciados e de alfabetizados tecnologicamente, maior será a sinergia indispensável à criatividade e à produção de tecnologia, fundamental para a inserção autônoma do país no mundo globalizado. Além disso, para combater as velhas mazelas sociais precisamos assentar nossa sociedade nas novas tecnologias (SILVEIRA, 2005, p.25).

Diante desse contexto, no qual toda sociedade precisou se reinventar, volto a apontar a necessidade de se investir cada vez mais nas diversas redes para que a educação possa ganhar novos contornos. Que a realidade pós-pandemia seja de investimento em socioeducação e não conformidade com a ideia de um "novo normal", pois, nunca vivemos uma situação de normalidade social, o que sempre existiu de precário na sociedade e no modelo de educação do Brasil só foi elevado ao mais alto nível de visibilidade.

Por isso, é preciso que a retomada após o caos seja de (re)construção geral, que toda a vivência da pandemia sirva para impulsionar a implementação de políticas educacionais integradas num ecossistema de redes, corresponsabilizando efetivamente a participação de todas elas na melhoria das realidades sociais. É importante que essas redes possam ter autonomia, um fluxo livre, sejam deshierarquizadas, pautadas na dialogicidade e construção coletiva. Essas premissas sempre estiveram atreladas a dimensão da formação escolar, embora não seja o que vemos e experienciamos.

Nesse sentido, acredito que todas as dimensões necessárias à educação e todos os responsáveis por esse processo, cumpriram de forma efetiva a sua responsabilidade com o dever de educar. O ideal é pensar em trocas entre os espaços formais, não formais e informais de educação numa perspectiva de complementaridade, levantar discussões, principalmente, sobre os saberes-fazer daqueles espaços que não têm tanta visibilidade. Essas proposições, que para muitos podem parecer utópicas, visualizo como possíveis de ganhar concretude nas políticas públicas de Educação. Para isso, é preciso que se compreenda a educação como um fenômeno que acontece com/por redes e que se todas fizerem a sua parte, será possível alcançar o mesmo resultado: uma verdadeira transformação social

Segundo Brandão (1985) existem diversos terrenos férteis para o crescimento de novos saberes, desde nossas primeiras relações sociais até as mais complexas, seja dentro de uma comunidade, na família, na igreja, no trabalho, e nos diferentes campos sócio-ocupacionais. Isso significa que são múltiplos os espaços e processos de ensino e aprendizagem que atravessam os indivíduos com diferentes níveis e intensidade.

Por acreditar que a socioformação precisa ser trabalhada em rede, alcançando o máximo de a(u)tores socioculturais, preferencialmente, a partir de ciclos simultâneos e embasados em noções norteadoras dos processos, é que as experiências socioformativas foram desenvolvidas: experiências Socioformativas com Crianças e adolescentes dos CRAS (fase de preparação ou experimentação); experiências Socioformativas On-line com/para professores, Crianças e adolescentes e profissionais do SCFV (fase do protagonismo); experiências Socioformativas on-line: formação de socioinfluenciadores (fase da multiplicação). Todas essas experiências foram efetuadas utilizando a socioeducação audiovisual, essa que está conectada com uma ‘pedagogia do olhar’ e uma filosofia de ‘socioinfluência’, ambos os conceitos serão explorados posteriormente.

Faz-se necessário, inicialmente, uma abordagem sobre o conceito de ‘Socioeducação Audiovisual’ trabalhado nesta tese. Trata-se de um conceito autoral em construção, surge da perspectiva de que, mesmo diante de uma sociedade fortemente edificada pela presença dos meios de comunicação e informação no cotidiano, ainda que o audiovisual seja consumido de modo rotineiro pelos meios de comunicação “tradicionais” e pelas tecnologias móveis atuais, o domínio sociotécnico desses recursos ainda não é acessível à grande maioria das pessoas.

Além disso, os cidadãos não especializados, por serem colocados na condição de audiência e não de produtores, acabam acessando esses meios a partir do ponto de vista do espectador. O que, muitas vezes, não lhes exige o exercício da criticidade, colocando-os como

(re)produtores’, aqueles que reproduzem mensagens que foram criadas por terceiros, apertam o *play* ou encaminham conteúdos que dialogam, ou não, com seu universo de sentidos.

A socioformação consiste na possibilidade de trabalhar uma ‘pedagogia do olhar’ junto àqueles considerados mediadores de processos (socio)educacionais e também com os considerados ‘alunos’. Os primeiros, mesmo dotados de uma formação técnica e/ou acadêmica, são também frutos de uma construção social. Logo, suscetíveis a não interação com as questões sociais que os cercam e intervenção ativa nelas. E os outros, mesmo nascidos em uma sociedade tecnologicamente ativa, demandam de uma educação crítica para lhes possibilitar bons usos dos recursos digitais disponíveis.

Nesse sentido, comecei os processos socioformativos visando uma socioformação audiovisual dos diversos atores sociais ou praticantes culturais, aspirando alcançar uma socioeducação audiovisual que emancipe e estimule práticas autônomas e libertadoras. A experiência socioformativa com crianças e Adolescentes dos CRAS foi a fase inicial de pesquisa que aconteceu em 2019, onde o campo foi constituído e os público-alvo delimitado, uma fase de experimentação de etnométodos e linguagens audiovisuais que resultaram em produtos socioeducativos com diversos formatos.

As experiências socioformativas on-line com/para professores, crianças e adolescentes profissionais do SCFV consiste da execução do Minicurso Uso de Interfaces “Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade” e o “Ciclo de oficinas digitais: socioformação audiovisual”, ambos realizados em 2000 e primeiro semestre de 2021.

Os processos socioformativos on-line: formação de socioinfluenciadores envolvem as formações que estão sendo desenvolvidas no segundo semestre de 2021, em duas instâncias com dois grupos diferentes, porém, com a mesma finalidade. A primeira é a formação com educadores eicineiros do CRAS Carlos Fernandes de Melo que está sendo desenvolvida em formato híbrido e “Oficina de Socioinfluenciadores: O teatro-audiovisual como estratégia para uma pedagogia do olhar”, aberto à comunidade em geral através do Instituto Rahamim, essa executada no formato da educação on-line. Há abaixo uma figura que ilustra as fases de construção da tese que convergem para três conceitos autorais: socioformação audiovisual - socioeducação audiovisual - socioinfluência audiovisual.

**Figura 5 – Etapas da pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021)

Em todas as etapas descritas foram tomados dos devidos cuidados éticos, como a utilização os do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), essenciais em pesquisas científicas envolvendo crianças. As famílias estavam cientes do trabalho audiovisual realizado nas atividades.

#### 4.1 I Ciclo socioformacional: experiência com crianças e adolescentes dos CRAS

A primeira fase realizada em 2019, foi intitulada como “Preparação ou Experimentação”. Esse processo e as descobertas iniciais decorrentes dele, estão registradas no artigo “*Curriculum Acts and Network Education in the Community Service and Strengthening of Bonds*”<sup>46</sup> publicado na revista Interfaces Científicas – Educação em 2021, uma parceria científica com as professoras-pesquisadoras Simone Lucena (orientadora desta tese) e Bruna Oliveira.

Essa fase foi essencial para o reconhecimento do campo e aproximação dos atores sociais com a linguagem do audiovisual. O que aconteceu, inicialmente, por meio da apreciação de filmes nos formatos de curta e longa-metragem. A partir das discussões posteriores à apreciação das obras, essas escolhidas com o propósito de impulsionar diálogos com os temas trabalhados no mês, eu conseguia ter percepções das problemáticas sociais. As leituras que faziam do filme, os sentidos construídos nesses momentos de percepção/recepção, disseram muito sobre como algumas questões sociais são administradas pelas crianças e adolescentes. Além disso, a leitura das atitudes revelou mais do que a palavra, oportunizando que determinados temas se tornassem o centro das nossas atividades, incluindo as produções audiovisuais.

As práticas à frente da câmera foram impulsionadas por meio das oficinas de teatro, primeiramente apenas como registro diário de atividade em foto ou vídeo e depois foi, gradualmente, adequando-se à linguagem audiovisual. Essa migração ocorreu de maneira orgânica, as cenas realizadas na oficina de teatro, dentro da linguagem teatral depois foram reorganizadas para o audiovisual. A construção da cena era feita por meio do diálogo com os meninos e meninas, um roteiro era traçado de maneira oral, em que ficava delimitada uma sequência de início, meio e fim; e a cena acontecia por meio da improvisação teatral.

Foi uma fase desafiadora, pois, eu precisava mediar a construção de conteúdos com/para grupos de atores sociais com faixa-etária mista e níveis de escolarização variados. Além disso, foi preciso considerar a realidade sociocultural e socioeconômica de cada comunidade, pois, esses fatores influenciam no acesso à educação, a bens tecnológicos e digitais e dizem muito sobre o modo como esses atores sociais se relacionam com o mundo. Por isso, eu afirmo que a experimentação marcou essa primeira fase da pesquisa, oportunizando a descoberta de pelo menos três propostas metodológicas com o uso dos dispositivos móveis na criação audiovisual.

---

<sup>46</sup> <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9576>.

Essas têm como elementos comuns, às aulas de teatro e o uso de *smartphone*, a diferenciação entre elas está no formato do produto final.

No CRAS Maria Diná foi explorada a ficção, a criação de dramaturgias a partir do que chamei de teatro-audiovisual, pois, essas duas linguagens se fundiram durante todo esse processo criativo. O dispositivo tecnológico utilizado foi a câmara do meu *smartphone* e os aparelhos dos educadores sociais que também contribuíram para a realização dessas práticas.

Uma das primeiras escolhas estéticas e de linguagem foi o uso do *plano sequência*. A utilização de um único plano contínuo, possibilitou que após o "corta", as crianças e adolescentes apreciassem o produto que foi realizado por elas e as reflexões acerca do processo e dos discursos elaborados sobre a temática acontecessem em seguida. Além disso, não demandava um tempo para edição das cenas, caso outros planos e ângulo fossem explorados.

Após essa experimentação, eu apresentei para os grupos do Maria Diná o aplicativo Snapchat<sup>47</sup>, eles ficaram encantados com os filtros e começamos a fazer teatro-audiovisual com os recursos estéticos do app. Os filtros sugerem caracterizações e impulsionaram a construção de personagens, logo, pensamos em fazer uma "novelinha". Em outros momentos, os recursos story<sup>48</sup> e live do aplicativo Instagram também se tornaram recursos para a produção audiovisual. O story possibilitando a construção de cenas curtas, devido ao tempo disponibilizado pelo aplicativo para esse recurso e a live-Instagram deu a eles o desafio de construir cenas mais longas, o que exigiu mais concentração, foco e capacidade de elaboração de pensamentos-discursos sobre os temas com velocidade e qualidade.

No CRAS Terezinha Meira, o percurso inicial se deu de maneira similar ao que ocorreu no Maria Diná. As produções de pequenas cenas teatrais temáticas eram produzidas dentro no cineteatro e depois eram adaptadas ao espaço externo, virando "locações" com as quais os atores sociais interagiam. Nesse momento, acontecia a convergência para o teatro-audiovisual. O plano sequência também foi a primeira escolha de linguagem, porém, verifiquei que o *smartphone* do educador tinha a opção que chamo de "rec/pausa". Ou seja, durante a filmagem é possível dar pausa sem interromper a gravação. Desse modo, ao pausar é possível criar um novo enquadramento e dar continuidade à cena.

---

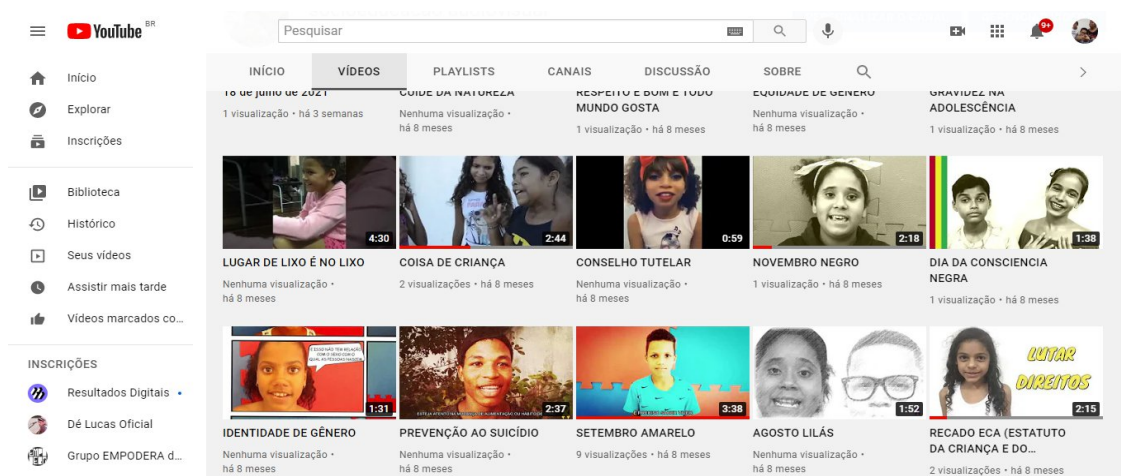
<sup>47</sup> Snapchat é um aplicativo de mensagens multimídia desenvolvido pela Snap Inc., originalmente Snapchat Inc. Um dos principais recursos do Snapchat é que as imagens e mensagens geralmente ficam disponíveis por um curto período de tempo antes de se tornarem inacessíveis para seus destinatários. além disso, dispõe de filtros diversos que são utilizados para mudar a face.

<sup>48</sup> A função, disponível para Android e iOS (iPhone), chamada **Instagram Stories**, permite que os usuários publiquem fotos e vídeos rápidos, que podem ser editados, mas sem filtros, e que só podem ser visualizados por um período curto de tempo, pois saem do ar em 24 horas.

O formato que preponderou foi o de vídeos temáticos com uma estética mais didática. Nesse período, nasceu um modo de fazer uma metodologia que ia desde a escolha e discussão das temáticas sociais, estas oriundas tanto do currículo do CRAS quanto a partir do convívio com as crianças e adolescentes, passando pela produção do roteiro, distribuição das falas, filmagem, edição, apreciação e discussão.

Posteriormente a essas fases nasciam as ideias para os vídeos seguintes. Foram produzidos oito vídeos a partir das temáticas que fazem parte do calendário nacional de pautas sociais, tais como: direitos de crianças e adolescentes, violência doméstica, prevenção ao suicídio, gênero e sexualidade, preconceito, racismo, dengue etc. Todos os vídeos produzidos na fase inicial da pesquisa estão no canal do *Youtube* ‘socioeducação audiovisual’,<sup>49</sup> criado para registros da pesquisa.

**Figura 6 – Canal do YouTube Socioeducação Audiovisual**



**Fonte** Tela capturada do YouTube (2021)

As experiências formativas desse primeiro momento de pesquisa, como asseveram Lucena, Nunes e Oliveira (2021), mostraram que atos de currículo relevantes foram gerados com os a(u)tores socioculturais no SCFV, utilizando o audiovisual como meio para trabalhar a socioeducação. Além disso, analisam que os CRAS<sup>50</sup> se constituem como espaços multirreferenciais<sup>51</sup> de produção de saberesfazer plurais.

<sup>49</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCSJUnmeEeFK2LHzdWlbr1EA>

<sup>50</sup> [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf)

<sup>51</sup> “[...] The workshops have as a pillar the multi-referential perspective, not only in the goals to be achieved through the public policies previously defined, but, above all, the recognition of the experiences of the subjects as actors of the curricular scenes. Thus, by effecting the participation of subjects in situations of social vulnerability,

[...] As oficinas têm como pilar a perspectiva multirreferencial, não apenas nos objetivos a serem alcançados por meio das políticas públicas previamente definidas, mas, sobretudo, no reconhecimento das experiências dos sujeitos como atores das cenas curriculares. Assim, ao efetivar a participação de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, seus atos curriculares estão sendo valorizados e ressignificados nas práticas do SCFV. Nesse movimento, os profissionais utilizam suas múltiplas competências profissionais e humanas para pensar as atividades a partir das demandas trazidas por crianças e adolescentes. Porém, antes de apresentarmos os resultados das práticas com participantes e oficinas do SCFV no CRAS, é relevante entender como os atos curriculares estão presentes nos espaços não formais de educação, mais do que isso, como se constitui como conceito-dispositivo presente nas experiências de vida dos atores sociais (LUCENA; (NUNES; OLIVEIRA, 2021, p.192, tradução minha).

Os pesquisadores analisam que “[...] atos de currículo, enquanto conceito-dispositivo, caminha conjuntamente com a epistemologia multirreferencial possibilitando leituras plurais fenômenos educacionais”. Desse modo, reconhecem as atuações dos sujeitos e suas intencionalidades nas ações simbólicas produzindo sentidos semânticos nas experiências e em suas múltiplas linguagens.

A experiência nos CRAS, utilizando as abordagens didático-metodológicas que entrecruzam o teatro ao audiovisual, configuram-se, então, como um processo que auxilia na (re)configuração do olhar de crianças e adolescentes sobre questões que afetam suas próprias existências. Além disso, apontam modos de fazerpensar a educação por meio de rupturas com modelos tradicionais. O trabalho desenvolvido nos CRAS e os currículos neles impulsionados, segundo refletem Lucena, Nunes e Oliveira (2021), atuam numa complementação necessária ao currículo da educação formal.

[...] Entendemos que o trabalho desenvolvido no CRAS tem uma abordagem multirreferencial, pois através das metodologias utilizadas no SCFV, os profissionais acabam abordando questões sociais anteriormente apresentadas estabelecendo um novo “olhar” sobre o “humano”, ou seja, buscam mais formas plurais de pensar uma nova perspectiva epistemológica visando a construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais e educacionais. Essa abordagem multirreferencial também se materializa na medida em que as metodologias utilizadas no CRAS rompem com a lógica da educação formal, abrindo a possibilidade de traçar um novo caminho no processo de elucidação dos fenômenos sociais, rompendo com o posicionamento epistemológico desenvolvido ao longo da modernidade. É neste momento de ruptura que ocorre a restauração do espaço de sentidos de cada participante na relação entre sujeito e objeto, e porque não pensar na relação entre quem ensina e quem aprende. Da mesma forma, verificamos que no currículo do CRAS são gerados atos que

---

their curriculum acts are being valued and re-signified in the practices of the SCFV. In this movement, professionals use their multiple professional and human skills to think about activities based on the demands brought by children and adolescents. However, before we present the results of practices with participants and workshopers in the SCFV in CRAS, it is relevant to understand how the acts of curricula are present in non-formal spaces of education, more than that, how it constitutes itself as a concept-device present in the life experiences of social actors” (LUCENA; NUNES; OLIVEIRA, 2021, p.192).

auxiliam na complementação do currículo da escola formal. É, portanto, uma ação socioeducativa que, ao mesmo tempo que interfere, também altera os processos curriculares e formativos pelo processo criativo e material, mas sobretudo pela responsabilização e participação dos sujeitos (LUCENA; NUNES; OLIVEIRA, 2021, p.196-197).

Nessa perspectiva, analiso que espaços de educação formal (escolas) e CRAS podem ser compreendidos como partes de uma única rede socioeducativa, novas diretrizes para a socioeducação poderiam ser constituídas, gerando interseccionalidades curriculares e curriculantes.

De acordo com Macedo (2012c), uma alteração desse currículo ainda profundamente colonizado por concepções autocráticas necessita de processos valorados de aprendizagem. Para que a formação de fato aconteça é preciso a ampliação do horizonte cognitivo e ético que ainda se apresenta como uma realidade na Educação brasileira.

Nesse sentido, visualizo que uma alteração fundamental nas políticas públicas, que interferiria diretamente no currículo, são os estreitamentos entre Educação e Assistência Social e os espaços escola-cras comporiam um único universo socioeducador com uma filosofia de socioeducação, pensada dentro de uma mesma rede de socioformação emancipadora.

#### **4.2 II Ciclo socioformacional com professores, crianças, adolescentes e trabalhadores do SCFV**

A segunda fase, intitulada como etapa do "protagonismo", começou a ser colocada em prática no final de 2019, início de 2020, com o início da pandemia. Num primeiro momento com o objetivo de continuar a produção de vídeos com crianças e adolescentes a partir do protagonismo deles em todas as fases de elaboração dos produtos: roteiro, produção e direção, foram criadas investidas de interação coletivas e depois individuais.

Nesse segundo momento, devido à suspensão do presencial, a proposta era impulsionar a autonomia, liberdade criadora e liderança, então, tentei fazer uma migração para grupo de WhatsApp e promover encontros presenciais on-line pela plataforma Google *meet*. A realidade de conexão e acesso aos dispositivos móveis de grande parte das crianças e adolescentes, ainda era desconhecida pelos CRAS e dentre aqueles que já estavam estabelecendo comunicação pelas tecnologias digitais, fatores como acesso à banda larga ou dispositivos próprios, ou seja, que não eram de familiares, criaram limitações para a execução de encontros em tempo real de maneira coletiva.

Diante disso, comecei a trabalhar com pequenos grupos compostos por quatro, três ou duas crianças e adolescentes e fui desenhando projetos a serem executados por eles em suas casas, a partir de temáticas sociais ou questões que os incomodavam na pandemia. Logo após esses encontros passei a realizar investidas individuais para fomentar que esses projetos autorais ganhassem engajamento por parte deles e delas, dessa fase conseguimos realizar pelo menos dois pequenos projetos autorais de vídeos, o “Airdrop” com o educando Ivanilson e “Papo com as Lindíssimas” com as educandas Safhyra e Ryane.

O ‘Airdrop’ tinha a proposta de utilizar o jogo para falar de temas sociais, como o educando disse gostar muito de jogar “Free Fire<sup>52</sup>”, ele incorporou essa estética do gamer no produto audiovisual, ou seja, enquanto ele jogava ia batendo o papo sobre algum assunto. O primeiro tema abordado por ele foi, justamente, a associação de jogos violentos à reprodução de práticas reais de violência. No ponto de vista dele, o mundo virtual dos games não estimula o comportamento agressivo.

No projeto “Papo com as Lindíssimas”, as educandas resolveram falar sobre ‘sororidade’. A escolha se deu de maneira autônoma e surgiu após o relato delas sobre como os temas abordados nas atividades com o audiovisual e teatro tinham ajudado elas a se relacionarem melhor com outras meninas na escola, inclusive, estimulando-as a se amarem e se acharem especiais. O formato criado para o produto se deu a partir da gravação de tela do Google meet, elas conversavam sobre o tema na plataforma, faziam perguntas uma à outra e davam recados para outras mulheres sobre o tema.

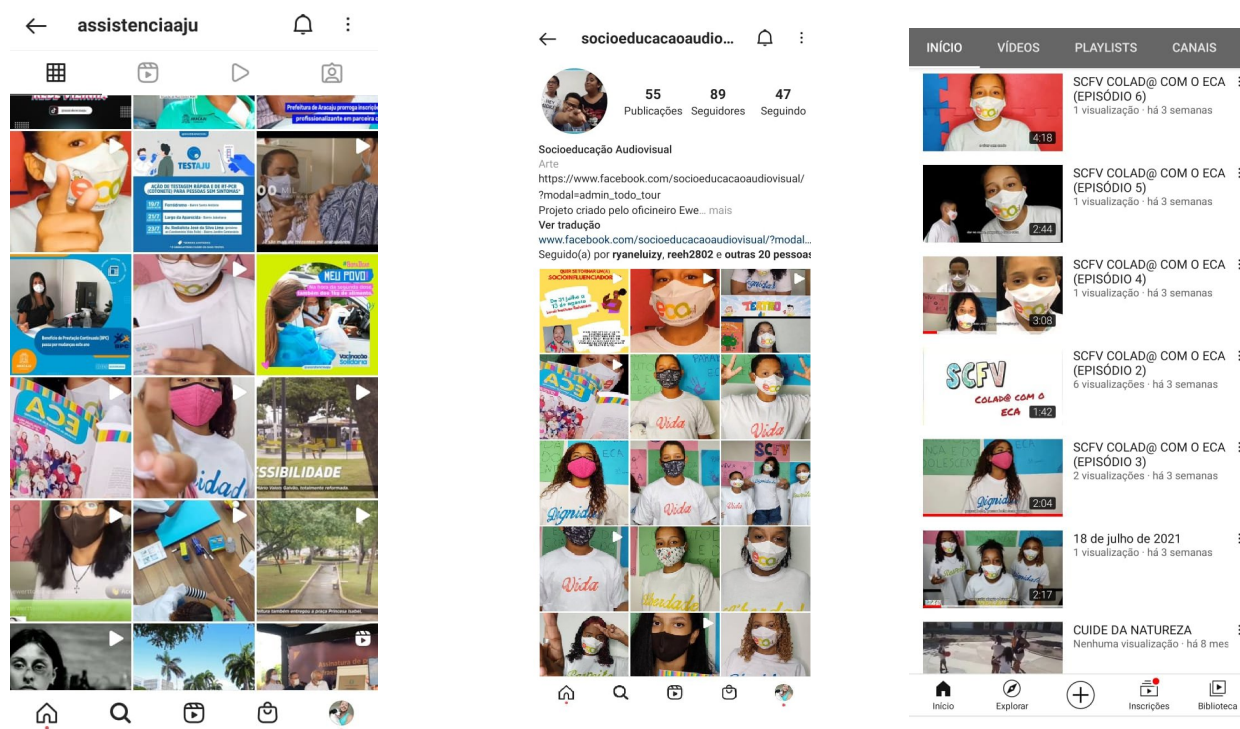
As estratégias didático-metodológicas tinham o propósito de perceber o nível de saberes-fazer que foram produzidos na primeira fase e, desse modo, efetivar a autoria desses a(u)tores socioculturais, dando-lhes a condição de falar das questões sociais nas quais estão imersos a partir de suas próprias vozes, suas próprias narrativas. Esses produtos estão postados no Instagram ‘socioeducação audiovisual’ e no canal do Youtube que tem o mesmo nome. Os ‘destaques’ do Instagram se transformaram num dispositivo de pesquisa inspirado nos “diários on-line de pesquisa” que intitulei como “sociodiário on-line de pesquisa”. Nele, fui compartilhando narrativas sobre os processos socioformativos experienciados, problemas encontrados no percurso, sensações etc. Posteriormente, desses sociodiários e outros recursos de interação devem emergir as noções subsunçoras e, conseqüentemente, a tese.

---

<sup>52</sup> “Free Fire” é um jogo eletrônico para mobile que tem uma estética de ação-aventura, criado pela desenvolvedora vietnamita 111dots Studio e publicado pela Garena. É um *game* muito acessado por crianças e adolescentes e pode ser baixado nas lojas virtuais dos dispositivos móveis.

A experiência presencial, de produção de vídeos com as crianças e adolescentes do SCFV, foi retomada em julho de 2021, com a criação de seis vídeos alusivos ao aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse período, houve a flexibilização das medidas sanitárias em relação à Covid-19 e algumas crianças e adolescentes dos três CRAS (Carlos Fernandes de Melo, Terezinha Meira e Maria Diná) foram convidadas para protagonizar os vídeos, mantendo todas as medidas de segurança necessárias em relação à proteção contra o coronavírus. Os produtos audiovisuais foram demandados pela gerência do SCFV de Aracaju e tinham como proposta discutir direitos e deveres garantidos pelo ECA, fazendo um recorte para o contexto pandêmico. Os vídeos foram postados durante uma semana no Instagram oficial da Secretaria Municipal da Família e Assistência Social e no Instagram e YouTube do Socioeducação Audiovisual, a cada dia era publicado um dos produtos audiovisuais.

**Figura 7 – Vídeos postados no Instagram e Youtube**



**Fonte** Tela capturada do Instagram (2021)

Na mesma semana de lançamento dos vídeos aconteceu também a distribuição oficial de sete cadernos de atividades que foram derivados da primeira fase de produção de vídeos com as crianças e adolescentes. O educador social Cristiano Correia, que me ajudou com a gravação

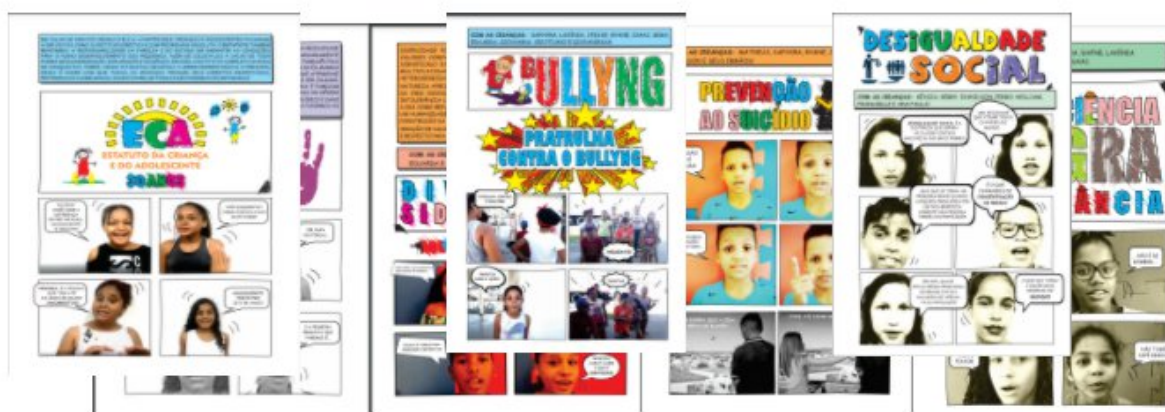
e edição dos vídeos na fase da “preparação ou experimentação”, foi o responsável pela ilustração e editoração dos cadernos. Pode-se dizer que os conteúdos audiovisuais possibilitaram um desdobramento transmídia<sup>53</sup>, ou seja, a adaptação das narrativas dos vídeos para outro formato. Os cadernos tinham os mesmos temas dos vídeos: ECA, consciência negra e tolerância, diversidade, bullying, violência contra a mulher, prevenção ao suicídio e desigualdade social.

**Figura 8** – Cadernos de atividades gerados a partir dos vídeos



Fonte Produzida pelo autor (2021)

**Figura 9** – Cadernos de atividades gerados a partir dos vídeos



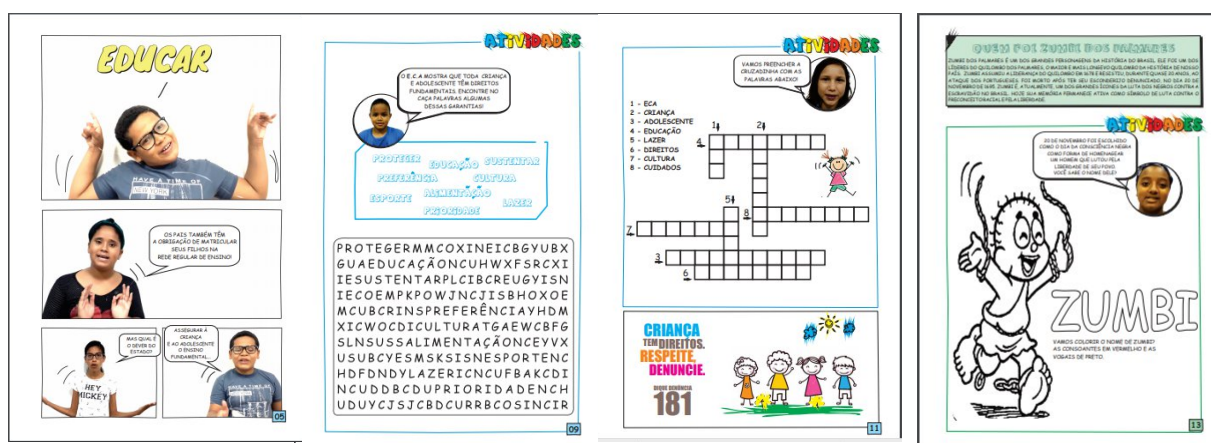
Fonte Captura de tela produzida pelo autor (2021)

Os cadernos de atividades foram distribuídos às crianças e adolescentes dos dezesseis CRAS de Aracaju e serviram como uma alternativa de atingir aqueles(as) que não têm acesso

<sup>53</sup> Jenkins (2006) explica a ideia de transmídia, falando que havíamos entrado em uma nova era de convergência de mídias que tornava inevitável o fluxo de conteúdos por meio de múltiplos canais.

à internet. Dentro do caderno constam frames dos vídeos, dispostos numa estética de revista de quadrinhos, os produtos impressos contém informações temáticas jogos como caça-palavras, tabuleiro, labirintos, adivinhações etc. Cada caderno tem 15 páginas com atividades interativas, imagens atrativas que oportunizam de maneira leve e divertida, relembrar os temas que trabalhamos nas atividades presenciais antes da pandemia.

**Figura 10** – Atividades do caderno ilustradas com imagens dos vídeos



Fonte Captura de tela das atividades em formato digital (2021)

Um fator interessante a ser destacado sobre o lançamento dos vídeos e das cartilhas é a temporalidade em que as imagens foram realizadas, os cadernos foram lançados um ano após os primeiros experimentos audiovisuais com as crianças e adolescentes. Sendo assim, é possível verificar a evolução dos a(u)tores socioculturais, a partir dos dois vídeos alusivos ao ECA. Quando comparados os processos e os resultados, é possível notar que a linguagem de produção de conteúdos em 2021 já estava assimilada por eles, assim como, apresentaram melhor performatividade frente às câmeras, maior segurança em relação aos temas empoderamento e co-autoria mais ativa.

### 4.3 III Ciclo socioformacional: minicurso “Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade”

No início do período da fase emergencial das práticas (socio)educacionais, surgiu a necessidade do grupo de pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/ CNPq) em contribuir com a formação de educadores e alunos para usos das tecnologias digitais e ofertar perspectivas didático-metodológicas auxiliares para as educações no universo on-line. Nesse sentido, como sou participante do grupo, fui convidado a ministrar, junto com Gilson Pereira, o módulo “Docência na Ciberultura” do curso de extensão da UFS intitulado “Práticas

Pedagógicas On-line em Tempos de Cibercultura”, organizado por docentes do curso de pedagogia do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, localizado na cidade de Itabaiana/SE. O curso ocorreu seguindo a filosofia da educação on-line, com momentos síncronos e assíncronos e se constitui dentro das minhas vivências de pesquisa, como a porta de entrada para que eu começasse a pensar nos processos socioformativos que iriam compor a segunda fase desta tese em construção.

Por meio dessa experiência comecei a aguçar a percepção de que, para conseguir uma socioeducação audiovisual, seria preciso também trabalhar outros a(u)tores socioculturais dessa rede socioeducativa: trabalhadores da educação formal e profissionais da assistência. Afinal, a pandemia evidenciou que, independentemente dos níveis de escolarização ou formação acadêmica, os usos das tecnologias digitais e as habilidades para operacionalização sociotécnica dos recursos audiovisuais, eram (são) um desafio para a grande maioria dos a(u)tores socioculturais envolvidos no contexto (socio)educacional.

Sendo assim, comecei a pensar num processo autoral que chamei de “Socioformação Audiovisual”, efetivado a partir de alguns ciclos de formação, não necessariamente com formatos padronizados de execução. Os percursos seguiram uma mesma filosofia de trabalho: oferecimento de conhecimento sociotécnico sobre as tecnologias digitais; ludicidade como fator preponderante; o audiovisual como eixo e a educação on-line como premissa.

O primeiro processo socioformativo foi o minicurso de extensão “Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade”, promovido numa parceria entre o ECult e o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD/UFS), em junho de 2020. Nessa experiência, pude avançar nos achados didático-metodológicos que começaram a ser estruturados no curso anteriormente citado. A experiência desse processo socioformativo on-line foram publicados em 2021 no artigo “Experiências Formativas: achados metodológicos de processos de formação realizados durante a pandemia” que está no *Journal of Research and Knowledge Spreading*<sup>54</sup>. Este trabalho foi escrito em parceria com Dean Carregosa e Gilson Pereira. Nesta publicação, estão contidas todas as estratégias utilizadas, os saberes-fazeres compartilhados e adquiridos, além de análises sobre todo o percurso.

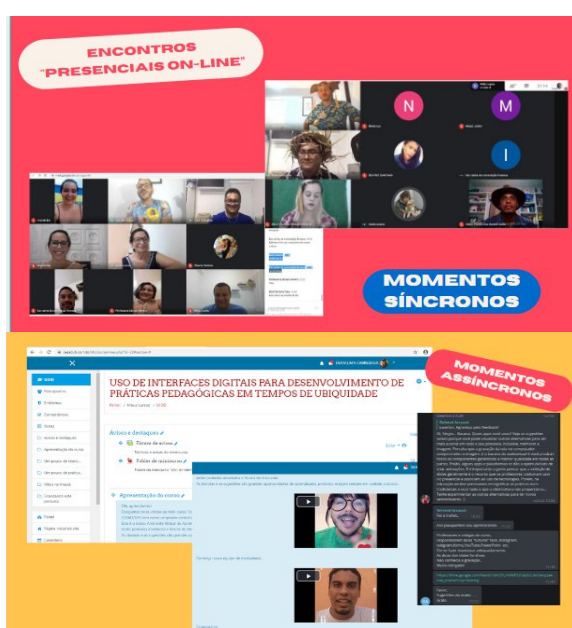
Essa vivência socioformativa, consolidou-se como a minha primeira, dentro da pesquisa, totalmente voltada para docentes (atuantes ou em processo de formação), realizada de maneira on-line e desenhada didaticamente para incorporar o uso das tecnologias digitais e

---

<sup>54</sup> <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/12482>.

o audiovisual. Nesse sentido, foi a primeira empreitada incorporando os pressupostos da Pesquisa-formação na Ciberultura, afinal, Santos (2019) alude que “não existe pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. Para ela, a educação on-line é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo. Para ela, a educação e a docência on-line como fenômenos da ciberultura que se materializam em interface com as práticas formativas presenciais e no ciberespaço mediadas por tecnologias digitais em rede e os saberes da docência on-line são espaços vividos e construídos no devir da ciberultura.

**Figura 11 – Encontros síncronos e assíncronos**



**Fonte** Captura de tela produzida pelo autor (2020)

A noção de formação adotada para o minicurso, segundo descrevem Nunes, Santos Júnior e Carregosa (2021), estava em consonância com o que preconizam Josso (2002); Honoré (1992) e Macedo (2010) e Nóvoa (2002), ou seja, formação concebida como experiência existencial, cultural e política. E se configuram como “modos de efetivar práticas educativas que, somadas a de outros professores-pesquisadores, podem impulsionar a construção e legitimação de ‘novos habitus’ para as Educações mediadas pelas tecnologias digitais” (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2021, p.16).

Para que novas formas de lidar com as tecnologias no cotidiano da educação se consolidem, na percepção dos proponentes do minicurso, é essencial, primeiramente, romper com o “horizonte de expectativas” que os participantes possuem sobre a dinâmica do *aprenderensinar*, modificando a linguagem. Desse modo, acreditam que podem dissolver os

papéis entre quem ensina e quem aprende, numa 'desconstrução de hierarquias' que tem início numa ressignificação simbólica de terminologias já estigmatizadas pelo ensino presencial tradicional, que foram legitimadas sócio-historicamente e podem criar distâncias ainda maiores em quem já está distante por causa da pandemia, tais como: professor, aluno, atividades, resumo, resenha, prova, avaliação etc.

Nesse sentido, o minicurso teve esses termos ressignificados para o que os idealizadores chamaram de 'terminologias de aproximação' e a primeira delas foi a substituição de aluno por 'aprendente' e professor por 'aprendente-mediador'. Esse segundo papel, foi atribuído a qualquer a(u)tores socioculturais que estivesse em posição de protagonismo.

No propósito de romper com os possíveis "horizontes de expectativas" que os praticantes culturais tivessem sobre processos de formação "com-por-para" usos das tecnologias na educação, e também para reconfigurar as hierarquias que, muitas vezes, colocam em pontos extremos quem ensina e quem aprende, foi adotado o termo "aprendentes". Essa escolha, segundo nossas perspectivas, colocou todos na mesma condição: pessoas em constante condição de *aprendizagemensino*. Quando um praticante cultural assumia uma posição de mediação de saberesfazeres, esse era chamado de "aprendente-mediador", ou seja, aquele que assume o protagonismo para compartilhar experiências de vida e docência (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2021, p.16).

Essa preocupação com a ressignificação da linguagem também se estendeu para a estética das aulas síncronas, os facilitadores somaram os saberesfazeres adquiridos em suas múltiplas vivências, ou seja, com as artes, pensamento computacional, matemática e comunicação para criar uma "performatividade" que despertasse o interesse, interatividade, engajamento e o prazer em trocar saberesfazeres.

Segundo descrevem Nunes, Santos Júnior e Carregosa (2021), a aula on-line exige do aprendente-mediador uma performatividade que aproxima os processos mediados pelas tecnologias de uma atmosfera lúdica que se bem explorada pode abrir acessos para trocas significativas entre os atores sociais ou praticantes culturais envolvidos. O lúdico, de acordo com os autores, esteve presente em todas as etapas do minicurso, desde a construção dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) até a etapa final de avaliação. Eles elencam como um dos achados principais o "acolhimento lúdico ou sensível", etapa inicial dos encontros presenciais on-line que consistia de uma recepção artística com o propósito de partilhas sensíveis e aproximação com o universo sociocultural dos aprendentes.

[...] Consideramos que a relação *aprendizagemensino* dos docentes no minicurso, demandava uma certa abstração da realidade vivenciada no ensino presencial pré-pandêmico, afinal, estavam (estão) dentro de uma realidade social desafiadora para a educação brasileira, na qual os profissionais precisam estar abertos à aceitação e

assimilação de novos saberes-fazer. Os idealizadores do minicurso entendiam a importância de recepcionar de maneira diferenciada os aprendentes nas salas virtuais, sobretudo, em um momento em que as pessoas precisavam criar distanciamentos físicos por causa da pandemia. Então, os aprendentes-mediadores desenvolveram o que intitularam de “acolhimento lúdico ou sensível” (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2021, p. 7).

A ludicidade foi componente essencial para criar acessos para conectar os aprendentes com uma dimensão mais leve e, assim, possibilitar trocas reais, co-criação e autoria. A inserção da linguagem da gamificação foi outro componente lúdico que colocou os aprendentes diante da ideia de ‘jogo’, ou seja, brincadeira.

Para Nunes, Pereira e Carregosa (2021), os recursos metodológicos de inspiração no universo da gamificação foram aplicados nos ambientes síncronos e assíncronos através do que chamaram de “missões”. Essas missões começaram a ser estimuladas ainda no AVA criado na plataforma Moodle e que serviu como base principal do minicurso. O AVA foi aberto antes do primeiro encontro presencial on-line e os aprendentes deveriam seguir algumas etapas antes da primeira videoconferência.

Na primeira *live* pelo Google Meet, tiveram que realizar em tempo real algumas missões, interagir por meio de aplicativos de criação de nuvem de palavras, criar e-mail e contas em plataformas, redes sociais e outros aplicativos que seriam essenciais para o minicurso. Os aprendentes-mediadores acreditam que é preciso considerar que muitas pessoas ainda não compreendem o 'básico' da cibercultura, então, construíram um percurso socioformacional que ofertasse uma espécie de “letramento digital”<sup>55</sup>, ou seja, uma formação para o uso sociotécnico das tecnologias digitais disponíveis na atualidade. Nesse sentido, o minicurso percorreu etapas consideradas básicas para a compreensão da dinâmica on-line.

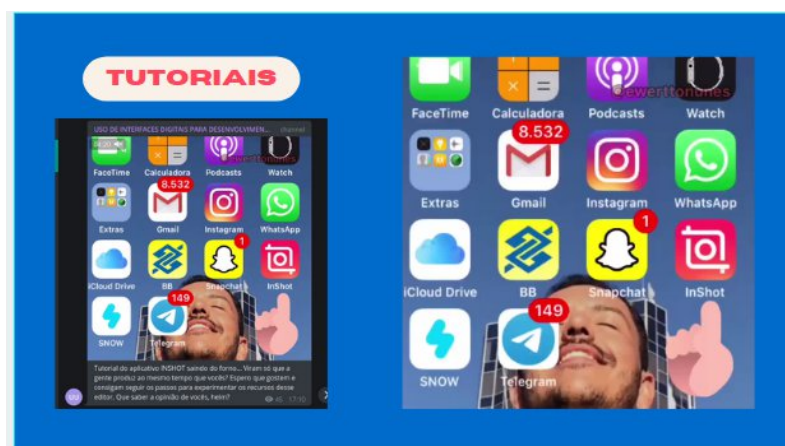
[...] a partir da escuta sensível dos aprendentes, percebemos haver uma heterogeneidade de letramentos para usos das tecnologias. Por isso, optamos em iniciar pelos princípios básicos, compartilhando o passo a passo de processos como: abertura de contas no Gmail, criação de perfis em redes sociais (Facebook, Instagram e Edmodo), criação de canais e plataformas (YouTube). Nos encontros presenciais on-line, no formato de oficinas, apresentamos alguns recursos oferecidos pelo google, tais como google docs, google forms e google meet. E compartilhamos aplicativos para possíveis usos no contexto educativo: Inshot (aplicativo de edição de vídeos e fotos), Snapchat (aplicativo de vídeos com filtros variados que também é uma rede social), Sticker Maker (gerador de adesivos para whatsapp), Gerador de Memes (criador de memes para redes sociais), Powtoon (aplicativo web gratuito que permite criar apresentações e vídeos animados) (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2021, p. 8).

---

<sup>55</sup> Analfabeto digital é considerado o cidadão que desconhece as ricas possibilidades das TICs, por falta de acesso à tecnologia e/ou capacitação específica.

Os aprendentes tiveram na etapa descrita, um passo a passo de como operacionalizar os recursos citados, tanto nos encontros presenciais on-line quanto através de vídeos-tutoriais (autorais e do *Youtube*) e consultorias que foram ofertadas assincronamente pelos aprendentes-mediadores.

**Figura 12 – Tutoriais**



**Fonte** Captura de tela produzida pelo autor (2020)

É importante ressaltar que o audiovisual e as temáticas sociais foram centrais como estratégias didático-metodológicas, toda a criação dos aprendentes tinha conexão com temáticas sociais que estavam em pauta naquele momento. Dentre os recursos criados utilizando o audiovisual estão os ‘vídeos-dispositivos’, que eram vídeos lançados em todos os AVA para estimular a interação e relembrar as missões que os aprendentes deveriam cumprir. Esses vídeos eram produzidos pelos aprendentes-mediadores e tinham o caráter lúdico, muitas vezes usando filtros de aplicativos e redes sociais. Além disso, eram utilizados como vídeos-dispositivos, notícias que circulavam na internet, cenas de filmes, séries e outros produtos audiovisuais que tivessem uma temática social e que potencializasse a interação nos grupos de WhatsApp e Telegram, estimulando o exercício crítico do olhar.

**Figura 13** – Vídeos-dispositivo lançados nos momentos assíncronos



**Fonte** Captura de tela produzida pelo autor (2020)

Foram também solicitados durante o minicurso o que chamaram de “vídeo-reflexão”, produto que os aprendentes desenvolviam a partir dos textos que leram ou questões trabalhadas nos encontros síncronos e o “vídeo-avaliação”, entregue na etapa final do processo formativo como meio de avaliar o minicurso como um todo. Esses vídeos finais são, inclusive, dispositivos que serão utilizados na etapa final desta tese, na qual serão avaliados os resultados de todos os ciclos socioformativos.

**Figura 14** – Vídeo-reflexão e vídeo-avaliação



**Fonte** Captura de tela produzida pelo autor (2020)

Todas essas investidas didático-metodológicas trabalhadas com uma mediação ativa, sensível e pautada na “inserção da ludicidade”, segundo analisam Nunes, Santos Júnior e Carregosa (2021), possibilitam processos de trocas significativas de saberes-fazer. Mas para isso, é preciso que se compreenda que todos os a(u)tores socioculturais são corresponsáveis naquele processo (socio)formacional, por isso, é fundamental que haja a “desconstrução de hierarquias” por meio do “revezamento do protagonismo”.

Tanto a desconstrução da hierarquia, quanto o revezamento do protagonismo, devem ser pensados por meio de novas perspectivas de condução do fazer docente. Na pandemia, por exemplo, trabalhei com salas compartilhadas, os encontros muitas vezes foram mediados com outros profissionais, ou seja, a onipresença do professor desaparecia quando outros profissionais revezavam o lugar de mediação, se tornando protagonista dos seus saberes-fazer. Nesse jogo, po-éticas docentes se complementam dando mais dinamismo às propostas didático-metodológicas e, do mesmo modo, o troca de lugar constante com o aprendente, colocando-o o tempo todo como corresponsável pelo sucesso da aula.

Todo processo de educação é oportuno para trabalhar o social, pois, sempre há possibilidades de se criar diálogos com as questões socioculturais e subjetivas que atravessam os sujeitos. Para Nunes, Santos Júnior e Carregosa (2021), somente ressignificando as práticas on-line e presenciais de (socio)educação, será possível criar ‘novos *habitus*’ em tempos pós-pandêmicos, seja em relação ao uso das tecnologias digitais, seja nas dinâmicas humanas fora da internet.

Esses ‘novos *habitus*’ devem emergir da dissolução gradativa das fronteiras limitadoras dos processos formacionais em todas as instâncias educativas. Essas fronteiras possuem uma forte base sociocultural, foram legitimadas ao longo do processo sócio-histórico e, por isso mesmo, podem encontrar na pandemia, o impacto necessário para romper com o fluxo e reformular seus percursos. Os processos formacionais em tempos pandêmicos, mediados pelas tecnologias digitais, se configuram como alternativas para que, coletivamente, sejam tecidos em rede novos modos de ser e viver as culturas educacionais e digitais, estreitando cada vez mais os diálogos entre elas. Podemos a partir de tudo o que estamos vivenciando, efetivar a ideia de Educações, no plural, como descreve Nelson Pretto. Afinal, estamos partilhando uma realidade nova para a sociedade atual, diante da oportunidade de vivenciar um processo formacional global, totalmente novo para todos os praticantes culturais, no qual todos se igualam na condição de aprendentes (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2021, p.16)

A vivência do minicurso comprovou para os professores-pesquisadores que formações são possíveis quando se compreende e se utiliza as potencialidades formacionais da ubiquidade. Segundo descrevem, toda formação somente se concretiza por meio de trocas significativas

entre os envolvidos nela quando há o rompimento com os papéis, performances, representações sociais, ou seja, com os modelos tradicionais de Educação. Ela se ressignifica quando a linguagem é também ressignificada, linguagem essa que se manifesta, sobretudo, pela estética da ludicidade.

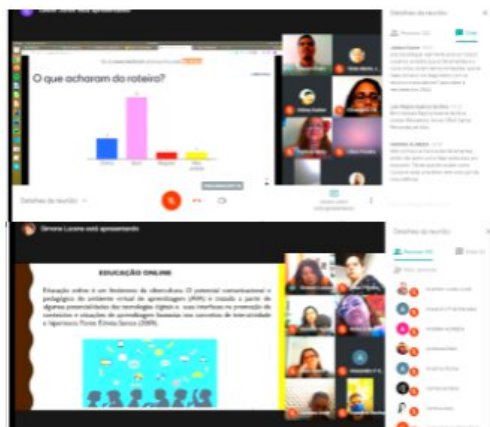
#### **4.4 IV Ciclo socioformacional: oficinas digitais - socioformação audiovisual para o SCFV do município de Aracaju**

O ciclo de Oficinas Digitais - Socioformação Audiovisual para o SCFV do município de Aracaju, foi realizado entre os dias 13 de agosto e 24 de dezembro de 2020 de maneira remota, utilizando o Google *Meet* como meio para mediar os encontros “presenciais on-line” e os aplicativos de mensagens WhatsApp e Telegram como alternativas assíncronas.

A proposta nasceu da necessidade de compartilhar alternativas didático-metodológicas, utilizando as tecnologias digitais para profissionais da Assistência Social do município de Aracaju, durante a fase de pandemia. Desse percurso formacional, participaram 74 trabalhadores que ocupam funções como: assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, oficineiros e coordenadores de CRAS.

O quantitativo foi dividido em dois grupos (manhã e tarde), cada coletivo de profissionais participou de nove oficinas temáticas com quatro horas cada: “Socioeducação On-line - Perspectivas para a educação social em tempos de pandemia”; “Ampliando a percepção sobre os recursos do Google: o Google *Docs* como opção para um planejamento compartilhado”; “O Google *Forms* como estratégia de mapeamento sócio-digital”; “Possíveis olhares e usos socioeducativos das redes sociais (foco no WhatsApp e Telegram)”; “Possíveis olhares e usos socioeducativos das redes sociais (foco no Instagram e Facebook)”; “O pensar audiovisual e a construção de conteúdos socioeducacionais: criando *podcasts* temáticos”; “O pensar audiovisual e a construção de conteúdos socioeducacionais: criando vídeos”; “O pensar audiovisual e a construção de conteúdos socioeducacionais: *Lives* como recurso”; “Roda de Reflexões sobre uma socioformação digital (encerramento)”.

**Figura 15** – Encontros presenciais on-line pelo Google *meet*



**Fonte** Captura de tela produzida pelo autor (2020)

As escolhas didático-metodológicas utilizadas no ciclo, na verdade, são uma evolução dos achados metodológicos descobertos com a experiência formativa intitulada “Uso de Interfaces Digitais para Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas em Tempos de Ubiquidade” realizada entre os dias 19 e 27 de junho de 2020. A atividade de extensão em formato de minicurso foi promovida numa parceria entre o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD/UFS) e o Grupo de Pesquisa em Culturas Digitais (Ecult/Ufs/CNPq)“.

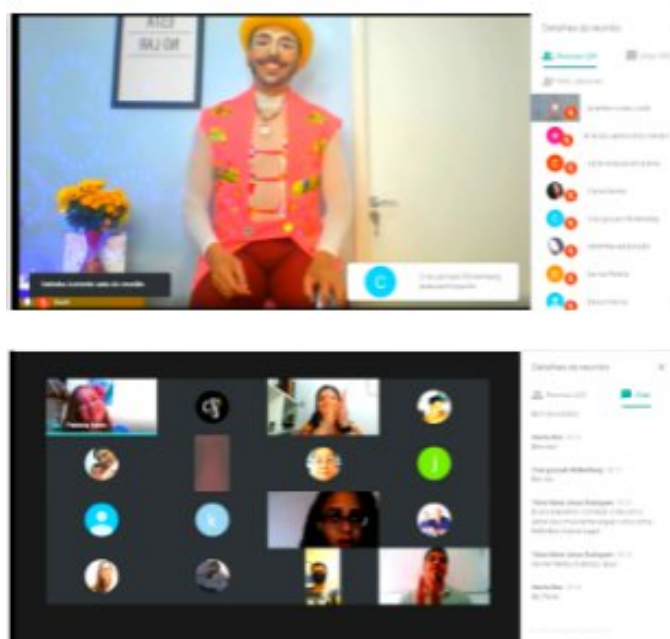
Na experiência formativa do Ciclo de Oficinas Digitais tivemos a oportunidade de re(utilizar) e (res)significar tais achados, desse modo, foi possível confirmar a eficácia e efeitos positivos dos recursos didático-metodológicos e de atualizá-los de acordo com o público contemplado. Sendo assim, incorporamos ao Ciclo de oficinas o “Acolhimento Lúdico ou Sensível”, que consiste na recepção dos participantes nos encontros “presenciais on-line” utilizando a arte e a ludicidade, com o propósito de romper com o "horizonte de expectativas" em relação ao processo formativo, criando acessos que possibilitem a interação e as trocas sensíveis entre os praticantes culturais envolvidos.

Esse processo lúdico se iniciava minutos antes da abertura oficial das atividades de cada encontro no que chamamos de “sala de espera virtual”, enquanto os aprendentes estavam entrando para o encontro presencial on-line, fazíamos uma seleção com músicas que trouxessem em suas letras mensagens capazes de gerar análises. Era um exercício da escuta e do olhar para os discursos presentes nas canções. Essas músicas quebravam os ruídos desse conjunto de espaços, direcionando a sintonia, a atmosfera do encontro para um mesmo percurso sensorial, ainda que sentido de formas diferentes por cada ator ou praticante cultural, a partir dos seus repertórios simbólicos.

Uma importante atualização aconteceu no ciclo de oficinas em relação ao acolhimento lúdico, ou seja, o "revezamento do protagonismo", outro achado metodológico do minicurso, passou desde o momento inicial dos encontros, ou seja, a cada momento “presencial on-line”, havia um aprendente protagonizando a acolhida aos demais. Essa acolhida respeitava a subjetividade dos participantes, as questões vivenciadas por eles no presente, questões de ordem pessoal ou social e este aprendente desafiava um outro para realizar o acolhimento lúdico ou sensível no encontro posterior.

A cada encontro o grupo era surpreendido pela acolhida lúdica dos aprendentes que utilizaram músicas, poesias, textos autorais, vídeos e outras formas de recepcionar os demais de maneira sensível, suscitando reflexões sobre questões sociais ou emocionais. Esse momento de partilha, acabou melhorando as relações interpessoais, aproximando-os, possibilitando que os profissionais conhecessem o universo subjetivo e de interesses uns dos outros e, com isso, tivessem acesso às habilidades e competências outras que, muitas vezes, os aprendentes não compartilham com o SCFV. O acolhimento, por meio do revezamento do protagonismo a cada encontro, melhorou o fluxo de comunicação e afeto entre os aprendentes que, mesmo fazendo parte de uma rede socioassistencial que abarca dezesseis CRAS de Aracaju, não tinham trocas efetivas entre si.

**Figura 16** – Acolhimento lúdico e sensível nos encontros presenciais on-line



**Fonte** Captura de tela produzida pelo autor (2020)

As terminologias lúdicas ou de aproximação também foram mantidas, tais como os termos “aprendente”, utilizado em substituição ao termo aluno e “aprendente-mediador” no lugar de professor. Essas terminologias que foram abraçadas na primeira experiência formativa, anteriormente citada, possibilitam segundo analisam Nunes, Santos Júnior e Carregosa (2021), um rompimento com os papéis de quem ensina e aprende, desconstruindo hierarquias simbólicas que, muitas vezes, podem gerar distanciamentos que dificultam a construção horizontalizada de saberes-fazer em processos educacionais.

A utilização dos recursos audiovisuais “vídeo-dispositivo”, “vídeo-reflexão” e “vídeo-avaliação”, também permaneceram como estratégias didático-metodológicas para os momentos assíncronos que aconteciam nos AVA escolhidos para atender as especificidades da proposta do ciclo de Formação: WhatsApp e Telegram. No início do ciclo foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp que serviu para estabelecer interação nos momentos assíncronos. Após a oficina sobre redes sociais, o aplicativo Telegram também passou a ser um importante ambiente, a sua utilização ampliou as possibilidades de compartilhar conteúdos com os participantes da Socioformação Audiovisual. Todos os momentos síncronos, ou seja, encontros “presenciais-online” foram realizados através da plataforma *google meet*.

Um recurso audiovisual que se apresentou como novidade nesse processo socioformacional foi o “Sociojornal on-line”. Esse recurso, inicialmente, foi utilizado por mim como dispositivo de pesquisa no Instagram “Socioeducação Audiovisual”, no qual compartilhei sínteses das experiências de pesquisa através de relatos audiovisuais compartilhados nos IGTV. Outros relatos subjetivos, são feitos no “socio-diário on-line de pesquisa”, utilizando o *story* para compartilhar esse cotidiano de pesquisa e salvando em pastas nos “destaques”, para que posteriormente possa acessá-los e analisar o processo vivenciado durante as etapas da tese.

Eu percebi o potencial de transformar o “sociojornal on-line” e o “sociodiário on-line” em recurso para estimular a autoria e co-autoria, então, reuni duas ideias em uma única missão: a cada encontro presencial on-line, dois ou três aprendentes ficavam responsáveis em transformar saberes-fazer compartilhados e as impressões que tiveram em um jornal em formato de vídeo. Esse conteúdo servia como uma espécie de revisão dos encontros e foram postados no YouTube e IGTV do Instagram do perfil “socioeducação audiovisual”. Nessa fase também foi estimulada a criação de projetos individuais, a exemplo do projeto “Fala Pretins”, criado com a educadora Raffa Souza para comunicar às crianças e adolescentes sobre temáticas relacionadas à população preta.

**Figura 17** – Projeto “Fala Pretins” com a educadora Raffa Souza

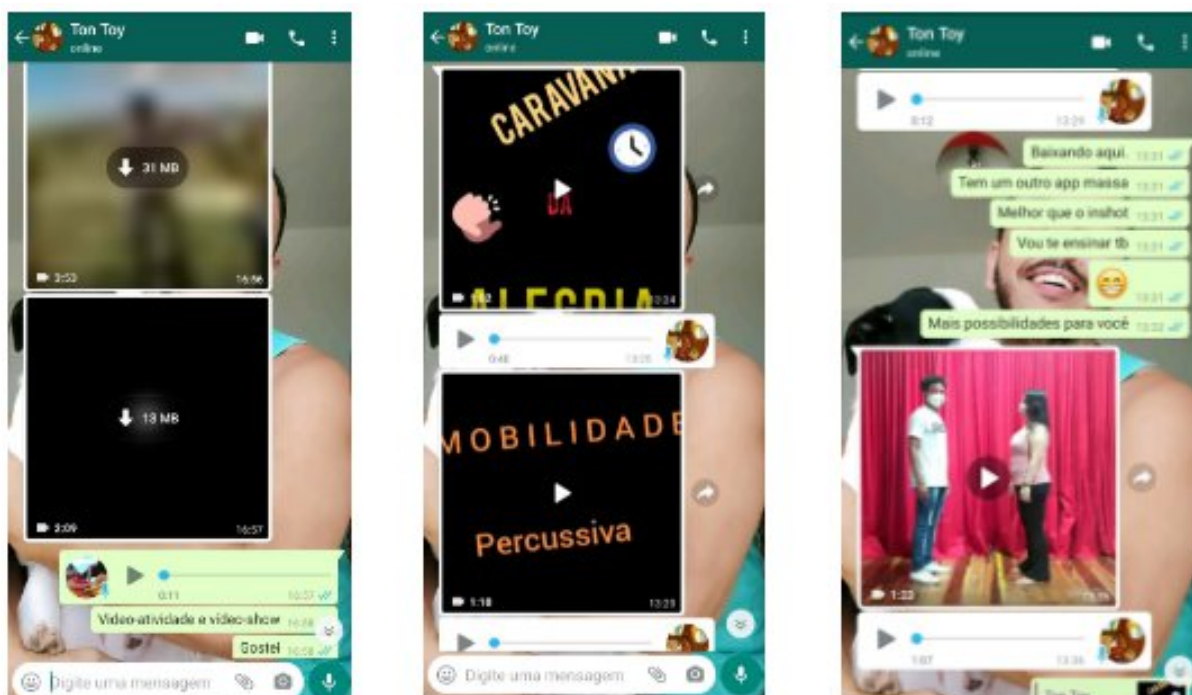


**Fonte** Captura de tela do Instagram (2020)

Com esses recursos, as avaliações do ciclo de oficinas indo sendo produzidas durante todo o percurso nos sociojornais e outras partilhas sensíveis estimuladas no WhatsApp e Telegram. Ao final do ciclo, os aprendentes também fizeram a avaliação do ciclo através de “vídeo-avaliação” ou “vídeo-depoimento” e formulário *Google forms*. Após o término do ciclo, alguns profissionais relataram que os saberesfazeres construídos coletivamente estão sendo utilizados por eles em atividades socioeducativas e em outras demandas do cotidiano como é o caso do oficineiro de música Tontoy, que não possuía conhecimento sobre produção de vídeos e realizou uma série de conteúdos para as crianças e adolescentes vinculadas ao SCFV do CRAS Maria Diná que ele tem intitulado como “vídeo-aula” e “vídeo-show”.

[...] Coletivamente eu fiz um vídeo em fevereiro, no carnaval, um em junho e com esse agora já são três. Eu tô mandando vídeo toda semana, eu parei a semana passada e semana retrasada para poder dar um tempo e deitar e pensar e editar. Mas já tenho mais outros, uma sequência para enviar. E tô pensando em mandar na sexta-feira uma remessa de vídeos-atividades, né? E vou vendo, medindo a resposta deles para montar mais um vídeo show.” (TonToy, oficineiro de música, 2021).

**Figura 18** – Conversas com TonToy, oficineiro de música



Fonte Captura de tela do WhatsApp (2020)

A educadora Laís (2022), que começou a criar vídeos para impulsionar a divulgação de uma loja virtual de doces que criou para complementar a renda durante a pandemia, relatou em um dos áudios transcritos abaixo, como o ciclo de oficinas ressignificou o olhar e as práticas dela.

[...] essa oficina, viu Ewertton, foi uma benção em minha vida, porque aprendi coisas que estão sendo bastante úteis para mim tanto no CRAS, quando na igreja e agora com as minhas vendas... O que eu mais utilizo é a edição de vídeos, porque na igreja também tem os cultos infantis, cada domingo uma professora gravava, como tá sendo on-line, além de gravar eu faço toda a edição, procurando deixar o vídeo mais atrativo para as crianças. No CRAS a mesma coisa, tem sido bastante importante para mim. Hoje eu vejo o quanto faz diferença no vídeo esses detalhes, hoje eu observo um vídeo sem nada, acho sem graça e sem vida, eu espero ter outras oficinas assim. (Laís Souza, educadora social, 2022)

A conversa revela que a educadora tem utilizado os usos dos saberes-fazer em diversos contextos sociais e educativos (CRAS, igreja e vendas on-line). Assim, reforçando a relevância do audiovisual como recurso para promover a educação em tempos de distanciamento físico e gerar influência social, tanto para o consumo de produtos e serviços, quanto para impulsionar ideias que afetam a construção sociocultural das pessoas.

**Figura 19** – Conversa com a educadora social Laís



**Fonte** Captura de tela do Whatsapp (2020)

O que foi possível analisar ao final deste Ciclo de oficinas digitais, pensado para impulsionar uma socioformação audiovisual que auxilie os trabalhadores da assistência que atuam no SCFV de Aracaju, foi um grande engajamento por parte dos aprendentes e participação ativa síncrona e assincronamente. A esses resultados, atribuímos o desenho didático proposto e a estética das aulas, ou seja, a performatividade da mediação por meio da ludicidade e estratégias de interação para garantir o ritmo das “cenas de aprendizagem”. Como num produto audiovisual que precisa de ‘pontos de virada’ para manter o espectador atento, ou em um espetáculo teatral no qual a ‘quarta parede’ precisa ser quebrada para sintonizar a plateia com aquilo que está sendo apreciado, tornando aquele que assiste em co-autor e co-ator do espetáculo da educação.

No caso da educação on-line, romper essa quarta parede requer criatividade e inventividade daqueles que mediam e, nesse sentido, percebemos que os recursos didático-metodológicos autorais propostos para os ciclos socioformativos, têm se mostrado eficaz em diferentes contextos e amplamente adaptáveis à (re)elaboração a partir do contato com os aprendentes, logo, se mostram como achados ‘abertos’, possíveis de ser atualizados com todos os a(u)tores socioculturais partícipes do ‘jogo (socio)formativo’, em tempos e espaços diversos, proporcionando a construção de saberes-fazeres significativos.

#### **4.5 Socioformação de socioinfluenciadores, influenciadores sociais ou socioinfluencers: uma pedagogia do olhar**

Esse último percurso socioformacional corresponde à fase de ‘multiplicação’, pensada como terceira etapa para a construção desta tese. É interessante ressaltar a forma como esse momento da pesquisa acabou sendo impulsionado a partir das percepções realizadas nas etapas anteriores. No começo do doutoramento, tinha a intenção de trabalhar as crianças e adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), como multiplicadores dos saberes-fazer, assimilados a partir de todas as vivências com as tecnologias digitais, audiovisual e temáticas sociais.

Contudo, o contexto pandêmico e o redirecionamento da pesquisa, para incorporar outros atores sociais ou praticantes culturais, também reorganizou as práticas que descrevo abaixo. O objetivo central dessa socioformação de ‘socioinfluenciadores’ é impulsionar ainda mais a autoria e a participação social, fomentando uma rede de influenciadores sociais digitais que construam conteúdos autorais e impulsionem também conteúdos de outros socioinfluenciadores. A educação social migrando também para o meio digital por meio das redes sociais, promovendo práticas de cidadania e a construção de outros *habitus* potencialmente capazes de influenciar a reflexão crítica em outras pessoas.

Nesse sentido, foram criadas estratégias didático-metodológicas que, mais uma vez, incorporam os achados das fases anteriores de pesquisa e agregam novas descobertas. O trabalho executado visa partir da formação de a(u)tores socioculturais diversos (CRAS, trabalhadores da educação formal e sociedade) e plantar “sementes” de “socioinfluência” que, gradativamente, possam se multiplicar, impactando tanto o modo como esses atores sociais ou praticantes sociais se percebem individualmente, em suas questões mais subjetivas e socioculturais, quanto o modo como atuam coletivamente em suas redes (reais e virtuais).

##### **4.5.1 Explicação do conceito de ‘socioinfluenciador’**

Trata-se de uma terminologia autoral que está em consonância com as demais terminologias que foram geradas a partir dessa proposta de pesquisa que tem como interesse central a educação social ou socioeducação, impulsionada a partir de uma pedagogia do olhar que utiliza o audiovisual como meio socioformacional. Sendo assim, dentro desse universo de pesquisa, os socioinfluenciadores são a(u)tores socioculturais que utilizam a linguagem das tecnologias digitais para criar conteúdos socioeducativos sobre temáticas sociais vigentes.

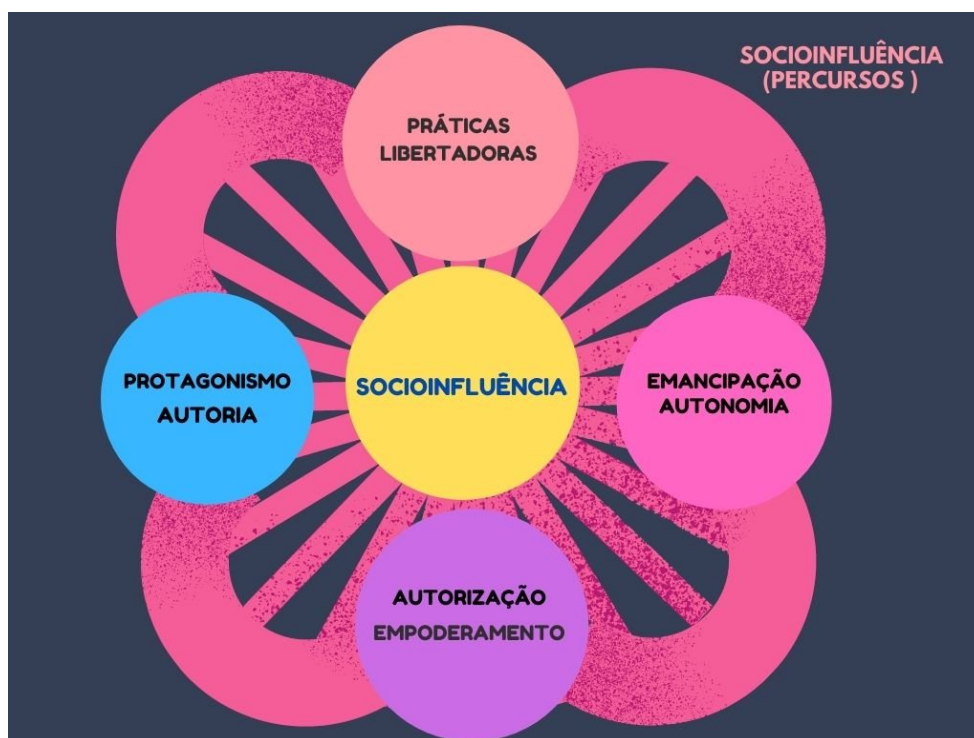
Trata-se de uma ressignificação do termo “*digital-influencers*” ou influenciadores

digitais, pessoas de diversos setores e interesses que não precisam, necessariamente, ter comprometimento com as questões sociais. O propósito desse tipo de influenciador(a), via de regra, é ganhar um número grande seguidores promovendo conteúdos, geralmente, de entretenimento e, a partir daí, conseguir a visibilidade necessária para vender produtos e serviços. No Brasil, são muitos os digitais influenciadores que sobrevivem financeiramente desse tipo de dinâmica proporcionada pela internet.

Os socioinfluenciadores, por outro lado, tem como principal objetivo influenciar a reflexão crítica sobre o comportamento social, ampliar a percepção sobre as problemáticas sociais que atravessam a sociedade atual. São pessoas comuns ou profissionais da educação formal ou educação social que utilizam dos seus saberes adquiridos, criam uma forma diferenciada de re-apresentá-los utilizando a linguagem das tecnologias digitais, criando conexões pedagógicas que estimulem um aprendizado prazeroso sobre questões sociais com/por/para as tecnologias.

Nesse sentido, visam influenciar o olhar para o mundo de maneira consciente. Atuam para transformar o meio ambiente real através de estímulos audiovisuais potencializados pela conectividade virtual. Os socioinfluenciadores são agentes multiplicadores de boas ideias e práticas por meio da “socioinfluência”. A socioinfluência é um conceito também autoral, deve ser pensada como uma “filosofia socioeducacional” de trabalho em rede, que valoriza a autorização, o protagonismo, o empoderamento, a autoria, a autonomia, a emancipação e a construção de práticas libertadoras. Esses processos, devem ser trabalhados primeiramente dentro de um contexto individual de cada socioinfluenciador para depois serem expandidos em atuação coletiva.

**Figura 20** – Percursos a serem alcançados com a socioinfluência



Fonte Produzida pelo autor (2021)

Os percursos a serem alcançados para que se efetive uma “filosofia de socioinfluência<sup>56</sup>”, estão além do desenvolvimento de habilidades sociotécnicas para usos dos recursos digitais ou incorporação da linguagem audiovisual. Trata-se de etapas que exigem um trabalho sistemático de preparação socioemocional e sociocrítico, ou seja, um despertar crítico para aspectos subjetivos e ideológicos que atravessam os atores sociais ou praticantes culturais enquanto seres sociais, dotados de histórias de vida únicas.

A necessidade de trabalhar tais percursos, que no desenvolvimento humano são de natureza sociohistórica e sociocultural, ou seja, derivadas das construções sociais e culturais nas quais as narrativas de existência se forjam, tem aparecido no processo socioformacional que está em curso.

O primeiro passo nesse processo é estimular um despertar para uma ‘autorização’, ou seja, o se permitir ser diante das telas, reconhecendo-se como ser presente e capaz de ocupar

<sup>56</sup> Nesta tese é uma perspectiva filosófica que compreende a atuação em rede como capaz de gerar uma influência positiva para enfrentamento das problemáticas sociais. Para isso, é preciso que a socioformação esteja pautada na sociabilidade, qualificando os processos de interação propostos e estimulando o protagonismo nas redes humanas e digitais.

lugares de fala no ciberespaço ou nos espaços reais. Com isso, à medida em que essa autorização é dada, um processo de empoderamento começa e precisa ser mediado, estimulando as experimentações diante desse “espelho digital” até alcançar o ‘protagonismo’. Esse pode ser definido como a habilidade de descobrir o potencial individual e confiar nele, rompendo amarras mentais que paralisam muitas vezes a ação.

O processo de apropriação do protagonismo, nas experiências até agora desenvolvidas, tem sido trabalhado com constantes desafios frente às telas, pois creio que nenhum protagonismo se fortalece sem visibilidade e autoaceitação. Eu acredito que esse movimento vai possibilitar uma expansão do universo criativo. De certo modo, inicialmente, os socioinfluenciadores em formação vão experimentando as técnicas compartilhadas na socioformação e vão avançando para a elaboração de conteúdos e modos de fazer mais autorais e autônomos.

A autonomia é almejada em todo processo socioformacional, através desse percurso vivenciado, espera-se que seja também percebida nas redes e na vida dos socioinfluenciadores. Há o desejo de vê-los emancipados, aptos a pautar seus próprios conteúdos e que estejam interagindo com as temáticas sociais atuais, multiplicando reflexão social em rede. A meta final é o uso da potência do virtual no processo de ampliação do pensamento crítico dos a(u)tores socioculturais e no impulsionamento de atitudes libertadoras nos espaços por eles habitados.

Nessa perspectiva, a socioinfluência em rede visa fazer uma intervenção no habitus social, possibilitando um despertar consciente para a realidade social e apontando caminhos para a libertação de sistemas opressivos e excludentes. Os socioinfluenciadores vão dialogar com a cultura vigente para conseguir uma ruptura com tradições que ainda criam vulnerabilidades, principalmente, para minorias sociais. A socioformação de socioinfluenciadores pode ser entendida como um movimento, ainda que utópico, de contracultura, à medida que almeja uma ressignificação e, em alguns aspectos, a ruptura com aspectos culturais hegemônicos legitimados sócio-historicamente.

#### **4.5.2 As experiências socioformacionais de socioinfluenciadores no CRAS Carlos Fernandes de Melo e Instituto Rahamim**

A implementação desta terceira etapa de pesquisa está sendo executada, simultaneamente, em dois espaços não formais de educação: CRAS Carlos Fernandes de Melo, situado no Bairro Lamarão de maneira híbrida (presencial com demandas on-line) e Instituto Rahamim, localizado no bairro Santa Maria (on-line). O desenho didático-metodológico foi adaptado a cada contexto.

O CRAS Carlos Fernandes de Melo, foi desconsiderado como parte da pesquisa nas fases anteriores devido a uma série de fatores que foram relatados no começo deste trabalho, dentre eles, a rotatividade de crianças e adolescentes vinculadas ao SCFV e, além disso, a impossibilidade de um trabalho sistemático com vídeo. Porém, diante do presente contexto de suspensão das atividades presenciais devido à pandemia e a necessidades dos educadores de retomar vínculos com os usuários do CRAS, utilizando estratégias on-line, propus começar naquele Centro de Referência a socioformação de socioinfluenciadores.

As crianças e adolescentes do CRAS não estavam correspondendo às interações propostas pelos educadores sociais no grupo do WhatsApp que criaram como alternativa de demandar atividades. Essa realidade motivou o coordenador,icineiros e educadores sociais do CRAS a abraçarem o projeto.

A primeira reunião com os educadores, icineiros e coordenador aconteceu de maneira remota pelo *Google Meet*, no dia 14 de julho de 2021. Na ocasião falei do projeto da socioformação apresentando de maneira geral a dimensão do projeto, que foi melhor detalhado nos primeiros encontros presenciais que aconteceram no CRAS nos dias 28 e 29 de julho com dois grupos diferentes de profissionais.

Em paralelo a isso, no dia 29 de julho foi aberta no Instituto Rahamim, a oficina “Socioinfluenciadores: o teatro-audiovisual como estratégia para uma pedagogia do olhar”, foram disponibilizadas trinta vagas. A proposta inicial era abarcar os jovens que estão inseridos nos projetos que o instituto realiza, porém, houve uma procura de adultos: professores da rede formal de ensino, profissionais do CRAS e outras pessoas da comunidade aracajuana que viram na socioformação uma possibilidade de desenvolver habilidades sociotécnicas com as redes sociais para usos diversos. As pessoas interessadas fizeram a inscrição por um formulário do *Google Forms*, no qual forneceram algumas informações pessoais e relataram o que desejariam vivenciar com o processo socioformacional.

#### **4.5.3 Percurso didático-metodológico do processo socioformacional de socioinfluenciadores: CRAS Carlos Fernandes de Melo**

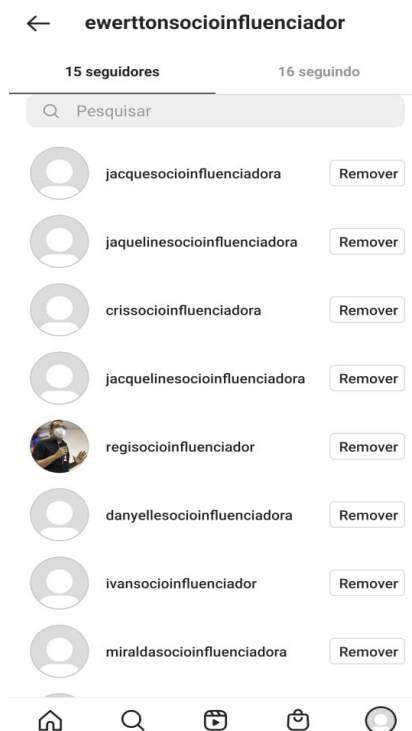
A proposta no CRAS Carlos Fernandes de Melo é construir uma rede de socioinfluenciadores que tenha início nos educadores e icineiros e que gradativamente outros grupos sejam incorporados a essa rede: crianças, adolescentes, idosos e outros usuários assistidos pelo Centro de Referência. O grupo de profissionais do CRAS está na fase de preparação que antecede a produção de conteúdos, atuação efetiva nos espaços on-line do

SCFV e para toda a sociedade. Os encontros acontecem em dois dias na semana, o mesmo conteúdo é apresentado para dois grupos diferentes de educadores e oficinairos. No primeiro encontro com eles e elas, foi explicada a ‘filosofia’ da socioinfluência e a função primordial do audiovisual para que ela se materialize.

Além disso, foi esclarecido o que significa ser um socioinfluenciador e qual a dinâmica será adotada para garantir uma nova estética on-line, seja no trabalho com os usuários do CRAS, seja nos espaços virtuais criados para o projeto. Na sequência, começamos o trabalho prático com os educadores, oficinairos e coordenador precisaram criar uma conta no aplicativo de mensagens no Telegram e aprender como explorar os recursos que essa plataforma oferece, por meio desse aplicativo acontecem as interações assíncronas, missões e armazenamento de imagens e vídeos.

O passo seguinte foi a criação de um perfil exclusivo de socioinfluenciador na rede social Instagram. Assim, cada profissional criou uma conta atrelada ao dispositivo móvel. Os socioinfluenciadores devem ter um perfil padronizado, inicialmente, para criar uma identidade compartilhada, então, colocaram o primeiro nome seguido da palavra ‘socioinfluenciador’, exemplo:ewerttonsocioinfluenciador; laissocioinfluenciadora; miraldasocioinfluenciadora etc.

**Figura 21** – Perfis exclusivos dos socioinfluenciadores em formação



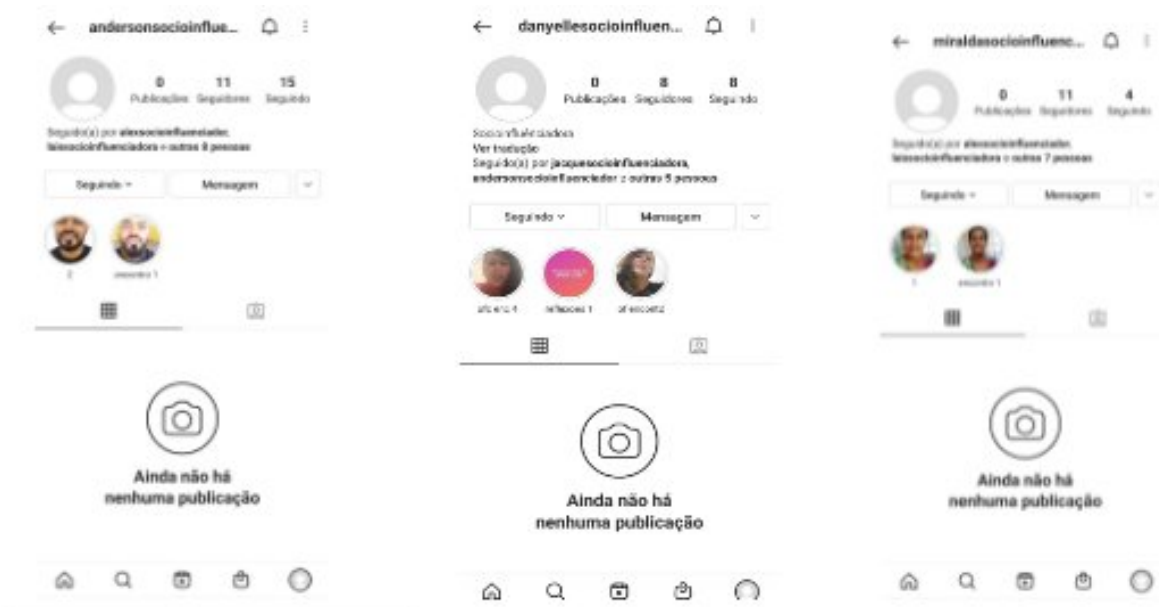
**Fonte** Captura de tela do Instagram (2020)

Desse modo, será possível que os socioinfluenciadores, à medida que vão se constituindo como tal, reconheçam-se facilmente na rede, adicionem e impulsionem os conteúdos de todos. O que se almeja, além da autoria de cada socioinfluenciador(a), é a co-criação de conteúdos sociais dentro da rede em formação para que seja possível alcançar mais pessoas.

Dentre as atividades práticas desenvolvidas até o momento com o grupo de educadores, oficinairos e coordenador, além das que foram citadas anteriormente, estão exercícios de expressão corporal que incluem um trabalho de articulação facial e preparação vocal. O propósito deste trabalho, que utiliza técnicas do teatro e da dança, é criar um corpo mais disponível para a experimentação em frente às telas. Assim, os socioinfluenciadores em formação estão utilizando os *stories* do Instagram, como meio de narrar o cotidiano dessas vivências e colocar em prática as técnicas compartilhadas com eles.

Os stories são um dispositivo de pesquisa (sociodiário on-line) que me possibilitará acompanhar os relatos de cada socioinfluenciador sobre o percurso e perceber a evolução a cada encontro. A cada dia eles precisam salvar os stories como “destaques” em pastas no Instagram.

**Figura 22** – Sociodiários on-line situados no recurso ‘destaques’ no Instagram



Fonte: Captura de tela do Instagram (2020)

Por enquanto, somente os socioinfluenciadores tem acesso ao que está sendo exercitado, já que ainda não há uma divulgação do perfil que foi criado. Esse somente será impulsionado quando a identidade do projeto, a apropriação da linguagem, da Filosofia da socioinfluencia e os primeiros produtos audiovisuais estiverem prontos.

A fase atual pretende oportunizar uma formação sociotécnica que envolve a parte conceitual e o manuseio de dispositivos móveis e redes sociais. A performatividade é elemento essencial para que o socioinfluenciador possa romper com o horizonte de expectativas dos usuários do SCFV e do público que tiver acesso aos conteúdos. Devido a isso, está sendo construída uma estética que promova a interatividade, na qual os vídeos sejam dispositivos que tragam desafios, provocações que estimulem a participação ativa da audiência.

O cronograma de trabalho deste percurso socioformacional inclui ainda, construção de roteiro, filmagem, edição, conhecimentos sobre linguagem audiovisual, construção de discursos e semiótica. A proposta é, cada vez mais, fomentar nos socioinfluenciadores tal prática, uma cultura, um novo habitus. Desse modo, impulsionar a ressignificação dos usos das tecnologias e as práticas sociais dentro e fora da internet.

#### **4.5.4 Percurso didático-metodológico utilizado no processo socioformacional de socioinfluenciadores: Instituto Rahamim**

A oficina “Socioinfluenciadores: o teatro-audiovisual como estratégia para uma pedagogia do olhar” aconteceu entre os dias 29 de julho e 19 de agosto. O desenho didático-metodológico em execução no Instituto Rahamim seguiu as premissas da educação on-line com encontros síncronos e assíncronos. O primeiro encontro presencial on-line teve o propósito de explicar a ‘filosofia’ da socioinfluência, competências de um socioinfluenciador, apresentar o cronograma de execução da oficina e os saberesfazeres a serem compartilhados. Assim como aconteceu no CRAS, o primeiro passo foi a criação de uma conta no Telegram e um perfil exclusivo de socioinfluenciador no Instagram.

Durante todo o percurso socioformacional, os achados didático-metodológicos adquiridos nos processos anteriores, foram utilizados. O acolhimento lúdico ou sensível começava na “sala de espera virtual”, uma “música disparadora de reflexões era colocada repetidas vezes até que o último participante ingressasse na sala. Na condição de aprendiz-mediador, solicitava que fosse extraída da letra da canção, um trecho que fizesse sentido para cada um ou tivesse relação com as discussões trabalhadas até aquele momento.

Os socioinfluenciadores em formação tinham que explicar a escolha, ampliando o olhar sobre a música e criando correlações com as questões vivenciadas na sociedade. Após isso, compartilhava a tela do meu dispositivo móvel e utilizando o aplicativo Snapchat usava os filtros para criar personagens divertidos que davam as boas-vindas e estimulava a partilha dos cotidianos dos participantes.

Essa estratégia lúdica, como já foi explicado em outros momentos desse trabalho, tinha a intenção de romper com o horizonte de expectativas, colocar os aprendentes em situação de jogo (brincar), proporcionar a desconexão temporária com os problemas do cotidiano e promover aproximação com o universo sociocultural dos a(u)tores.

Nos primeiros encontros presenciais on-line trabalhei a expressão para a tela, os participantes eram estimulados a pensar na câmera do celular como espelho. Logo, uma série de exercícios de articulação da face, aquecimento e mobilidade vocal e gestualidade dentro do vídeo foram estimuladas. No final de cada encontro, os aprendentes tinham que seguir o ritual de criar *stories* no perfil de socioinfluenciador que criaram, relatando as sensações e saberes-fazeres experienciados e também salvar essas publicações em pastas nos “destaques” para que os seus diários on-line fiquem acessíveis e arquivados.

Em razão do número reduzido de horas na oficina prática, foram compartilhadas noções gerais sobre linguagem audiovisual, focando em aspectos como formatos, planos, ângulos, enquadramentos e composição de cena. Além disso, os aprendentes tiveram noções de roteiro utilizando o aplicativo vídeo-teleprompter, que permite gravar um vídeo enquanto o texto rola na tela do dispositivo móvel e conhecerem o aplicativo capcut que dispõe de uma série de recursos para edição de vídeos.

No tocante à utilização dos achados didático-metodológicos construídos nas etapas de pesquisa anteriores, a estratégia do acolhimento lúdico e sensível foi, mais uma vez, importante componente para a partilha de subjetividades e uma série de desbloqueios com raízes na formação inicial dos atores ou praticantes culturais.

A grande parte das pessoas que se inscreveram na oficina disseram que a timidez e a falta de confiança com a imagem foi um dos principais fatores que despertaram o interesse na oficina. Uma participante adulta, autônoma do ramo de moda, advogada, mulher negra, compartilhou possuir a autoestima fragilizada devido a uma série de narrativas que vivenciou.

A partir desses relatos, comecei um trabalho de fomentar a autorização, empoderamento, a autoria e ocupação do lugar de fala sobre os temas que são parte da história dela. Como foi relatado anteriormente, os socioinfluenciadores em formação estavam

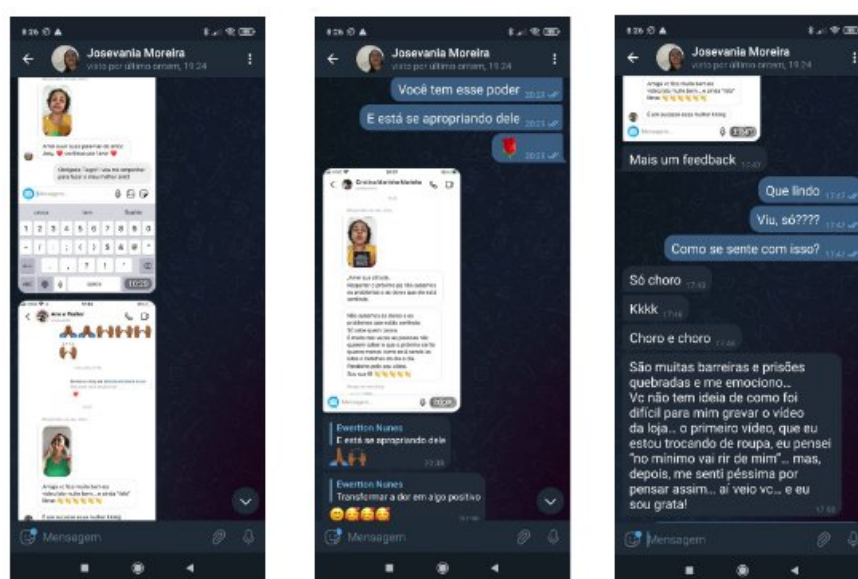
exercitando a intimidade com o ‘espelho digital’, ou seja a imagem gravada e impulsiona nas redes a partir de stories restritos no Instagram exclusivo da oficina. Esses stories nasciam a partir dos saberes-fazeres compartilhados no encontro ou de uma temática social.

Por isso, os participantes precisavam exercitar o olhar crítico sobre um assunto atual, um desses assuntos foi o suicídio de um adolescente de dezesseis anos que, após postar na rede social TikTok um vídeo demonstrando afeto a um amigo, teve seu vídeo amplamente divulgado e uma onda de comentários homofóbicos apareceram e isso o afetou emocionalmente, impulsionando o ato de tirar a própria vida.

A participante relatada anteriormente, fez os “vídeos-reflexão”, elaborando de improviso o discurso sobre o tema. O olhar dela sobre o assunto rendeu uma boa análise e estimei que ela compartilhasse em seu Instagram pessoal. Ela criou coragem e postou e recebeu uma série de estímulos positivos das pessoas que a seguem em sua rede social.

Após os comentários, ela veio de maneira privada no aplicativo Telegram compartilhar o que estava acontecendo e as sensações diante das inesperadas interações geradas a partir de seu posicionamento crítico sobre o suicídio do adolescente. Os prints abaixo, representados na figura 21, são das conversas que tivemos. Elas mostram a socioinfluenciadora formação se autorizando a estar em frente às telas, expressando suas opiniões e o efeito discursivo gerado quando ela abriu espaço para pensar/compartilhar seus pensamentos a respeito da realidade social que nos cerca.

**Figura 23** – Conversa com a socioinfluenciadora em formação



Fonte Captura de tela do WhatsApp (2020)

Em decorrência do que foi realizado, outras partilhas sobre a vida e sentimentos começaram a acontecer. Em um dos encontros presenciais on-line, ela falou de uma doença que a acompanha desde a adolescência, a fibromialgia, expôs o preconceito social que sofre devido a essa condição. Então, de improviso, criei um conteúdo com ela intitulado “papo de sala” sobre o assunto, utilizado um programa de gravação de tela on-line, o *apowersoft*<sup>57</sup> e editei no *capcut*<sup>58</sup>.

A estratégia de mais uma vez romper com o horizonte de expectativas do aprendente foi utilizada para criar uma entrevista sobre o tema. A proposta era que ela exercitasse a reflexão sobre o assunto, trazendo suas vivências pessoais e despertasse para a relevância de, inclusive, criar conteúdos como socioinfluenciadora sobre essa pauta de saúde tão importante e pouco conhecida.

**Figura 24** – ‘Papo de Sala’ com a aprendente sobre fibromialgia



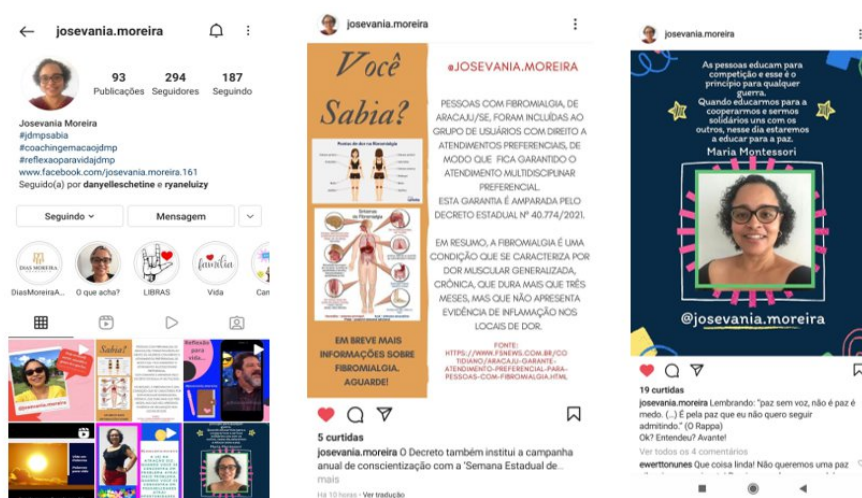
**Fonte** Captura de tela do WhatsApp (2020)

<sup>57</sup> O Gravador de Tela da **Apowersoft** é uma ferramenta profissional fácil de usar para gravar vídeo e áudio ao mesmo tempo. Ela também permite que você salve seus vídeos em arquivos MP4 padrão.

<sup>58</sup> O CapCut é um **aplicativo** grátis para editar vídeo no celular da ByteDance, empresa dona do TikTok. A plataforma conta com diversos recursos que permitem fazer filmes cheios de efeitos de transição, filtros, textos, faixas de áudio e outros elementos.

O encontro começou com uma reflexão sobre a música ‘Minha Alma’ do Rappa, letra que no refrão diz: “A minha alma tá armada e apontada para cara do sossego! Paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo!” e terminou com a entrevista sobre fibromialgia, notei que a socioinfluenciadora em formação começou a criar outros conteúdos sobre essas e outras temáticas em seu perfil pessoal.

**Figura 25 – Postagens da socioinfluenciadora**



**Fonte** Captura de tela do Instagram (2020)

O que aconteceu com a socioinfluenciadora em formação, evidencia a existência de um percurso socioemocional a ser considerado quando se pensa em socioeducação. Os percursos socioformativos desenvolvidos, objetivam pensar uma socioeducação audiovisual pautada numa pedagogia do olhar. Essa envolve o estímulo às percepções de cada a(u)tores sociocultural em relação a si, suas questões subjetivas e também para uma dimensão coletiva. Essas duas instâncias, na prática, caminham entrelaçadas, porém, essas experiências de socioeducação explicitam ser necessário, em alguns casos, articulá-las separadamente. Sinto que todo processo emancipador é feito de etapas que demandam trocas sensíveis entre os atores sociais ou praticantes culturais, e a escuta qualificada, a partilha do universo sociocultural e as narrativas de formação entre os aprendentes é fundamental para obter resultados positivos.

## 5 NOÇÕES SUBSUNÇORAS E AS BASES DA SOCIOFORMAÇÃO

Por meio do processo de escuta dos a(u)tores socioculturais realizados nos ciclos socioformativos detalhados anteriormente, utilizando variados dispositivos de pesquisa construídos para a tese, tais como os ‘sociojornais’, ‘sociodiários on-line de pesquisa’, ‘vídeos-avaliação’, ‘vídeo-reflexão’, ‘vídeo-depoimentos’, ‘chats’ e outras partilhas, emergiram algumas noções subsunçoras que se tornaram a espinha dorsal da socioformação: autorização, empoderamento, protagonismo, autoria e emancipação.

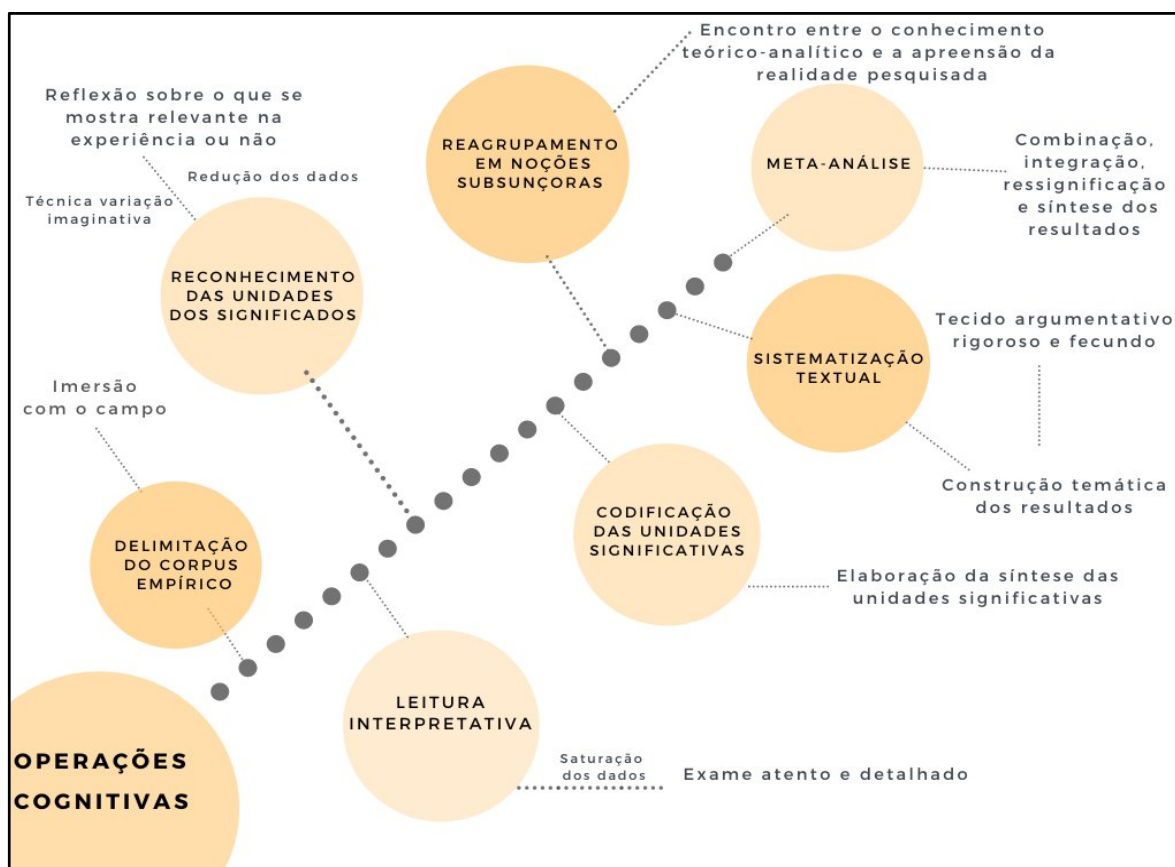
Para Ausubel (1963) as noções subsunçoras são as categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa. Aprendizagem significativa é um processo dinâmico, uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, ou seja, estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência dos indivíduos, do sujeito aprendente atualizado quando um novo conceito é significado.

Macedo (2000) acredita que, numa realidade de pesquisa acadêmica, as noções subsunçoras são atualizadas quando o pesquisador acessa uma nova informação seja pelo contato teórico e/ou empírico. Para ele, o desenvolvimento consciente e criativo das noções subsunçoras demanda do pesquisador a mobilização de competências teórico-analíticas e hermenêuticas, implicando operações cognitivas como: distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso destes elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma meta-análise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado; estabelecimento de relações e/ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos.

A obtenção das noções acontece em algumas etapas, a primeira delas é o detalhamento das informações construídas e o pesquisador deve observá-las sem perder de vista suas questões de pesquisa e o objeto de estudo. O segundo momento ocorre a redução, ou seja, uma separação entre o que é significativo e o que não tem tanta relevância para o universo da pesquisa. Na terceira etapa é feito um reagrupamento das informações e as noções subsunçoras são definidas.

As etapas de análise e interpretação dos dados onde são desenvolvidas as operações cognitivas foram sistematizadas por Santos (2021). A pesquisadora criou uma ilustração que possibilita uma compreensão sobre o processo de produção das noções subsunçoras, dando visibilidade à interconexão entre as etapas.

**Figura 26:** Operações Cognitivas no processo de análise/interpretação de dados



Fonte Elaborado por Santos (2021)

As noções subsunçoras emergentes deram corpo à socioformação, elas sinalizam possíveis caminhos a seguir rumo a uma educação reflexiva, crítica, emancipadora, libertadora e transformadora. E a conquista de tais noções somente se concretizou porque a minha implicação e itinerância com o universo da pesquisa, transpostas para as experiências socioformativas, colocaram-me diante de saberes-fazer significativos, observações sensíveis, análises, percepções e resultados. A imersão nesse universo me ajudou a perceber uma pedagogia autoral à qual batizei de 'Pedagogia do Olhar'.

À medida que fui analisando empiricamente os achados, percebi que algumas habilidades foram desenvolvidas junto aos a(u)tores socioculturais. No contato com essas noções, percebi como os resultados significativos no âmbito da socioformação aconteceram: em etapas/fases importantes para a ressignificação dos universos socioculturais dos aprendentes envolvidos, sendo assim, **autorização, empoderamento, protagonismo, autoria e emancipação** constituem uma pedagogia que pode apontar possíveis caminhos para quem almeja trabalhar com uma socioeducação pautada na ressignificação do olhar dos a(u)tores socioculturais em relação si mesmo e ao mundo.

**Figura 27 – Pedagogia do Olhar**



**Fonte** Imagem criada pelo autor da tese.

Os pressupostos da pedagogia do olhar, presentes na figura, foram sendo utilizadas nos ciclos socioformativos que tiveram o audiovisual e as tecnologias digitais em rede como centrais. Essa mesma base pode nortear outras socioformações, independentemente, da poética docente e da performatividade de cada socioformador. Por isso, a seguir compartilho os preceitos de cada etapa (base) como uma forma de possibilitar a outros pesquisadores da socioeducação, possíveis caminhos para uma educação transformadora.

É importante salientar que, embora estejam aqui apresentadas em uma sequência, os caminhos trabalhados como fases do percurso socioformativo, podem ser ajustados, eliminados, antecipados, reagrupados, de acordo com cada contexto e a partir das idiosincrasias dos a(u)tores socioculturais. É fundamental que o socioformador abra suas escutas mais sensíveis para as subjetividades, observando as características individuais de cada participante e as partilhas coletivas que emergem dos grupos envolvidos.

## **5.1 A autorização**

A autorização é a primeira etapa de todo ciclo socioformativo, sem a qual socioformador e a(u)tores socioculturais precisam assumir um compromisso de entrega, partilhas sensíveis e de não resistência ao processo que será desenvolvido. Ela implica permitir acesso mútuo às construções socioculturais e uma imersão nas subjetividades.

Nessa fase de abertura do processo socioformativo, configura-se como a aceitação para o estabelecimento de vínculos, esses que são essenciais em todo processo socioformativo. Para Ardoino (2003), com a autorização, todos os que estão em formação se disponibilizam a serem co-autores de si.

A fase de autorização, algumas vezes, pode requerer autorizações nos sentidos mais formal e burocrático, ou seja, uma permissão de instâncias de poder à quem determinados grupos ou instituições devem se reportar antes de adentrar no processo socioformativo. Em alguns determinados contextos, a autorização de chefias e lideranças pode ser determinante para que ocorra uma participação qualificada dos a(u)tores socioculturais.

Porém, é necessário que o processo de autorização vá conscientizando, gradativamente, que a validação de determinadas escolhas individuais não pode estar na mão de outros, é um processo de escolha que envolve a escuta das necessidades de cada ser humano. O socioformador deve estar atento para ir mediando todas as camadas de autorização necessárias para que o a(u)tor sociocultural possa se lançar sem receios nos ciclos socioformativos. A dialogicidade deve ser a base na interlocução com todos aqueles que podem ser limitadores da entrega ao processo.

O próprio socioformador deve também ser autorizado a ter contato físico, a partir das vivências oportunizadas e efetivar uma troca psicossocial com os a(u)tores socioculturais. Para uma qualificada mediação do processo é fundamental que cada indivíduo e o grupo reconheçam o socioformador como membro, na perspectiva de Coulon (1995), a partir de Garfinkel (1976), significa ser aceito pelo grupo social e com ele compreender e construir a partir do cotidiano.

No momento de reconhecimento do formador enquanto membro do grupo é que se inicia um processo de confiança importante para o desenvolvimento da Socioformação enquanto uma metodologia inspirada na etnometodologia que é uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa.

De acordo com Coulon (1995), a confiança não é uma atitude e só pode ser perdida (não se pode ganhar confiança, uma vez que ela é requerida desde o começo, a confiança é tácita). Na etnometodologia, o principal é a relação de confiança que está por detrás das regras do jogo. O fato de romper a regra do jogo não é o mais importante. Para Garfinkel apud Rawls (2008, p. 712) "[...] a confiança deve ser pressuposta, primeiramente, por todos os membros de uma prática, e então confirmada constantemente por meio de várias formas de atenção e competência".

Com a autorização se instituem pactos de imersão, experimentação e construção de novos habitus, de uma processo de busca por (des)construção e (re)construção das heranças socioculturais, uma permissão para reordenar percepções, conceitos e agenciar velhos e novos saberesfazeres.

Em Bourdieu (1976), habitus está ligado à classe ou posição social ocupada pelo indivíduo e a classe social não seria resultante apenas do capital econômico, é o resultante entre o capital econômico, capital social e também o capital cultural. Trata-se de um aspecto individual mas que se constrói no processo de socialização.

Silva (2001) afirma que o capital social é o capital do habitus. O autor afirma que para Bourdieu, o capital social são os bens simbólicos, aquilo que um indivíduo adquire ao longo de sua vida, como a tradição, o gosto pelas artes, etc. Para Setton (2002) o habitus cria dimensões que são constituídas na mente do indivíduo, através de suas experiências anteriores, adquirindo também um caráter simbólico, nesse processo o individual e o social são orquestradas de forma simultânea, estando os dois intimamente ligados e ambos se influenciando.

Em Martinez e Campos (2015), devido às experiências que são passadas e as condições do presente, Bourdieu verifica que o habitus produz ações e reproduz práticas, pois, o esquema simbólico construído historicamente acaba ocupando lugar no futuro, seja através dos gostos pessoais, modos de pensar, sentir, fazer. Nessa perspectiva, o habitus se incorpora nas práticas dos indivíduos, e é moldado historicamente.

É nesse lugar da reorganização simbólica dos habitus herdados sócio-historicamente que a Socioformação busca atuar e a etapa inicial de autorizações se torna determinante para que toda a filosofia, pedagogia e linguagem trabalhada consiga ter resultados significativos e transformadores. No tocante à autorização numa perspectiva mais socioemocional e sociocognitiva, é fundamental que sejam desenhados um percurso sensível de práticas e reflexões que irão ganhando contornos na construção com os a(u)tores socioculturais.

Para se alcançar a autorização, os etnométodos desenvolvidos pelo formador, precisam ser elaborados de maneira consciente e priorizando a experiência não somente pela razão, mas pela sensibilidade, buscando elementos que acionem o universo simbólico, as construções socioculturalmente herdadas pelo processo colonial.

A autorização é uma fase de confronto com o espelho, na qual os a(u)tores socioculturais, gradativamente, vão acessando o baú de suas referências sobre as questões sociais que os atravessam, refletindo sobre suas condutas frente às problemáticas do cotidiano. E estar de frente ao espelho é, inicialmente, muito desconfortável, sobretudo, em sociedades como a brasileira, na qual as questões sociais opressivas afetam a autoestima e autoconfiança, retiram o poder e colocam a maioria das pessoas como espectadoras de transformações que venham a partir de outros e não de si mesmas.

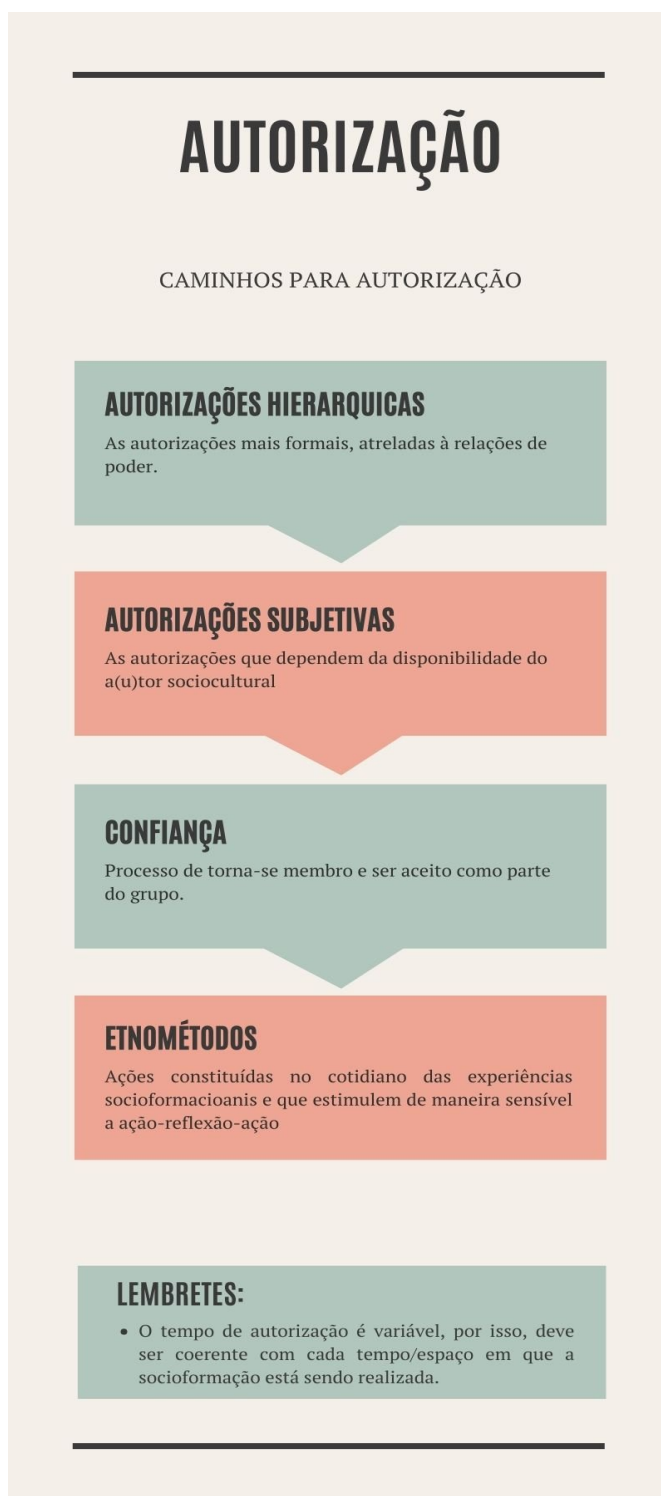
O autorizar-se acontece de maneira diferente para cada pessoa, para alguns pode ser um processo rápido, porém, para outros pode demorar. O tempo de autorização vai depender de aspectos como personalidade, história de vida, crenças e valores que cada pessoa carrega. Por isso, é preciso que sejam desenhados percursos didático-metodológicos que consigam desbloquear os aspectos que se apresentam como limitadores da entrega às experiências propostas, quanto mais cedo uma autorização acontece, mais significativa poderá ser a experiência socioformativa para os a(u)tores socioculturais .

Ainda que a autorização aconteça de maneira tardia para alguns a(u)tores socioculturais , é necessário que o socioformador respeite o tempo de desabrochar individual, criando alternativas que sejam mais direcionadas para cada contexto pessoal. O que não pode acontecer é o abandono de um em razão do avanço da maioria, o socioformador hábil deve, inclusive, implicar os que se autorizaram antes a ajudarem quem ainda está encontrando as chaves para suas portas de insegurança, medos e demais fatores limitadores.

A autorização, portanto, é a fase que requer atenção e sensibilidade do pesquisadorformador, pois, as atividades podem oportunizar acessos a questões de foro íntimo dos a(u)tores socioculturais. Por isso mesmo, o mediador de processos socioformativos deve observar com muita atenção as narrativas, os comportamentos, os silêncios e até mesmo as negações que podem surgir. É imprescindível ter em mente que todas as manifestações verbais e não-verbais são dotadas de significados de ordem sociocultural e indicam caminhos a serem percorridos rumo à autorização.

Em nosso processo de desenvolvimento humano em sociedade, pedir autorização aos pais, professores, cônjuges, líderes religiosos etc., é uma prática cultural, logo, a terceirização dos nossos poderes é comum. Nesse sentido, respeitar o tempo do aflorar da autoautorização nos a(u)tores socioculturais é fundamental.

O pesquisadorformador deve estar com as escutas sensíveis abertas para conseguir perceber quando precisará destinar um tempo mais ampliado a um determinado a(u)tor sociocultural, ao passo que não pode deixar de lado a autorização do grupo, ou seja, um processo coletivo em que todos alcançam o mesmo nível de disponibilidade e entrega ao que está sendo proposto. Os caminhos para alcançar todas as dimensões de autorização, burocráticas ou interpessoais são inúmeros e devem emergir da realidade de cada grupo de a(u)tores socioculturais trabalhado, eu percorri alguns e na busca por apontar possíveis caminhos, compartilho a seguir.

**Figura 28** – Caminhos para a Autorização

**Fonte** Imagem criada pelo autor da tese

Para conseguir efetivar a autorização e demais fases propostas na pedagogia do olhar, obtendo resultados relevantes nos ciclos socioformativos ofertados durante a construção da tese, os etnométodos adotados utilizando a socioeducação audiovisual, foram desenvolvidos sobre algumas camadas didático-metodológicas: presença da ludicidade, quebra das hierarquias, revezamento do protagonismo, terminologias de aproximação e ruptura dos horizontes de expectativas.

E a utilização de estratégias que dialogam com as artes, com a ludicidade, foi determinante para conseguir os acessos às subjetividades dos a(u)tores socioculturais. A presença de linguagens como o teatro, a dança e a pintura, por exemplo, criam ambientes propícios para o desenvolvimento das práticas. Por meio delas é possível colocar os participantes numa dimensão ‘extra-cotidiana’, ou seja, retirá-los mentalmente da sintonia de suas demandas do dia a dia.

A ludicidade aciona o imaginário e, conseqüentemente, abre espaço para a liberdade do corpo e da mente. Por isso, antes mesmo de conhecer os a(u)tores socioculturais pelos seus nomes de batismo, é preciso que as pessoas se reconheçam como ‘corpos aprendentes’, a partir de ações que os coloque em movimento, em exploração do espaço de das relações com outros corpos, rompendo com a previsibilidade, colocados em estado de desapegados de suas construções sociais, títulos, funções, patentes etc. É preciso fomentar o desapego a todas as referências simbólicas que distanciam e inibem a expressividade.

Nesse sentido, o ponto de partida de todas as vivências e experiências socioformativas com os a(u)tores socioculturais deve ser feita com uma acolhida lúdica, pois, essa estratégia faz toda a diferença para que os participantes abram outras escutas além da auditiva, passam a aprender a escutar com outros sentidos.

A interatividade é outro componente que não pode faltar nos etnométodos, pois, como já foi dito, é na escuta sensível que brota do cotidiano, das trocas e das interações que podemos compreender e fomentar novos percursos. Em resumo, é preciso retirar os a(u)tores socioculturais do cotidiano momentaneamente para devolvê-los inspirados e motivados a ressignificar o cotidiano quando devolvidos a ele.

A interatividade deve acontecer, sobretudo, a partir de um revezamento da mediação de maneira intencional, colocando todos os que estão no processo como corresponsáveis pelo sucesso ou fracasso das experiências vivenciadas pelo coletivo. Quando isso é feito, há uma ruptura das hierarquias que aproxima os participantes, retira as barreiras entre quem ensina e quem aprende. E muito do sucesso dessa aproximação do socioformador com os demais a(u)tores socioculturais depende da capacidade de ressignificar também a linguagem, criando terminologias que aproximem.

Nos ciclos socioformativos os termos ‘professor’ e ‘aluno’ foram transformados, por exemplo, em ‘aprendente mediador’ e ‘aprendente’, ou seja, terminologias que não ofereciam um universo simbólico já legitimado no imaginário. Essa estratégia acaba gerando também rupturas com possíveis programações e expectativas que estejam elaboradas acerca do que venha a ser ensinar e aprender. Quando todos estão colocados na mesma condição de aprendentes, revezando a mediação, a autorização e demais processos tendem a percorrer caminhos mais fluídos e não-opressivos.

## **5.2 O Empoderamento**

O empoderamento nesta tese significa possibilitar um despertar sobre os poderes que os a(u)tores socioculturais possuem, um (auto)reconhecimento das habilidades, características de personalidade, saberes-fazer que, muitas vezes, não são percebidos ou aproveitados em benefício de ações individuais ou coletivas.

De acordo com Latour (2005), a ação pode ser compreendida de duas maneiras: como intermediação ou como mediação. A primeira se refere às ações que não acarretam mudanças ou transformações. A segunda diz respeito às ações das quais decorrem alterações em outras ações de variados actantes. Estes se afetam mutuamente quando agem, quer dizer, agenciam uns aos outros, de modo que todos estão implicados numa rede de relações. Para Latour (1994), a mediação apresenta quatro sentidos: tradução, composição, reversibilidade e delegação.

Segundo Baquero (2012), a palavra “empoderamento” é um neologismo que está registrado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. A pesquisadora explica que se trata de um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder. Ela afirma que os debates sobre empoderamento apontam para duas dimensões essenciais: a educativa e a política, uma vez que visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam as distintas concepções e ações de empoderamento.

As experiências socioformativas revelaram que os corpos, sobretudo, de algumas populações minorizadas acabam sendo a extensão de toda a carga sociocultural opressiva herdada, como por exemplo, os corpos de mulheres, pessoas negros, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, pessoas gordas. Essas identidades, geralmente, sofrem com ataques cotidianos e estigmas que as acompanham desde a infância, tão forte é a construção negativa sobre seus aspectos identitários, que muitas criam um ‘auto-ódio’ ou ‘autophobia’ e vivem em uma constante autosabotagem.

Todo afastamento impulsionado pelo distanciamento prolongado de suas identidades, pode gerar em determinados a(u)tores socioculturais, uma profunda descrença no potencial que possuem, impedindo que visualizem características positivas nelas mesmas. Além disso, a classe social, o nível de escolaridade, a profissão ou atividades econômicas que as pessoas exercem também criam, na maioria das pessoas, ainda que de maneira inconsciente, uma relação com o poder ou não poder.

O autor Fortunati (2014) retoma Zuboff (1988) para definir que poder se refere à capacidade de influenciar, dominar e comandar a vontade, as escolhas e o trabalho de outras pessoas, o que resulta, inevitavelmente, na distribuição desigual de recursos econômicos, políticos, sociais e culturais. Porém, a noção de empoderamento é definida como um processo no qual os destituídos de poder se fortalecem e ganham domínio sobre seus assuntos pessoais.

Para o estudioso, há um caminho que leva à aquisição de informações e recursos, esses dotam as pessoas da habilidade de articular suas próprias histórias, conhecer os problemas políticos que lhe dizem respeito, ampliando a confiança e a autonomia para fazer escolhas livres e significativas, traduzindo-as em ações e resultados que afetam suas vidas e da comunidade em que vivem.

Por isso, se torna essencial um investimento numa socioeducação socializadora, que ajude no empoderamento individual e coletivo, pois, não se pode negligenciar que existe em nossa realidade social, uma gama de fatores que acabam curvando corpos, silenciando vozes, retirando a motivação, a autoestima, a crença das pessoas em suas potências e poderes individuais, pois, alguns contextos são considerados de sucesso e outros de fracasso na lógica social que está instituída.

Nesse sentido, é fundamental ressignificar a percepção que os a(u)tores socioculturais possuem sobre suas condições estéticas, socioeconômicas e competências profissionais, pois, será muito difícil que um trabalho de evolução pessoal ocorra sem que o olhar para si seja transformado, sem que sejam (des)construídas as percepções e o autojulgamento, que muitos

a(u)tores socioculturais têm de si. São muitos os corpos que a sociedade, devido a padrões instituídos e legitimados por crenças distorcidas e padrões estéticos impostos, apontam como incapazes de existirem e terem poder.

Diante de tais percepções, o empoderamento, numa dimensão socioformacional, deve fomentar o abandono da 'autoimagem distorcida', por meio de um processo de ressignificação do olhar que começa pelo desembasar do espelho que foi turvado por fatores socioeconômicos e socioculturais herdados de um sistema colonial.

Em relação ao trabalho de empoderamento com crianças e adolescentes também são encontrados desafios similares, pois, meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, geralmente, estão imensos em condições de vida precarizadas, convivendo com a falta de acesso à moradia digna, alimentação, educação com qualidade, a vida familiar equilibrada e comunidade violenta e não consciente de seus aspectos identitários.

Todos esses são aspectos que também fazem com que as crianças e adolescentes, sem uma mediação qualificada, cresçam sem compreender suas origens culturais, as razões de estarem vivenciando determinada realidade social e, principalmente, sem descobrir as potencialidades que possuem para transformar a si para gerar uma mudança no percurso.

O empoderamento é essa transformação da narrativa a partir da construção de uma personagem melhor elaborada, com virtudes ressignificadas. O empoderamento qualifica a visão e as escutas, amplia os corpos e as crenças individuais, possibilitando que, de cabeça erguida, os a(u)tores socioculturais vejam e compreendam o que está além daquele horizonte limitado pelas opressões sociais.

Por isso, é uma fase extremamente essencial para a Socioformação e que deve ser aprofundada. Ela deve acontecer com base na afetividade, pois, para despertar o poder nos a(u)tores socioculturais, muitas vezes, precisaremos acessar questões que são doloridas. É preciso ter o olhar psicossocial aguçado e sensibilidade para ir retirando as camadas de descrença jogadas sobre os corpos e os espíritos

O percurso para a constituição do empoderamento demanda uma série de estratégias didático-metodológicas, de etnométodos amplificadores das potencialidades dos a(u)tores socioculturais, desvelando camadas de suas formações humanas que podem ganhar expansão e aproveitamento na dinâmica social. É uma etapa de (re)elaboração e (re)construção dos conhecimentos socioculturais que fazem parte do repertório humano daqueles que estão nos processos socioformacionais.

Para compreensão desse universo de potência dos a(u)tores socioculturais tem como inspiração a teoria de Vygotski (1998) acerca da Zona de Desenvolvimento Potencial, ou seja, na perspectiva de que se faz essencial (re)conhecer a capacidade que os sujeitos em formação possuem de realizar tarefas com a mediação de outrem mais experiente.

O autor utiliza esse pressuposto na perspectiva da educação da criança, porém, acredito que se encaixa a todos os níveis de formação, uma vez que, no âmbito da socioeducação, ainda que sejamos parte da sociedade, o olhar para, geralmente, não é mediado por socioformadores qualificados. Porém, é válido ressaltar que o avanço na ressignificação do olhar de qualquer a(u)tor sociocultural somente acontecerá se houver uma efetiva autorização desses em relação ao que está sendo vivenciado.

Nessa perspectiva, acredito que a mediação pode oportunizar por meio de um trabalho pensado, implicado, lúdico, multirreferencial e consciente da complexidade que atravessa a formação social, a compreensão novas aquisições mentais. Desse modo pode despertar o que Vygotsky compreende por funções psicológicas superiores, aquelas que são de origem sociocultural.

A Socioformação com uma metodologia que implica e transforma todos em corresponsáveis pela formação de todos, requer o despertar de sensibilidades, de olhares treinados para compreender a psicologia do comportamento social e criar intervenções que ajudem a atualizá-lo frente às demandas socioculturais da atualidade.

Para se conseguir o empoderamento de um a(u)tor sociocultural, aquele que media as experiências socioformativas precisa desenvolver a habilidade de abraçar o universo socioemocional daqueles que se predispõem à percorrer a jornada. O processo de (re)descoberta do poder individual perpassa, muitas vezes, pela identificação dos motivos que levam uma pessoa a não acreditar em si.

Por isso, todo processo de empoderamento requer uma conquista da confiança, pois, acessar o potencial de alguém implica, na grande maioria das vezes, acessar as fragilidades humanas, as questões que tornam o outro vulnerável. De certa maneira, o processo de empoderar é uma etapa de expurgo de aspectos que autosabotam os pontos fortes de um a(u)tor sociocultural.

A convivência familiar, na escola, na comunidade, nos espaços religiosos, no ambiente on-line, dentre outros, vai definindo papéis e comportamento social, ditando ideais de ser e agir em sociedade. Por isso, o processo de empoderamento é importante na ressignificação do olhar de um a(u)tor sociocultural em relação ao mundo e, principalmente, em relação a si.

**Figura 29 – Caminhos para o Empoderamento**



Fonte Imagem criada pelo autor da tese

O empoderamento é oriundo, então, primeiramente da capacidade de olhar dos socioformadores para os seres humanos com quem estão construindo o cotidiano, é fundamental abrir as escutas para perceber as potencialidades que aparecem nas falas e comportamentos, a partir dos signos que emergem não somente nos momentos das práticas, mas também em outros meios nos quais os a(u)tores socioculturais expressam suas subjetividades, tais como as redes sociais digitais, por exemplo.

No âmbito da Socioformação, o empoderamento é a uma fase para (re) apresentar as pessoas a elas mesmas, uma etapa de espelhamento, na qual sejam oportunizadas percepções outras dos seres humanos acerca de suas virtudes e vícios. A proposta é amplificar as virtudes e trabalhar os vícios para que não sejam limitadores das potências. Essas percepções requerem do socioformador uma entrega sincera ao processo, uma implicação que não pode estar atrelada somente ao tempo/espço do trabalho formal, afinal, na cultura contemporânea, os tempos e espaços para trocas humanas estão reconfigurados e compartilhados por diversos meios.

O Socioformador deve ser um pesquisador que busca ver o poder oculto, se mostrar curioso, acessar saberes-fazer que os a(u)tores socioculturais já possuem, impulsionando fazeres outros para as habilidades pessoais e profissionais que aparecem como potentes em casa ser. Trata-se de um despertar para particularidades que constituem as subjetividades e que possuem o poder de ressignificar aspectos da vida, ou seja, nascem na dimensão individual para ganhar projeção e impacto na dimensão coletiva. Os sujeitos empoderados podem se tornar parte importante de uma rede de socioinfluência, capaz de ressignificar aspectos da cultura que são nocivos, inclusive, às suas próprias existências.

É importante impulsionar diferentes exercícios de performatividade que coloquem os a(u)tores socioculturais em ação, assim como é necessário que se estabeleçam momentos de reflexões e partilhas aprofundados sobre cada temática trabalhada. A performatividade a partir de trabalhos grupais podem acontecer por meio de trocas de percepções compartilhadas, sempre buscando críticas construtivas e estratégias para (re)apresentar os participantes a eles mesmos, o audiovisual e as tecnologias digitais são recursos que servem como espelho nesta fase e devem ser incorporados para esses laboratórios de performatividade.

Os etnométodos utilizados no Ciclo de Formação de Socioinfluenciadores se mostraram eficazes para empoderar os a(u)tores socioculturais, pois, foram criados perfis fechados na rede social Instagram que só podiam ser acessados por outros socioinfluenciadores que estivessem participando do processo. Os recursos dos Stories, IGTV e Feed, os a(u)tores socioculturais exercitavam a reflexão sobre as temáticas que mais circulam nas redes sociais, a desenvoltura frente às telas, trabalhando a expressão e a emoção. Além disso, entendiam o funcionamento sociotécnico para elaboração de um conteúdo audiovisual, ganhando autonomia para editar seus próprios conteúdos.

### 5.3 Protagonismo

O protagonismo na Socioformação significa estar à frente da cena nos processos socioformativos, num revezamento de mediação. É tomar posse do papel principal das narrativas da existência, criando uma intervenção ativa nas experiências socioformativas. O socioformador precisa criar etnométodos que desloquem os a(u)tores socioculturais da condição de meros observadores, colocando-os em desafios ativos e reflexivos que possam efetivar novas percepções e sensações acerca das questões dos seus cotidianos.

O protagonismo é uma fase de ensaio para a autonomia, um momento determinante para que o ‘fazer’ se torne o ‘ser’. Para isso, é preciso que os etnométodos coloquem os a(u)tores socioculturais em diferentes possibilidades de observar a realidade, que seus corpos sejam provocados para rupturas com as “zonas de conforto” do cotidiano. Para isso, o ideal é que seja priorizado o movimento dentro das escolhas didático-metodológicas, partindo primeiramente da ação para a reflexão e retornando a uma ação ressignificada, ou seja, a partir de outras possibilidades de solução das questões apresentadas.

O que se propõe com a fase do protagonismo é o desenvolvimento nos âmbitos pessoal e social, por isso, é fundamental que as práticas e vivências sejam pensadas cuidadosamente. O protagonismo perpassa por um processo de autoconhecimento coletivo, pois, a ação individual tem a força de reverberar na formação de outros. É a partir da percepção e execução de suas potencialidades que o ser protagonista serve de exemplo, ocupando seus espaços de fala e de poder. A experimentação é a essência da fase do protagonismo, é a fase de criar diversos momentos para que os a(u)tores socioculturais tenham a oportunidade de estar em constante experiência física, emocional, cognitiva e cinestésica. Essa premissa está em consonância com as ideias de Dewey (1959):

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável às tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal, aquilo que o indivíduo sofre ou sente são as consequências que tentou produzir. Exatamente na proporção em que se estabelecem conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta, e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo por que esse meio lhe corresponde, adquirem significação os atos e as coisas que se referem a essa pessoa. (DEWEY, 1959, p. 301).

Para Dewey (1959), autor de um método de educação experimental, a experiência é o estágio inicial do ato de pensar, ele compreende que a educação experimental, a educação refletida, a educação inteligente requer mudança de comportamento. Para que tal mudança aconteça, o processo de educação precisa ter relação íntima com a experiência real vivida diariamente pelo indivíduo. Em sua perspectiva, tal efetivação somente acontecerá por meio das relações existentes entre as experiências passadas e as que hão de vir. Por isso, se faz necessário a reorganização de uma experiência que viabilize condições básicas necessárias para que o aluno chegue à aprendizagem, que é o resultado da interação entre a pessoa que aprende e o meio físico.

**Figura 30 – Caminhos para o Protagonismo**



Fonte Imagem criada pelo autor da tese (2023)

Por isso, a fase do protagonismo na socioformação deve ser fomentada com o máximo estratégias que coloquem os a(u)tores socioculturais diante de universos simbólicos renovados, apresentando contextos diversos, em vivências coletivas nos mais diferentes espaços. Porém, é preciso que não sejam apenas meros espectadores, precisam ser inseridos e compreender que podem transitar e ocupar todos os espaços.

É fundamental (re)inserir os a(u)tores socioculturais na dinâmica da vida social, apresenta-o o cotidiano por perspectivas outras, muitas vezes, não acessadas e visualizadas por falta de oportunidades ou mediação qualificada. Para Freire (2001), os protagonistas do processo são os sujeitos da educação, estudante e professor(a), que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Neste contexto, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, “desvelador da realidade”. De acordo com o autor, “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” ( p. 67).

Freire e Shor (2008) acreditam que tanto o(a) professor(a) quanto o(a) estudante devem se tornar investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes: “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (p. 25). Na socioformação, a criticidade e a ação social deve ser provocada na vida, em processos mediados de interação, nos quais dialogicidade e o continuado exercício do fazer e pensar, no contato do etnométodos que estimulem a ressignificação do olhar esteja presente.

E numa metodologia pensada numa constante troca com mundo que devem ser problematizadas as representações que cada um segue em suas vidas cotidianas, evidenciando que todos nós, de um modo ou de outro, vestimos os figurinos das representações sociais que, geralmente, acabam criando modos de performar socialmente a partir de padrões culturais legitimados, sócio-historicamente. Goffman (1985) utiliza-se de metáforas da ação teatral para analisar como os indivíduos se comportam em situações de interação social na vida cotidiana, geralmente, desenvolvendo representações de si que melhor se encaixem dentro das expectativas da sociedade.

O socioformador tem a missão de desconstruir essas representações, mostrando que existem outras possibilidades de existir, que os papéis destinados às populações minorizadas podem ser transformados. E que aqueles que estão em lugares de privilégio também podem

trilhar outros caminhos, subvertendo a lógica opressiva e dominante para uma realidade mais justa, igualitária e com liberdade para todas as pessoas.

Todos os etnométodos desenvolvidos nesta etapa devem priorizar a visibilidade dos a(u)tores socioculturais, munindo-lhes de saberes-fazer sociotécnicos, trabalhando a linguagem, a comunicação, a expressão e demais competências necessárias para que enfrentem as diversas plateias ao longo de seus percursos.

#### **5.4 Autoria**

Tornar-se autor ou (co)autor a partir das experiências socioformativas é ter a possibilidade de criar junto com outros, mas também possibilitar o encontro de cada a(u)tor sociocultural com sua ‘po-ética’ individual. Por isso, o termo ‘a(u)tor’ adotado nesta tese, porque não basta ser apenas atores, ou seja, aqueles que são dirigidos por outros nos processos formativos ou da vida, é imprescindível que todos sejam estimulados a serem atores criadores da dinâmica social, operando no mundo a partir de suas subjetividades, de suas competências e anseios.

O que se pretende é a reconstrução e reelaboração de significados, ou seja, uma reorganização dos saberes socioculturais que são transmitidos ao longo do desenvolvimento e um deslocamento para uma realidade que não seja apenas de reprodução dos discursos e práticas, mas uma (re)produção, ou seja, uma nova produção a partir do que existe de repertório e conhecimento de mundo partilhado.

De acordo com Mia Couto (2011) devemos fazer de nossas vidas um rio de trocas, baseadas em relações dialógicas, responsivas e responsáveis. Em relação às autorias coletivas afirma que demandam discernimento, disciplina, método, negociação de sentidos e comprometimento com resultados, entre outros. É justamente nesse processo rico de unificação das ideias entre os diferentes pontos de vista, que o socioformador atua na mediação e orquestração dos universos socioculturais que estão em fluxo.

A autoria geralmente se materializa depois que o senso comum se desgasta, antes de criar algo próprio, passamos por etapas de imitação, de ‘copiar e colar’ referências que estão postas. Todos possuem um universo de influências e buscam uma ancoragem nelas quando querem percorrer um processo sem riscos. Porém, a fase da autoria deve provocar a retirada do a(u)tor sociocultural de suas zonas confortáveis, mostrando que existe um mundo além da reprodução do que está posto. É possível ser criativo e ter uma forma de fazer própria que tenha como ponto de referência algo que faça sentido, mas que ganhe contornos renovados.

Afinal, como enfatiza Lemos (2005), vivemos a cultura remix, técnica muito utilizada pelos DJ de hip hop – a cultura da participação. Para ele, não se trata de mera colagem e montagem de materiais, essas práticas buscam reciclar as mídias-fontes.

A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura assim, não uma novidade, mas uma radicalidade: uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, para qualquer lugar do planeta e alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros. Tudo comunica e tudo está em rede: pessoas, máquinas, objetos, monumentos, cidades (LEMOS, 2005, p. 2).

Mas também acredito que é preciso haver um investimento na autoria individual, um trabalho de imersão nas subjetividades de cada integrante dos ciclos socioformacionais, mostrando-lhes por meio de uma comunicação transparente como utilizar as competências e habilidades pessoais para uma criação personalizada. O socioformador precisa ser criativo e possuir uma bagagem de referências estéticas e visuais que facilitem a visualização dos modos de fazer e, conseqüentemente, os modos de ser e conduzir essas autorias.

**Figura 31 – Caminhos para a Autoria**



**Fonte** Imagem criada pelo autor da tese

A autoria individual estimulada na socioformação, fomenta a reflexão crítica sobre os aspectos identitários, acerca das concepções éticas e morais, conduz os a(u)tores socioculturais

a reflitem sobre as narrativas que estão construindo, comprometendo-os com uma responsabilidade acerca do que expõem, sobre os efeitos que suas ideias podem surtir em quem as recebe. No âmbito da pedagogia do olhar, é um modo de fazer com que os a(u)tores socioculturais tenham que abrir mão de ideias simples, saberes rasos, impulsionando um aprofundamento sobre as questões por eles apresentadas.

Além disso, é preciso colocar o exercício da autoria sempre em constante processo de apreciação de uma audiência, isso deve ser feito entre os a(u)tores socioculturais partícipes, por meio de estratégias em que todos possam contribuir positivamente para o crescimento da poética uns dos outros. Não há autoria desvinculada de um público, no retorno de sentidos de quem aprecia uma ideia autoral, ocorre um espelhamento necessário para que o criador compreenda os rumos e efeitos de suas criações.

É nesse dialogismo que a linguagem se estabelece e todos ganham nesse processo de socioformação atravessado pela elaboração e partilhas discursivas. Essas trocas abrem a possibilidade de expansão das capacidades socioemocionais e sociocognitivas e sociocomunicacionais. De acordo com Bakhtin (2011), o texto é uma unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido e do significado. A língua é vista como um fenômeno social, em evolução, que ocorre pelas interações verbais entre os interlocutores. Segundo acredita, qualquer enunciado está sempre em busca de uma resposta, de uma atitude responsiva do outro, que serve de base para a criação de novos enunciados e textos.

Foucault (2011) também entende que um sujeito é possível enquanto ser, no discurso ou na linguagem. Por isso, o socioformador precisa explorar a fase da autoria como a etapa da linguagem, explorando não somente ela de maneira verbal, mas dando também a possibilidade de que outras expressões comunicativas possam se materializar por meio do corpo. E, claro, nunca esquecer a dimensão social e sensível nos etnométodos criados, as questões sociais são a essência e precisam aparecer como eixo de todas as propostas didático-metodológicas utilizadas para o exercício das autorias.

O que se busca como finalidade principal é compreender em que medida os participantes quando elaboram seu discursos autorais, estão lidando com as problemáticas sociais que foram trabalhadas com eles nas etapas anteriores. O ideal é que apresentem leituras ressignificadas sobre questões que sociais que, no senso comum, acabam sendo expostas com preconceito, racismo, discriminação, intolerância, misoginia, sexismo, LGBTfobia, capacitismo, gordofobia, etc.

## 5.5 Emancipação

Na socioformação, a emancipação é a materialização do conhecimento, os saberes-fazer transformados em práticas do cotidiano que evidenciam mudanças efetivas no comportamento dos a(u)tores socioculturais. É a finalidade maior de todo processo socioformador, um despertar autônomo e natural para a participação social, tendo sempre a capacidade de intervir orgânica, criticamente e com consciência nos diferentes contextos de vida.

A perspectiva de emancipação tem inspiração no entendimento de Freire (1997) sobre as formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão. A socioeducação oferecida tem a finalidade de abrir o olhar sobre trajetórias que podem desvelar um futuro no qual a transformação social seja a nova condição para quem antes estava na condição de oprimido.

O autor é defensor de uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores”.

Para Freire (2000), a emancipação tem uma relação estreita com a política e a educação, segundo analisa, a prática educativa por si só não é suficiente para transformar a realidade, a transformação qualitativa da sociedade acontece pela práxis humana coletiva, pela luta consciente de classes.

Nesse sentido, a socioformação, constituída a partir de uma pedagogia do olhar, visa emancipar os a(u)tores socioculturais a reconstruírem suas narrativas, compreendendo o lugar em que se encontram na sociedade e pleiteando, a partir da consciência dos seus direitos, a ressignificação das heranças culturais opressivas que, geralmente, aprisionam corpos e mentes. É por meio do conhecimento qualificado sobre o social que se almeja a liberdade efetiva, essa que está intrinsecamente ligada à capacidade de olhar o mundo e perceber ideologias e opressões simbólicas que estão no cotidiano.

**Figura 32 – Chegada à Emancipação**



**Fonte:** Imagem criada pelo autor da tese.

Freire (1980), diz que a emancipação só pode acontecer se houver mudança na mentalidade dos oprimidos. Ele acredita que os oprimidos imersos na realidade opressiva não possuem uma percepção clara de si mesmos enquanto sujeitos atuantes na sua própria realidade. Em sua perspectiva, o modelo de humanidade que os oprimidos conhecem é o da opressão. O autor enfatiza a importância do oprimido em se reconhecer como hospedeiro de seu opressor, mas o conhecimento de si mesmo como oprimido é prejudicado pela realidade opressora a qual está submetido.

“Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões” (FREIRE, 1998, p. 19).

É na busca de fazer com que os a(u)tores socioculturais saiam da zona de conforto ou de paralisia, devido às questões estruturantes da sociedade que a socioformação propõe uma base, que também aponta um possível percurso para um ‘desfibramento social’, ou seja, um espasmo gerado pelas ações sistematizadas didático-metodologicamente. O papel do

socioformador, que é um educador do contexto da socioformação, é primordial para que a emancipação possa ser uma realidade ao fim dos percursos. Quanto mais for a capacidade de implicação e buscas não tradicionais de construção do conhecimento sobre o social, mais amplo e mais rápidos também poderão aparecer os resultados na vida dos a(u)tores socioculturais.

Na concepção freireana (1989), quando o educador está envolvido para a autonomia dos sujeitos, reconhece a ausência das práticas educativas conservadoras, ou seja, voltadas exclusivamente para a adaptação à produção e reprodução social. E por reconhecer isso, o socioformador precisa pensar sempre no desenvolvimento da criticidade, ser a lente de aumento que mostra os detalhes mais ocultos e subliminares da realidade sociocultural, porque não existe emancipação sem mudança de consciência.

[...]que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1989).

Como já foi reforçado em outros momentos da tese, embora, os resultados de todo investimento em uma educação crítica não possam ser mensurado, muitas vezes, em um curto espaço de tempo, não podemos deixar de acreditar que um processo implicado terá ganhos significativos para todos os envolvidos, inclusive, para os condutores dos ciclos socioformacionais.

De acordo com o perfil do público envolvido numa sociformação, as respostas ao nosso trabalho pode demorar muitos anos para retornar, é possível que muitos que não se entregaram verdadeiramente ao processo não tenham suas narrativas ressignificadas, mas também é possível nos depararmos com realidades amplamente impactadas positivamente. De um modo ou de outro, em menor ou maior proporção, a socioformação pode ser a chave que liberta os a(u)tores socioculturais em algum aspecto humano, o que importa é que sempre possa haver alguma transformação.

As fases desenhadas para a efetivação da Pedagogia do Olhar precisam ser trabalhadas por meio de etnométodos que dependem da capacidade criadora e do repertório humano,

sociotécnico e sociocultural do socioformador. Os etnométodos, termo criado por Garfinkel (1976), idealizador dessa corrente da sociologia, são os processos utilizados na vida cotidiana, Macedo (2006), “A etnometodologia é uma teoria social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos” continuamente, mas sem lhes prestar atenção, para comunicar e interpretar o social para todos os fins práticos e que são, conseqüentemente, constitutivos do raciocínio sociológico prático.

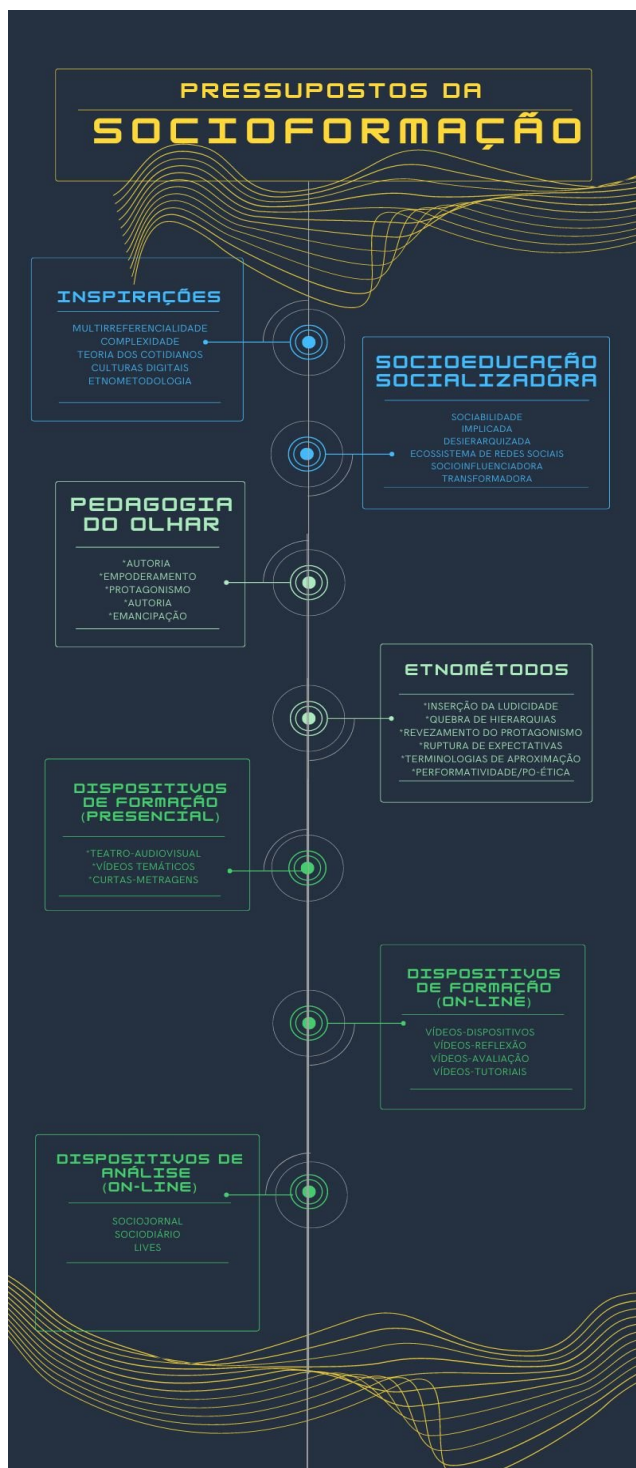
Para Garfinkel (1976) a definição de “etnométodos” é a seguinte: o prefixo “etno” designa simplesmente os “membros” de um contexto social particular, isto é, de qualquer universo empiricamente ordenado de ações e interações. A “etnometodologia” consiste no programa de estudo sistemático desses etnométodos. A etnometodologia são as práticas cotidianas que produzem uma realidade. Também, sendo a prática descritível, nem sempre será descrita. Existe na realidade, uma potencialidade descritiva enquanto especificidade humana, como também as narrativas podem conter elementos tácitos e opacos, tornando o mundo da linguagem extremamente complexo.

Nesse sentido, o socioformador precisa criar junto, a partir das demandas do campo, os etnométodos e, por meio deles, ter a capacidade de ler e interpretar as questões que aparecem nas vivências com os a(u)tores socioculturais. No âmbito da Socioformação, especialmente, a Socioformação Audiovisual oportunizada nos Ciclos Socioformativos desta tese, todos os etnométodos também foram desenhados a partir de pressupostos didático-metodológicos que apareceram e se aprimoraram a cada nova experiência socioformativa, são eles: acolhimento lúdico ou sensível, quebra de hierarquias, rompimento das expectativas, terminologias de aproximação, revezamento do protagonismo.

Os etnométodos na socioformação são utilizados para a compreensão do universo sociocultural dos participantes dos processos e para criar intervenções socioeducacionais que possam (re)apresentar as questões sociais e culturais de modo significativo e ressignificador. Os achados didático-metodológicos descritos acima, podem ser adaptados ao modo como cada mediador de processos socioformativos atua.

Os resultados na socioformação audiovisual foram bastante positivos, proporcionaram uma construção coletiva horizontalizada, na qual todos se tornaram aprendentes e cocriadores no processo. Além disso, foram utilizados alguns dispositivos importantes para a apreensão da socioformação que estava sendo ofertada: sociojornal on-line de pesquisa, sociodiário on-line de pesquisa, vídeos-dispositivos, vídeos-avaliação, vídeos-reflexão.

**Figura 33 – Pressupostos da socioformação**



Fonte Imagem criada pelo autor da tese (2023)

O que foi compartilhado como Bases da Socioformação, é uma tentativa de oferecer a outros profissionais das educações, algumas perspectivas e possíveis caminhos que podem ser trilhados rumo à formação de seres humanos mais sensíveis, críticos, autônomos, livres,

emancipados e transformados. As experiências vivenciadas elucidaram que alguns pressupostos didático-metodológicos são imprescindíveis para que a socioformação possa cumprir a sua finalidade: um percurso seguindo as etapas/fases pedagogia do olhar; a performatividade e poética docente qualificada e uma essência etnometodológica multirreferencial.

A pedagogia do olhar, como já foi mostrado, deve percorrer as etapas/fases da autorização, empoderamento, protagonismo, autoria e emancipação. A performatividade docente deve se caracterizar pelos saberes-fazer multirreferenciais, pelo experimentalismo, por uma estética de aproximação, pela arte e ludicidade. E, por fim, a essência etnometodológica, os etnométodos propostos, também são construídos sobre algumas bases: acolhimento Lúdico e sensível, quebra das hierarquias, terminologias de aproximação, revezamento do protagonismo, e ruptura da expectativa.

Todas essas bases estão em harmonia com a finalidade da Socioformação que é promover, uma formação social em rede, que impulse a transformação social por meio da consciência crítica em relação às problemáticas sociais que atravessam as pessoas na atualidade, mas que são heranças socioculturais opressivas, que geram exclusões e desigualdades, tais como as questões de gênero, sexualidade, racismo, intolerância religiosa e disparidades socioeconômicas etc.

Todas essas são questões que no campo simbólico travam disputas, estão programadas no comportamento social, legitimando *habitus* sociais que criam diferentes tipos de dominação: física e ideológica. O que é vivido pela sociedade atual se apresenta como uma (re)produção social e histórica, marcada por tradições colonialistas que, sem o suporte de uma ressignificada cultura de educação escolar, vinculada à socioeducação, não poderão gerar o deslocamento dos sujeitos daqueles papéis socioculturais que a eles foi destinados por aqueles que sempre estão acima nas estruturas de poder.

Por isso, acredito numa (re)significação, uma (re)organização de mundo que precisa ser feita nas bases tradicionais da educação, pela incorporação da educação para o social como parte essencial da formação humana, construindo um campo de socioeducação que seja dotado de uma filosofia pautada na socialidade, com diretrizes próprias e visando uma pedagogia do olhar capaz de emancipar os atores para que eles anseiem o papel de protagonismo nas decisões que afetam suas próprias existência.

Uma socioeducação que tenha a criticidade e a ação como principais objetivos, que ao passo que (re)apresenta a história e a memória, dialoga com as artes e novos artefatos da cultura, ou seja, as tecnologias digitais, possibilitando não somente que a cultura seja debatida, mas que

seu processo de ressignificação impulse uma socioinfluência em rede, capaz de gerar, por meio da conectividade e no diálogo com as culturas digitais, uma produção consciente e não mais a reprodução acrítica das pautas sociais. Como asseguram Macedo e Macedo de Sá (2018, p.9), “a cultura compreendida como política de sentidos socialmente construída não pode ser vista apenas como o que já está aí estruturado enquanto huma-idade. Ela também porta algo do âmbito da inuman-idade, ou seja, ela não está pronta no humano, vive, portanto, o ainda-não, o devir” .

É nessa perspectiva que compreendo que por meio de uma ressignificação curricular, é possível criar interrupções no fluxo das culturas opressivas, comungo com as ideias dos autores de que “se é possível assimilar psicológica, social e culturalmente a burocracia disciplinar hegemônica em termos curriculares e o etapismo das concepções evolucionistas da aprendizagem, pode-se aprender também como instituintes culturais e suas dinâmicas mediadoras podem constituir políticas públicas, práticas e experiências curriculares, bem como processos de aprendizagem.”

E os processos de aprendizagem que visualizo, estão para além de uma formação escolar, que culmine apenas na formação profissional das pessoas, mas que oportunize isso ao mesmo tempo que o prepare enquanto ser humano, lapidando-lhe para olhar de forma sensível o mundo no qual ele transita durante suas etapas de formação.

O que vejo é a necessidade de uma socioformação que ensine a olhar e perceber, à medida que vai dando as condições de preparar intelectualmente, seja capaz de fomentar a inteligência emocional, a parte mais sensível do ser humano, E isso pode se concretizar com etnométodos que incluam as artes, o audiovisual e outras práticas realmente humanizadoras, ou seja, que estabeleçam vínculos reais de afetividade e cuidado mútuo.

Além de uma formação técnica e acadêmica, essenciais para a migração social, quando se trabalha com crianças e adolescentes, é fundamental desenvolver a capacidade de compreensão de que não está no futuro o poder de intervenção destes a(u)tores socioculturais no mundo, eles (as) precisam aprender a se reconhecerem potentes na fase da vida em que estão, no tempo em que vivem. Tais entendimentos são possíveis se houver a construção de um trabalho sistemático e, em rede, que chegue aos diferentes atores socioculturais, visando uma implicação coletiva na transformação das questões sócio-históricas que ainda estão presentes na sociedade e que resultam em desigualdades e violências.

Para essa condição ideal e, talvez, utópica, acontecer mostrei os percursos didático-metodológicos que trilhei, sugerindo que sejam construídos a partir da soma de políticas

públicas integradas entre Educação, Inclusão Social e Cultura, unindo esforços entre essas diferentes áreas, Essa unificação visa, não somente a intersecção entre os espaços físicos geridos por cada pasta, mas também a construção de um currículo que torne a Educação Social parte essencial da formação das pessoas, criando um diálogo coeso entre a formação ‘escolar’ e a formação humana.

**Figura 34 – Essência da socioformação**



**Fonte** Imagem criada pelo autor da tese

As principais descobertas da itinerância desta pesquisa estão organizados para facilitar a visualização daqueles interessados em utilizar a socioformação. Os achados filosóficos e pedagógicos, assim como as estratégias desenvolvidas por mim, estão elencados enquanto possíveis caminhos para o trabalho educativo acerca de questões sociais. Trata-se de um percurso que foi eficiente na itinerância que trilhei, mas que pode ser adaptado a cada contexto.

A concepção de essência aqui adotada não deve ser compreendida como uma condição imutável, muito pelo contrário, deve ser compreendida poéticamente, tem relação com extrato de um processo que foi vivenciado com entrega e rigores outros. No universo da socioformação, essência é sinônimo de aroma de liberdade, são as notas descobertas por este pesquisador e no encontro com as vivências de outros pesquisadoresformadores pode ganhar diferentes cheiros e texturas. A socioformação aponta possíveis caminhos e não tem a pretensão de ser o fim.

## 6 REFLEXÕES (IN) CONCLUSIVAS

Em contribuição ao universo das Ciências da Educação, esta tese desenvolveu a socioformação, uma abordagem teórico-prática que percorreu possíveis caminhos didático-metodológicos, elaborados por meio da pedagogia do olhar e da filosofia da socioinfluência. As descobertas autorais videnciam percursos para trabalhar a formação social, uma deles acontece com o uso das audiovisuais, sobretudo, da linguagem audiovisual, integrada às artes cênicas.

Foram construídos achados didático-metodológicos e reflexões, não somente nos quatro anos de imersão e implicação no universo desta pesquisa de doutorado, mas em uma vida atravessada pela educação social, pela arte, pela cultura, pelas tecnologias e culturas digitais. Os percursos de construção da socioformação evidenciaram que o trabalho com social é um espaço de apropriações e representações, no qual todos os a(u)tores estão em constante atuação, portanto, o aprimoramento de suas performatividades humanas é interdependente das experiências nos processos de interação vividos.

Para nos tornarmos conscientes, críticos e, sobretudo, seres de ação transformadora, são fundamentais exercícios de cena diários, capazes de oportunizar aprendizados outros e rupturas com expectativas pré-existentes em relação a nós mesmos e à dinâmica sociocultural hegemônica. O caminho de (re)construções das trajetórias individuais e coletivas deve ser realizado a partir de percursos socioformativos sensíveis, ações reflexivas que sendo mediadas, podem gerar novos *habitus* benéficos para a coletividade, ou seja, podemos ter uma sociedade humanizada, pautada no respeito, empatia, não-violência, afetividade e outras dimensões necessárias ao bem comum.

A vida social, no contexto da socioformação, é compreendida como um grande espetáculo criado a partir do improviso, significa falar que, para muitos, não há o olhar externo qualificado dirigindo e preocupado em apontar potencialidades em uma encenação. Um mediador apto a inspirar outros modos de percepção e experimentação do corpo e da mente, mostrando como para os a(u)tores em cena como chegar a resultados libertadores.

A cultura atua acaba por direcionar enredos previsíveis, papéis delimitados pelas mãos da história colonial. O protagonismo social é atribuído àqueles dotados de privilégios, colocados em evidência pelos contextos históricos de dominação e opressão. Para a maior parcela da sociedade é negada a oportunidade de ter o papel principal de uma realidade digna e baseada na justiça social.

Os papéis de coadjuvantes ficaram destinados a uma população minorizada sócio-historicamente, alienada de sua força sociocultural e privada da potencialidade de enxergar o poder que possuem, por não terem acesso a uma educação ressignificadora do olhar, libertadora, emancipadora e transformadora.

Para manutenção do *status quo* há a invisibilização das potencialidades subjetivas, o abafar ou silenciar de ações fomentadoras da consciência cidadã, impedem o acesso aos direitos humanos, tudo que possa estimular a não conformidade em relação às heranças bárbaras e perpétuas construídas e legitimadas.

Os percursos propostos na socioformação evidenciaram que todos possuímos o potencial de qualificar nossas performatividades na cena social. Tendo-se como escolha uma educação social crítico-reflexiva, há como proporcionar capaz aos oprimidos a conquista de importantes papéis no espetáculo chamado sociedade. A sociedade, sendo o resultado de todas as ações e omissões humanas, necessita de uma intervenção no âmbito das práticas, das interações daqueles que a constituem.

É nesse sentido que a socioformação se inspira no interacionismo simbólico, pois corrobora com a perspectiva de que representamos diversos papéis sociais e nenhuma mudança efetiva na ordem social acontecerá sem haver deslocamento das peças. As representações, horizontes de expectativas, a estética e a performatividade social devem ser reconstruídos, caso contrário, não ocorrerá mudanças nas estruturas sociais opressivas.

A conquista de uma (re)interpretação do mundo acontece quando os oprimidos aprendem a ver as camadas ideológicas da realidade imposta. Essa mudança no modo de ver a realidade social, requer escolhas que auxiliem o a(u)tor sociocultural a autizar o rompimento com a autoimagem projetada em seu inconsciente coletivo, ou seja, com a parte abissal de nossa mente, uma região construída por informações e impressões herdadas pela família e indivíduos de fora, sendo um campo para guardar ideias pré-concebidas. Assim, ainda que os devolvamos de forma indireta, é nesse lugar onde se escondem nossos traços íntimos, por isso, é preciso olhar para aspectos da subjetividade humana no processo de formação.

Nesse sentido, de acesso e reorganização de possíveis construções responsáveis por auto-sabotar a evolução do pensamento e ações, a socioformação, numa dimensão psicossocial, oportuniza caminhos com descobertas substanciais para aqueles dispostos a se permitir. A socioformação é, portanto, o comando de "ação" que inicia o jogo das atuações no palco, nas telas e, sobretudo, na dinâmica do cotidiano, nos desafios da vida social. A autorização, o

empoderamento, o protagonismo, a autoria e a emancipação são fases a serem percorridas por aqueles que estiverem disponíveis a jogar.

A socioformação é o começo de uma migração dos oprimidos, colocados na plateia em papéis passivos e pacíficos, para o centro da cena, proporcionando um revezamento de protagonismo onde não haja função hierarquizada. O almejado é um despertar para a percepção de que na dinâmica da vida, não precisa haver algumas personagens em evidência, detentoras do holofotes ou do poder das narrativas.

Seja no palco ou no terreno social, é o trabalho em rede e coletivo responsável pelo resultado arrebatador ou lamentável, são as especificidades do trabalho individual, as idiossincrasias identitárias e os talentos de cada parte desse todo que pode materializar um espetáculo inesquecível.

Por isso, a socioformação aponta possibilidades de impulsionar mudanças nas estruturas das educações, seja em qual contexto for, precisa ser realizada em rede, por meio de uma atuação concomitante, que chegue aos a(u)tores envolvidos simultaneamente, por meio de uma transdisciplinaridade curricular. Quando aplicada junto à educação escolar, por exemplo, deve ser destinada simultaneamente a educadores, professores, equipes técnicas, alunos, família e comunidade, por isso, não há como a escola ser o único espaço de formação.

Há que se constituir uma rede com outras possibilidades de abarcar a complexidade do processo formacional, criando pontes entre escolas, espaços não-formais e informais, integrando-os ao desafio de ressignificar a sociedade. Para que essa rede se concretize é fundamental a atuação do Estado por ser o detentor das senhas que desbloqueiam as instâncias de poder, possibilitando as autorizações necessárias. É nesse contexto que a socioformação preconiza, numa macroesfera, um caminhar integrado entre a tríade família-estado-sociedade.

Já nas microesferas, ou seja, dentro de contextos organizacionais menores, as autorizações podem ser feitas a partir daqueles que estão à frente de cargos e funções de poder. Nesses universos que não dependem, necessariamente, da intervenção estatal, os acordos e a implementação da filosofia da socioformação e da pedagogia do olhar que ela congrega, podem ser negociados pelos gestores responsáveis pela execução dos ciclos.

Sem haver reorganização e legitimação do Estado ou dos líderes de determinadas instituições para a implantação de outros habitus na cultura dos espaços de educação, não há como haver resultados positivos no âmbito da socioformação. O ansiado é desenvolver a socioformação além de uma metodologia, almejo seu desenvolvimento enquanto possibilidade de constituir políticas educacionais diferenciadas, inserindo a socioeducação no currículo,

tornando-a visível, materializada, transdisciplinar e somada às práticas pedagógicas. Nesse caminho, interseccionar saberes-fazer, gerar rupturas com fronteiras separatistas e alicerçadas em tradicionalismos.

Desse modo, acredito ser possível atuar com todos os a(u)tores fundamentais para o espetáculo da formação humana, utilizando percursos reparadores aos danos socioculturais para a escolarização ganhar perspectivas mais conscientes e desierarquizadas. Os a(u)tores socioformados pelo/para a criticidade podem desenvolver uma autonomia que os colocarão na busca nautal pelo crescimento pessoal, intelectual e profissional. A socioformação é um caminho para que todos se descubram e se empoderem como aprendentes e construtores do amanhã, a partir das práticas do hoje.

Eu me lancei nesta tese no desafio de compreender como oportunizar uma socioformação significativa para os a(u)tores principais dos processos de educação e socioeducação, dentro ou fora da escola, utilizando o audiovisual como eixo para a transformação do olhar sobre o social. Para isso, eu fui aprendendo como construir ciclos socioformacionais inspirados numa proposta de socioeducação transdisciplinar, que me ajudasse a pensar atos de currículos relevantes sobre temáticas sociais aplicáveis em espaços de educações diversos.

Esse processo de entendimento foi florescendo organicamente, quando comecei a trilhar os percursos rumo ao meu objetivo de fomentar, por meio dos ciclos socioformacionais, com os diversos a(u)tores socioculturais, utilizando o audiovisual como recurso central, uma socioeducação em rede voltada para temáticas sociais como parte essencial no desenvolvimento humano.

Eu posso falar que as vivências na socioformação revelaram possíveis caminhos para práticas libertadoras, se apresentou problematizadora em todos os seus momentos, desconstruiu hierarquias que podem afastar quem ensina e quem aprende, foi dialógica, rompeu com os métodos mecânicos e tradicionalistas, oportunizando atos criadores. O que emergiu foi significativo tanto para a formação dos a(u)tores envolvidos, quanto para a minha formação enquanto pesquisador.

A conscientização da práxis foi marca de todos dos momentos e nasceu do diálogo coletivo, pelo debate horizontalizado. Eu acredito que a libertação das estruturas opressivas começam no pensamento ativo, sendo assim, é primordial a ação e a reflexão para a transformação da realidade. Os resultado evidenciam as potencialidade da socioformação em

estimular e influenciar seres utópicos, denunciadores e anunciadores de uma nova realidade, a realidade mais humana no mundo de homens também mais humanos.

A socioeducação pelo audiovisual, considera o primeiro objetivo de toda a educação: provocar uma atitude crítica e de reflexão, que comprometa a ação. A humanização cria a nova realidade, sem oprimidos nem opressores, mas no caminho da libertação. E eu vejo que não há como haver um trabalho de humanização desconectado de uma socioeducação por uma perspectiva socializadora, atuando desde a base na educação formal. A Socioformação nasce como uma possibilidade de ser um dos caminhos, dentre tantos outros já trilhados por pesquisadores da educação, para que mais pessoas possam acessar conquistas emancipadoras e possam sentir a força transformadora da liberdade.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2000.
- ADAMS, T.; ELLIS, C.; JONES, S. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series**. New York, NY: Oxford University Press, 2015
- AITHAL, V. **Empowerment and Global Action for Women: Theory and Practice**. Working Papers, Kvinnforsk, University of Tromsø, 1999.
- ALLEN, A. **Feminist perspectives on power**. Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2005.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.
- ALVES, R. **A educação dos Sentidos**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.
- ARANDA, M. C. de la ; FREIRE, M. M. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 1531-1554, 2020.
- ARDOINO, J. **Psicologia da educação: na universidade e na empresa (contribuição para a educação dos adultos)**. São Paulo: Herder/Edusp, 1971.
- ARDOINO, J. Apprendre a être. Cahiers Pédagogiques, 1973.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas. **Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, v. 14, 1998.
- ARDOINO, J. BERGER, G. **Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências**. Tradução de Rogério Córdoba. In: Borba, S. Rocha, J. (Orgs.) Educação e Pluralidade. Brasília: Plano, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BAQUERO, R. V. A. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? uma discussão conceitual**. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, 2012.
- BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. 2013, n.11, pp. 89-117
- BARBOSA, J. G. (org.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-99, 2012.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. J. Zahar, 1985.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERGER, P. BERGER, B. **O que é uma instituição social?** In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (org.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro : Ed. /livros Técnicos e Científicos, 2004. p. 193-199.

BISINOTO, C. Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. **Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências**, p. 11-31, 2012.

BISINOTO, C. *et al.* **Socioeducação: origem, significado e implicações para o Atendimento Socioeducativo**. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2016.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007

BOURDIEU, P. **Gostos de classe e estilos de vida**. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*. n. 5, 1976.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Cartilha Perguntas e Respostas: Centro de Referências especializado para População em Situação de Rua (Centro POP)**. Brasília. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2NePwgk>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 05 de mar. de 2013.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2nzh7L9>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania e Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Caderno Orientações Técnicas: Centro POP**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2HccNtP> . Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Cartilha Perguntas e Respostas: CREAS** (Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Brasília. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/30qyyzi>. Acesso em: jul.2019.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações**, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CANO, R. L.; OPAZO, U. S. C. **Investigación artística en música**: problemas, métodos, experiencias y modelos. Barcelona: Fonca-Esmuc, 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, 1995.

COUTO, M. **A voz de Moçambique**. Entrevista à Luiz Costa Pereira Jr, na Língua Portuguesa nº 33. Publicado em Recanto das Letras, 2011.

CRAS, **um lugar de (re)fazer histórias**. ano 1, n. 1, 2007. – Brasília : MDS, 2007.

DELORS, J. *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

FONSECA, C. O. **Cultura no plural**: reflexões e interpretações em (des) construção. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society. V. 06, nº 03, set.-dez., 2020, artigo nº 1836

FORTUNATI, L. **Understanding the role of mobile media in society**: Models and theories. In: HJORTH, L.; GOGGIN, G. Companion mobile media. New York, NY: Routledge, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. Ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRÓES B. T. **Desafios de la globalización et de las nuevas tecnologías para el currículo et la formación del ciudadano trabajador**. In: PADENA, Omar Garrido ; RIQUELME, Rubén Leal (org.). Formación, Cambyo et Desarrollo. Temuco, Chile: Ed. Telstar Impresores, 2001.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodologie**. New Jersey: Printice Hall, 1976.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução) Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1985.

GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 27-38, 2006.

GUADALUPE, S. **Intervenção em rede**: Serviço social, sistêmica e redes de suporte social, Coimbra: Imprensa da Universidade, 2009.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2017

HEIDER, Karl G. **What Do People Do?** Dani Auto-Ethnography. Journal of Anthropological Research, vol. 31, n. 1, p. 3-17, 1975.

HONORÉ, B. **Vers l'oeuvre de formatio à l'existence**. Paris: L'Harmattan, 1992.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento de cultura. 8 ed. São Paulo, Perspectiva, 2014.

JENKINS, H. (2006). **Cultura da Convergência**, trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

LAPASSADE, G. **Da multirreferencialidade como “bricolagem”**. In: BARBOSA, J.G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

LATOUR, B. **On technical mediation** - philosophy, sociology, genealogy. Fall. v. 3, n. 2, 1994. *Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador : Edufba, 2012.

LATOUR, B. **Um monde pluriel mais comum**. Entretiens avec François Ewald Paris: Éditions de l'Aube, 2005.

LATOUR, B. **Changer de société**. Refaire de la sociologie Paris: La Découverte, 2006.

LATOUR, B. **Enquête sur les modes d'existence Paris**: La Découverte, 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura remix**. Mostra cinético digital: redes – criação e reconfiguração. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005.

LEMOS, A. **Os desafios atuais da Cibercultura**. Caderno de Sábado, Correio do Povo, Porto Alegre, junho 2019.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes. 2004.

LEPLAT, J.; TERSSAC, G. **Les facteurs humains de la fiabilité**. Marseille: Ed. Octares, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba n. 17. p. 153-176, 2001.

LUCENA, S.; PRETTO, N. L. . As novas educações e os potenciais da TV e das redes digitais. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG. Sociedade, Cultura e educação: novas regulações. Rio de Janeiro: Anped, 2009. v. 1. p. 1-16, 2009.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, 2016.

LUCENA, S. NUNES, E. A. A produção audiovisual com as tecnologias digitais na educação: da televisão analógica à *webtv*. In: SANTOS, EDMEA; SAMPAIO, F.; PIMENTEL, M. (Orgs.) **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade brasileira da computação, CEIE-SB (série Informática na Educação), 2021.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. **Culturas digitais na educação do Século XXI**. Revista Tempos e Espaços em Educação, p. 35-44, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>.

LUCENA, S.; NUNES, E.A.; OLIVEIRA, B.S. Curriculum acts and network education in the community service and strengthening of bonds. **Interfaces científicas** (Educação), v.10, p.186-199, 2021.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador:EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In*: MACEDO, R., S.; GALEF, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, p. 75-121, 2009.

MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012a.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

MACEDO, R. S.. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 8, 2012b.

MACEDO, R. S. *et al.* **Currículo e processos formativos – experiências, saberes e culturas** MACEDO, R.S *et al.*, organizadores; participação de Pierre Dominicé; prefácio, Álamo Pimentel. Salvador: EDUFBA, 2012c.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e Pesquisa**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012d.

MACEDO, R.S., **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012e.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículos e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, R. S. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1312-1327, out./dez. 2018

MACEDO, R. S. **Pesquisa Contrastiva e Estudos Multicasos: da crítica à razão comparativa ao método construtivo em ciências sociais educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, R.S.; Guerra, D. MACEDO,T.R. Redes e formação: argumentos e experiências multirreferenciais. **Revista Observatório**. Palmas, v. 5, n. 1 , p. 110-133, 2019.

MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. **A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entrecimentos**. Currículo sem fronteiras, v. 1, p. 324-336, 2018.

MARTINEZ, F. W. CAMPOS, J. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Revista Eletrônica da FEATI. n. 11, 2015.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Campinas: Editorial Psy, 2002.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (Estado). Constituição (33). Resolução n.º 8.742,, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Assistência Social - Cnas,: NOB/SUAS. Brasília, DF, p. 1-64.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 1990.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. O método 5: a humanidade da humanidade. Trad. Juremir M. da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. O método 2: a vida da vida. Trad. Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005c.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educar, 2002.

NUNES, E. A. **Da cozinha ou da sala? "Que horas ela volta?"**Estudo de recepção com domésticas e patroas. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2018.

NUNES, E. A.; SANTOS, JR.; CARREGOSA, D.L. Formative Experiences: Methodological Findings of Training Processes Performed during the Covid-19 Pandemic. **Journal of Research and Knowledge Spreding**. V. 2, n. 1, p. 1-18. june, 2021.

OLIVEIRA, M. A. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1989.

PAES, P. (2008). **O socioeducador**. In P. Paes, S. Amorim & D. Pedrossina (org.), Formação continuada de socioeducadores. Campo Grande: Programa Escola de Conselhos.

PERELLI, M. A. S.; et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013, p. 275- 298.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PINHEIRO, L. V. R. **Educação da sensibilidade**: informação em arte e tecnologias para inclusão social. *Inclusão Social*, v. 1, n. 1, p. 51–55, 2005.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002.

SILVA, E. D. C. **Educomunicação**: um campo essencial na construção de uma nova sociedade. In: ENCONTRO DE COMUNICAÇÃO DO VALE DO SÃO FRANCISCO, 2., 2013,

Alagoinhas-BA. Anais [...]. Alagoinhas: UNEB, 2013., volume 8, número 1, ano 2017. p. 59 (2017).

PAGNI, P. **Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa.** In: PAGNI, P.; GELAMO, R. P. (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade.** Marília: Poiesis, Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 521-539

PINTO, F.C.; FONSECA, L.E.G. **O currículo oculto e sua importância na percepção cognitiva e social do aluno.** Projeção e Docência, volume 8, número 1, ano 2017.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. **Tecnologias e novas educações.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 19-30, 2006.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: EXO Experimental, 2005.

RAWLS, A. W. **Harold Garfinkel, ethnometodology and workplace studies.** Organization Studies, v. 29, n. 5, p. 701-732, 2008.

ROGOFF, B.; CHAVAJAY, P. **What's become of research on the cultural basis of cognitive development.** American Psychologist, v.50, n.10, p.859, 1995.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, B. R. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias** Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Santos Tirso, 2014.

SANTOS, E. O.; RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, R. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan./mar. 2018.

SANTOS, R. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan./mar. 2018.

SANTOS, S. V. C. A. **COL@B FORMACIONAL COM AS CULTURAS DIGITAIS: tecendo redes docentes interativas e colaborativas.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 5ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SILVA, P. L. L. **O Conceito de habitus em Elias e Bourdieu**. Universidade Federal do Paraná. 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

SILVA, E. D. C. **Educomunicação**: um campo essencial na construção de uma nova sociedade. In: ENCONTRO DE COMUNICAÇÃO DO VALE DO SÃO FRANCISCO, 2., 2013, Alagoinhas-BA. Anais. Alagoinhas: UNEB, 2013.

SILVA, G. D. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOARES, M. C. S. **Pesquisas com os cotidianos**: devir-filosofia e devir-arte na ciência. Educação & Realidade, v. 38, p. 731-745, 2013.

VÁZQUEZ, S. A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERSIANI, D. G.C.B. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

VON FOERSTER, H. **Reflexiones ciberneticas**. In: FISCHER, H.R. *et al. El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa, 1996.

WEISSBERG, R. P., GOREN, P., DOMITROVICH, C., & DUSENBURY, L. **Guide effective social and emotional learning programs**: Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: CASEL, 2013.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. 2011. 210f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional Adolescente em conflito com a Lei)-Universidade Bandeirante. São Paulo, Uniban, 2011.

ZUBOFF, S. **In the age of the smart machine**. New York: Basic Books, 1988.