

EDUCOMUNICAÇÃO E AÇÃO SOCIAL: As práticas educ comunicativas nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba ¹

EDUCOMMUNICATION and SOCIAL ACTION: educ comunicativas practices in Social Assistance reference centers of Curitiba

Rosa Maria Cardoso Dalla Costa ², Evanise Rodrigues Gomes³

Resumo: *O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado que investiga de que forma a Educomunicação atua na formação de vínculos sociais e afetivos de crianças e adolescentes dentro dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba. O estudo se baseou na perspectiva teórico-metodológica da Educomunicação e nas reflexões de Jesus Martín-Barbero, Paulo Freire, Muniz Sodré, Ismar de Oliveira Soares, Círcia Peruzzo, Raquel Paiva, entre outros. Nosso objetivo foi verificar de que maneira as práticas educ comunicativas intervêm na formação e fortalecimento dos laços sociais e comunitários de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. As conclusões apontam que o papel do educ comunicador é essencial no desenvolvimento das práticas educ comunicativas, e que as ações educ comunicativas ganham novos sentidos na medida em que estabelecem laços entre os jovens e assinalam o afeto como um importante elemento na construção de conhecimento e na formação cidadã desses atores.*

Palavras-Chave: *Educomunicação, Cidadania, Vínculos afetivos.*

Abstract: *This article presents the results of the masters research which investigates how Educommunication acts in the formation of social and affective links of children and adolescents within the Social Assistance reference centers of Curitiba. The study was based on theoretical-methodological perspective of Educommunication and reflections of Jesus Martín-Barbero, Paulo Freire, Muniz Sodré, Ismar de Oliveira Soares, Círcia Peruzzo, Raquel Paiva, among others. Our goal was to verify how the practices educ comunicativas intervenes in the formation and strengthening of social and community ties of at-risk youth and social vulnerability, the findings indicate that the role of educ comunicador is essential in the development of educ comunicativas practices, and that the educ comunicativas actions earn new senses the extent to which they establish links between young people and the affection as an important element in the construction of knowledge and training of these actors citizen.*

Keywords: *Educommunication, citizenship, affective Links.*

¹ Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Cidadania do XXIII Encontro Anual da Compós, na Universidade Federal do Pará, Belém, de 27 a 30 de maio de 2014.

² Orientadora do Trabalho. Doutora em Ciências da Informação e da Comunicação pela Universidade Paris 8-Vincennes. Professora do Departamento de Comunicação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Comunicação da UFPR, e-mail: rmcdcosta@ufpr.br.

³ Jornalista, Educ comunicadora, Mestranda em Comunicação do PPGCOM – UFPR, email: izzi.gomes@gmail.com

1. Introdução

Este artigo relata os resultados de uma investigação sobre o papel das práticas educacionais no cotidiano de crianças e adolescentes dos grupos de convivência dos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba (CRAS). Os CRAS são centros dedicados à Assistência Social Básica e respondem às políticas socioassistenciais do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Os grupos de convivência de crianças e adolescentes dos CRAS se organizam de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, a desenvolver o sentimento de pertencimento, de cidadania, de identidade e a incentivar a socialização e a convivência comunitária.

De acordo com o site da Fundação de Ação Social⁴ (FAS), órgão público municipal responsável pela gestão dos CRAS, as atividades visam à promoção e aprendizagem articuladas para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Ações como, oficinas de dança, capoeira e educação foram inseridas no elenco de atividades dos CRAS, objetivando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, com o intuito de evitar e/ou amenizar as situações de vulnerabilidade e risco social. Nesse contexto, a força que motivou esta pesquisa com mais intensidade versa sobre a educação em espaços destinados à assistência social e a sua atuação no fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos dos grupos envolvidos.

Há incontáveis iniciativas no campo da Educação no ambiente escolar, em organizações não governamentais, em associações, coletivos, movimentos sociais e populares, entre outros. Pode-se dizer que tais iniciativas são herdeiras de uma comunicação popular, que segundo Peruzzo

era uma comunicação vinculada à prática de movimentos coletivos, retratando momentos de um processo democrático inerente aos tipos, às formas e aos conteúdos dos veículos, diferentes daqueles da estrutura então dominante, da chamada “grande-imprensa”. Nesse patamar, a “nova” comunicação representou um grito, antes sufocado, de denúncia e reivindicação por transformações, exteriorizado, sobretudo em pequenos jornais, boletins, alto-falantes, teatro, folhetos, volantes, vídeos, audiovisuais, faixas, cartazes, pôsteres, cartilhas, etc (PERUZZO, 1998, p. 115).

⁴ Para mais informações veja: <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?id=118>. Acessado em: 14.06.2013.

Assim como os processos de comunicação, a educação presente nos movimentos sociais e populares apresenta-se com um caráter de formação comunitária. A comunicação e a educação nos movimentos se inter-relacionam nos diversos domínios do espaço/tempo comunitário, adotando, gradativamente, uma intervenção pedagógica e emancipatória na prática sociocultural e econômica experienciada.

Tal relação entre os dois campos (a Educação e a Comunicação) ganha relevância não só nas instituições formais de educação, como também em novos espaços associativos de comunicação e educação popular, que visam o desenvolvimento social, político e a valorização da cultura.

Nesse ambiente surgem processos comunicativos chamados de comunitário, popular ou alternativo⁵, que permitem a participação, transformando os receptores em produtores, inclusive no processo de comunicação (PERUZZO, 2002). Ao passo que a educação implica um autorreconhecimento, uma autogestão da educação inserida nos processos comunicativos.

Está aí o âmago da questão da educação para cidadania nos movimentos sociais: na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, onde ela pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas (PERUZZO, 2002, p. 10).

Associamos o trabalho desenvolvido nos CRAS à tal perspectiva, na medida em que os Centros de Referência se configuram como espaços de socialização, nos quais através das práticas educomunicativas se pode estabelecer uma relação entre a Comunicação e a Educação, contribuindo para a construção coletiva de saberes, em parte herdada dos movimentos sociais e populares.

A pesquisa cujos resultados aqui apresentamos teve como base duas unidades CRAS localizadas em bairros da periferia de Curitiba. Nos quais acompanhamos o trabalho com dois grupos envolvidos em projetos educomunicativos ensejados no contexto dos CRAS, que tinham como desafio não só a inserção social e cultural dos jovens, mas trabalhar a vinculação social e afetiva desses sujeitos.

2. O risco e vulnerabilidade social nos CRAS

⁵ Os conceitos de comunicação popular ou comunitária segundo Peruzzo (2002) dizem respeito ao que vem do povo ou liga-se ao povo; e comunicação alternativa como uma opção em relação à comunicação de massa.

Podemos dizer que os primeiros passos para a inserção desses grupos é a prevenção das situações de risco e/ou vulnerabilidade social. O risco, no contexto socioassistencial, diz respeito à iminência de acontecimentos que ameacem a integridade física, moral e emocional dos indivíduos. Essa noção, embora já fizesse parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela Assistência Social nos três âmbitos (federal, estadual e municipal), passou a ser mais amplamente difundida a partir da Política Nacional de Assistência Social⁶ (PNAS) aprovada em 2004. Nessa ocasião, também foi definido o âmbito de atuação da Assistência Social frente às situações consideradas de risco, circunstâncias em que há

a fragilização ou rompimento de vínculos familiares ou comunitários, englobando: famílias ou indivíduos em situação de rua; afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar em decorrência de medidas protetivas; afastamento de adolescentes do convívio familiar em decorrência de medidas socioeducativas; privação do convívio familiar ou comunitário de idosos em instituições de acolhimento; indivíduos dependentes submetidos a privação do convívio comunitário, ainda que residindo com a própria família. (MDS - SUAS, 2005).

Tais circunstâncias são trabalhadas no âmbito dos Centros de Referência de Assistência Social que fazem a gestão dos serviços socioassistenciais básicos. Desde as medidas preventivas para proteger indivíduos, grupos e famílias em situação de risco até a articulação de projetos e ações, como é o caso das oficinas de educomunicação, que incluem os grupos de convivência de famílias, idosos e de crianças e adolescentes. Tais atividades visam o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, evitando ou amenizando assim as situações de vulnerabilidade e risco.

Muniz Sodré atribui a característica de vulnerabilidade social a uma parcela da sociedade que ele chama de minoria, entendida não como uma minoria quantitativa, mas sim como uma minoria qualitativa em oposição ao regime dominante. Portanto, na visão de Sodré pode ser considerado vulnerável aquele que se encontra em desvantagem no que tange às políticas públicas, à legitimidade institucional, ou ainda, aqueles que lutam “pelo reconhecimento societário de seu discurso” (SODRÉ in PAIVA & BARBALHO, 2005, p. 13). Podemos citar como exemplo as comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, as

6 Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Disponível em : <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf/view>. 2005, p.16 e p. 36. Acessado em: 11.01.2014.

vítimas da pobreza, do preconceito, especialmente crianças e jovens. Segundo a Política Nacional de Assistência Social⁷ (2004)

a vulnerabilidade se constitui em situações ou ainda em identidades que podem levar à exclusão social dos sujeitos. Estas situações se originam no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionistas engendrados nas construções sociohistóricas que privilegiam alguns pertencimentos em relação a outros (PNAS, texto em PDF, 2004, p. 34).

Estudos da UNESCO⁸ apontam que fatores como a deficiência de serviços públicos, as condições de vida precárias, a falta de oportunidade de emprego e de mobilidade social incidem sobre os índices da violência. E levam jovens a ocupar uma condição vulnerável, “tratada como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais e simbólicos) dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais” (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2003, p. 1).

Nesse sentido, pode-se dar partida a um entendimento de como é engendrada a vulnerabilidade social na sociedade. Para tratar dessa questão, é preciso refletir sobre as relações sociais e seus mecanismos mediadores. Podemos situar neste espaço os meios de comunicação e as relações de violência e de consumo.

[...] atualmente, em virtude da nova conformação social, em que basicamente a mediação é substituída pela midiaticização, a violência transforma-se ao mesmo tempo em espetáculo – já que regido pela lógica midiática – e esquema de contraposição adotado pelos grupos minoritários. (PAIVA *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 17).

A vulnerabilidade social e a violência têm acentuada presença o contexto social contemporâneo, o que nos leva a refletir sobre a relação desses temas na vida das crianças e adolescentes das classes populares. Grupo nos quais se incluem os jovens sujeitos desta análise, por serem de famílias referenciadas pelos CRAS. Isso significa dizer que são de famílias que vivem em territórios vulneráveis e elegíveis ao atendimento ofertado no CRAS instalado nessas localidades.

⁷ PNAS – Política Nacional de Assistência Social. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>. Acessado em: 10.01.2013.

⁸ UNESCO - Mapa da violência: Jovens no Brasil, disponível em: http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia_III.pdf, Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas públicas, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acessado em 17.07.2013.

Entendemos tais grupos como minorias qualitativas. “São assim consentidos por que naturalizam sistemas de manutenção da ordem, e acabam se tornando praticamente imperceptíveis às funções de controle social por trás do monopólio legal da violência” (PAIVA *in* PAIVA e BARBALHO, 2005, p. 17). Cabe destacar que os jovens das classes populares são os mais atingidos por esse fenômeno (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2003).

Nos CRAS, a condição vulnerável é atribuída sob a forma de problemas na estrutura econômica, familiar e social, nas quais são reconhecidas dificuldades que fragilizam as identidades das crianças e adolescentes dos grupos de convivência. Assim, no repertório de ações dos Centros de Referência, com o objetivo de promover trocas culturais, acesso à informação e participação cidadã, foram incluídas as oficinas de Educomunicação. De acordo com o site do MDS, tais iniciativas são elementos importantes para “desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária”⁹ (Texto sobre a Assistência Social Básica - MDS, 2013).

Tais ferramentas apresentam um caminho para a conquista da autonomia desses atores, na medida em que são incentivados a reafirmar suas identidades, estabelecer e fortalecer vínculos, ou seja, são estimulados a tomarem o lugar de sujeitos das suas próprias ações. Nessa perspectiva, segundo o livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais¹⁰ do Conselho Nacional de Assistência Social¹¹ (CNAS), as atividades de convivência e fortalecimento de vínculos no CRAS “possuem caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social” (Livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, 2009, p. 9).

O serviço de convivência e fortalecimento dos laços sociais e afetivos se configura como um dos elementos para combater a violência e a condição de vulnerabilidade social. Esse e outros fatores como o pertencimento, a autonomia e a participação social, segundo

⁹ Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protECAobasica/servicos/convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acessado em 23.09.2013.

¹⁰ Disponível em PDF no site do MDS: <http://www.mds.gov.br/>. Acessado em: 16.01.2014.

¹¹ O CNAS foi instituído pela [Lei Orgânica da Assistência Social \(Loas\)](#), em 1993, com a missão de promover o controle social da política pública de assistência social e contribuir para o seu permanente aprimoramento, a partir das necessidades da população brasileira. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/acesso-a-informacao/orgaoscolegiados/orgaos-em-destaque/cnas>. Acessado em: 16.01.2014.

Abramovay (2002), atuam positivamente na construção de um capital social como “uma composição de vários elementos sociais que promovem (contextualizam) a ação individual e coletiva” (ABRAMOVAY, 2002, p. 63).

As ações nos CRAS, em especial as oficinas de Educomunicação, oferecem uma alternativa para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. Com base na recente experiência das oficinas de Educomunicação, procuramos aferir se esse processo tem um impacto mobilizador e inclusivo, e se oferece respostas às questões que dizem respeito aos vínculos sociais e afetivos dos grupos pesquisados.

3. Vínculos social e afetivo na perspectiva das práticas educacionais

Para uma compreensão da dinâmica social contemporânea não é possível prescindir da comunicação. Quando falamos em comunicação, nos referimos a uma ciência que se desenvolve a partir de “um discurso articulado, coerente, capaz de produzir um discurso equilibrado com um consenso razoável sobre o funcionamento social” (SODRÉ, 2001, p. 2). E essencialmente do que trata essa comunicação? Entendemos que o objetivo da comunicação está situado na convivialidade, na vinculação dos sujeitos “que efetivamente possa comprometer o indivíduo com o exercício da sua cidadania, que possa permitir-lhe uma atuação no seu real-histórico, podendo transformar, inclusive, sua existência e a das pessoas à sua volta” (PAIVA, 2003, p. 49).

A perspectiva da comunicação destacada por Paiva (2003) e Sodré (2001) se relaciona com o conceito de comunidade num sentido transformador, na medida em que aborda questões locais, particularizadas de determinado grupo e atua diretamente nas relações de pertencimento entre os atores envolvidos, gerando “consequentemente o poder reivindicatório, que se instala a partir da informação numa ótica programática, não com um propósito meramente promocional, mas de melhoria da condição de vida do indivíduo” (PAIVA, 2003, p. 57). É possível perceber uma preocupação nesse sentido nos objetivos lançados aos grupos de convivência dos Centros de Referência, que visam

o fortalecimento da convivência familiar e comunitária e contribuem para o retorno ou permanência dos adolescentes e jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. As atividades devem abordar as questões relevantes sobre a juventude, contribuindo para a construção de novos

conhecimentos e formação de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem. As atividades também devem desenvolver habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital de modo a orientar o jovem para a escolha profissional, bem como realizar ações com foco na convivência social por meio da arte-cultura e esporte-lazer. As intervenções devem valorizar a pluralidade e a singularidade da condição juvenil e suas formas particulares de sociabilidade; sensibilizar para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social; criar oportunidades de acesso a direitos; estimular práticas associativas e as diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo de jovens no espaço público (Livro de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, 2009, p. 11).

Podemos notar a partir dos objetivos das ações dos CRAS o foco na necessidade de se construir o pertencimento, a participação cidadã e a autonomia, especialmente no que se refere aos grupos de convivência de adolescentes. Paiva define o significado dessa construção.

Para o indivíduo, a necessidade de pertencimento à comunidade significa também o seu enraizamento no cotidiano do outro, bem como o reconhecimento de sua própria existência. Ou seja, compartilhar o espaço, existir com o outro funda a essência do ser, sendo possível perceber-se na medida em que se descobre pelo olhar do outro. Além disso, relacionar-se pressupõe o cumprimento de uma série de papéis, porque, vivendo em comunidade, o indivíduo pode nomear-se: eu sou irmão, filho, pai, sou membro desta família, e, portanto, possuidor de um elenco determinado de características físicas, genéticas, comportamentais e morais (PAIVA, 2003, p. 87).

No contexto dos CRAS, o esforço é exatamente para fortalecer, reestabelecer e consolidar esses papéis, através dos grupos de convivência que atendem indivíduos, famílias e grupos para o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos. Muniz Sodré (2006) defende que vínculos sociais e afetivos são conceitos muito próximos da comunicação. Ele diz que o objeto da comunicação é a vinculação social, “é como se dá o vínculo, atração social, como é que as pessoas se mantêm unidas, juntas socialmente” (SODRÉ, 2001, p. 2). Concordamos com a ideia de Sodré que aponta a urgência de um novo viés interpretativo, ou seja, a partir da afetividade. Um esforço para

liberar o agir comunicacional das concepções que o limitam ao nível de interação entre forças puramente mecânicas e de abarcar a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto (SODRÉ, 2006, p. 13).

Trata-se de reconhecer os laços afetivos como uma importante dimensão do conhecimento, “de um saber que transpareça de modo imediato na superfície sensível das condutas” (SODRÉ, 2006, p. 16). Em outras palavras, os vínculos são os laços atrativos, a ligação simbólica com a família, com os amigos, com os membros de uma comunidade, com um grupo, com um ideal. Sodré diz que

vincular-se (diferentemente de apenas relacionar-se)   muito mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inser o social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até as delibera es frente a orienta es práticas de conduta, isto  , aos valores. A vincula o   propriamente simbólica, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro, portanto dentro de uma lógica profunda de *deveres* para com o *socius*, para além de qualquer racionalismo instrumental ou de qualquer funcionalidade societária (SODRÉ, 2006, p. 93).

A partir dessa reflexão entende-se que o vínculo cria sentido para as a es dentro de um grupo ou comunidade, e não se limita   rela o de materialidade ou de território, mas “se converte em realidade intersubjetiva e social” (SODRÉ, 2006, p. 94). As conexões dentro desse espaço de vincula o se caracterizam pela forma o de uma teia de sentidos (a es, práticas, institui es), possibilitada pelos signos (linguagem), e pode ser entendida como cultura.

Nessa encruzilhada, as a es significantes e a forma o do significado se revelam como processos inseparáveis do contexto histórico, social e cultural em que se desenvolvem. Já Martín-Barbero (1997) propõe o cotidiano como o espaço onde circulam as trajetórias de sentido, as media es, ou seja, o pano de fundo das manifesta es comunicacionais orquestradas no contexto das tramas culturais e os sentidos produzidos efetivamente nas práticas sociais.

O campo daquilo que denominamos *media es*   constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade (...). E isto numa dupla opera o de desconexão e recomposi o (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 262).

As transforma es colocadas por Martín-Barbero se processam dentro de uma realidade complexa, uma realidade muito mais complexa e radical do que a que   apresentada pelos meios de comunica o. Nessa perspectiva, o vínculo surge como um dos dispositivos

de constituição de sentidos, um lugar de onde olhamos, interagimos e nos posicionamos no mundo.

4. Um olhar para práticas educomunicativas nos CRAS

A trajetória de pesquisa nos apontou uma primeira constatação, na qual percebemos que a relação Comunicação/Educação de caráter interdisciplinar e interdiscursivo (SOARES, 2011) justamente por ser complexa e englobar diversas esferas dos sujeitos, envolve também a dimensão afetiva.

Durante o processo de construção deste estudo, nos apoiamos em referências teórico-metodológicas, para ampliar o diálogo com nosso objeto e demonstrar de que maneira nossos questionamentos foram tomando corpo, nos permitindo traçar algumas considerações. Vimos que a comunicação dialógica envolve a co-participação dos sujeitos para a construção de uma autonomia do pensar e do agir (FREIRE, 1974). A partir da concepção de Soares (2011), que entende a Educomunicação como uma intervenção social, se instaura um novo paradigma de relacionamento, diálogo social e protagonismo, iluminamos um pouco mais nosso objeto de pesquisa.

Tais aspectos fazem parte de uma “trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetram nossa vida cotidiana de modo transversal” (MARTÍN-BARBERO, 2000) e que articulam os fluxos das relações sociais e afetivas, a criação de vínculos, as sensibilidades, a interação e a polifonia de vozes e de saberes que vão se conformando como partes de um ecossistema comunicativo.

Ao longo da pesquisa, observamos essas características nas oficinas de Educomunicação dos CRAS. Entretanto, percebemos que o papel do educador é estratégico para o desenvolvimento de projetos e processos educomunicativos. Sem uma atuação concreta e consciente desse mediador, as ações ficam comprometidas ou viram atividades vazias e desconectadas do cotidiano das comunidades com as quais ele deve dialogar.

Nos dois CRAS observados, constatamos que os educadores tomaram posturas bem diferentes. No primeiro caso, as ações seguiam uma lógica diferente das preconizadas pelos autores do campo da Educomunicação. Como exemplo, o fato do planejamento das atividades não terem a participação dos integrantes do grupo, e as mesmas serem

desenvolvidas verticalmente e de forma pontual. Já no segundo caso, apesar das faltas do educador e da agitação do grupo, vimos que as atividades inicialmente eram propostas pelo mediador, mas percebemos que em pouco tempo os integrantes do grupo opinavam, reclamavam e escolhiam coletivamente como seriam desenvolvidas as ações.

Notamos que as oficinas possibilitavam a construção de sentidos, valores e estabeleciam as noções de vínculo no grupo. Isso se deu através da ação-reflexão, ancorada nas teorias, trabalhando questões da realidade local. Por outro lado, observamos que ações sem planejamento, isoladas e desarticuladas dos referenciais teóricos, não produziam mudanças observáveis na conduta dos sujeitos da pesquisa. Assim, faz todo o sentido a advertência de Paulo Freire (1996), quando diz:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Significa que, o processo educador efetivamente acontece quando estimula a autonomia dos envolvidos e atua na construção ou produção de conhecimento.

Ao colocarmos uma “lupa” sobre essas questões, buscamos entender de que forma a Educação intervém na vida dos jovens assistidos no sistema CRAS e como ela contribui para que eles se fortaleçam e se unam socialmente, e percebemos que as práticas educadoras eram dispositivos importantes no processo de construção e fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, na medida em que mobilizavam, uniam, e mais do que isso, **acolhiam** (grifou-se) os envolvidos.

Entretanto, detectamos a necessidade de uma maior atenção à esfera da Educação, focando na seleção de profissionais com aptidão comprovada, além de espaços físicos adequados, materiais, acompanhamento dos grupos e, principalmente, uma articulação efetiva com os demais projetos e ações dos CRAS.

Quando destacamos a acolhida, falamos de olhar, tocar, sentir, conhecer, dialogar com o outro, ou seja, de criar vínculos, de cultivar afetos. E Sodré nos aponta a urgência de um novo viés interpretativo, que entenda a afetividade como uma importante dimensão do conhecimento, “de um saber que transpareça de modo imediato na superfície sensível das condutas” (SODRÉ, 2006, p. 16). Trata-se do reconhecimento do afeto como uma importante

chave de leitura da realidade simbólica, da vida em sociedade. E mais, da possibilidade dessa “chave” ser usada como um elemento da prática educacional, para produzir uma melhor visualização dos vínculos sociais, fortalecendo-os a partir do seu re-conhecimento.

Definimos cinco categorias com base no referencial teórico adotado neste estudo. São elas: planejamento, orientação teórico-metodológica, postura do educacional, envolvimento do grupo e resultados. O método foi construído de forma plural, buscando relacionar a afetividade, os valores identitários, a visão sobre os meios de comunicação, a realidade dos grupos e as relações entre eles. O exercício de construção metodológica, segundo Lopes (1994), “promove a pesquisa como dinâmica múltipla de instâncias e fases que se interpenetram dialeticamente” (1994, p. 85).

Ao adotar uma abordagem qualitativa, encaramos o desafio de capturar uma leitura das subjetividades, destacando que não se trata de uma generalização, especialmente porque fizemos um recorte da realidade de crianças e adolescentes de bairros da periferia de Curitiba, com suas especificidades e identidades próprias, nas quais percebemos sonhos, angústias e preocupações naturais da faixa etária, em meio, muitas vezes, a uma realidade de violência, drogas, alcoolismo, abandono e miséria, entre outros fatores que caracterizam uma condição de risco ou vulnerabilidade social.

No entanto, aceitamos que em se tratando de relações sociais e afetivas, pouco pode ser dito de forma conclusiva, por se tratarem de circunstâncias que podem se modificar rapidamente. Ao mesmo tempo, constatamos que o trabalho educacional pode, sim, contribuir para alterar situações desfavoráveis e fortalecer a condição de sujeito proponente/ “fazedor” entre os jovens atendidos pelos CRAS.

Avaliando os trabalhos educacionais nos dois CRAS que serviram de campo para este estudo, observamos diferenças consideráveis na forma de condução das oficinas. Levando em conta as condições de risco e vulnerabilidade presentes na realidade dos grupos e os objetivos da formação desses coletivos, que são (entre outros) o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, defendemos que a Educação ganhou sentido na medida em que possibilitou a construção de um reconhecimento, que “proporciona às pessoas algumas referências básicas para construção de um *a gente*, ou seja, de uma sociabilidade mais ampla” (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 274).

Assim, consideramos a questão da participação cidadã um elemento essencial no desenvolvimento das sociabilidades na perspectiva das práticas educacionais.

Observamos que enquanto num dos CRAS a autonomia e o protagonismo dos jovens eram estimulados durante todo o processo, no outro CRAS o grupo vivenciava uma realidade totalmente oposta. Destacamos que uma efetiva ação educacional pressupõe o protagonismo dos envolvidos. “Para um jovem ser protagonista, é imprescindível que a sua participação seja realmente interativa e comprometida e não apenas uma colaboração induzida, forçada” (FAXINA, 2010, p. 8). Tal ação deve ser espontânea, caso contrário configura uma não-participação e pode “acarretar consequências negativas para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens” (Ibid). No âmbito dos CRAS, isso ganha um significado mais sério pelo contexto social em que esses Centros atuam.

Aqui, é possível uma interpretação dos fatos, comparando as duas realidades apresentadas, pela representatividade dos grupos durante a dinâmica. Enquanto num CRAS todos participaram e concluíram as atividades propostas pela pesquisadora, no segundo CRAS desenvolvemos parcialmente o procedimento e tivemos que suspendê-lo, pois os jovens alegaram “não se sentir à vontade para falar”.

No período de seis meses, acompanhamos os dois grupos e aferimos que num CRAS o número de envolvidos aumentou de seis para 12 integrantes. Lá, ao longo desse período, foram trabalhadas questões do cotidiano da comunidade, através da produção de vídeos sobre a realidade e personagens locais. Tais exemplos comprovam a hipótese de que ao problematizar a realidade do grupo através dos temas abordados, são produzidas mudanças percebidas pelos próprios envolvidos. No CRAS em questão, as crianças alegaram ter estreitado os laços de amizade e respeito ao longo das atividades nas oficinas.

No segundo CRAS pesquisado, constatou-se uma diminuição no número de jovens participantes das oficinas, de seis para dois. Lógico que essa redução não pode ser vista de maneira isolada, embora seja possível constatar uma inadequação das oficinas, do ponto de vista da prática educacional.

Desse modo, pela incompatibilidade das ações com as práticas e as teorias, não foi possível aferir se a Educação modificou os vínculos dos envolvidos. Os jovens tiveram poucas oportunidades de dialogar, de expor suas ideias, sentimentos e opiniões. Durante a parte da dinâmica que foi realizada pela pesquisadora, eles falaram de sentimentos, expressaram suas opiniões de forma muito tímida, o que dificultou uma percepção dos sentidos identitários dos sujeitos da pesquisa. Eles expressaram mais fortemente sentimentos

que representavam tristeza ou algum tipo de ausência ao relacionarem fatos das suas vidas às imagens e vídeos exibidos.

Nas oficinas em que houve exibição de filmes pelo educador desse CRAS, não foram criadas oportunidades para uma contextualização ou problematização sobre os mesmos. Assim, não obtivemos, por exemplo, dados sobre qual é a visão dos jovens sobre os meios de comunicação.

No primeiro CRAS as oficinas foram conduzidas de forma diferente. O envolvimento tanto dos integrantes do grupo quanto do educador era mais visível. No que diz respeito à questão afetiva, o envolvimento dos indivíduos em prol dos projetos do grupo fez com que eles fortalecessem uma identidade construída coletivamente ao longo das oficinas. Isso confirma a hipótese de que ao identificarem valores como amizade, respeito e confiança, eles passaram a se relacionar melhor social e afetivamente.

5. Considerações finais

Paulo Freire diz que: “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (FREIRE, 1996, p. 144). Evocamos tal citação para reforçar a concepção da Educomunicação enquanto uma intervenção no mundo, um tipo de intervenção que tem o dever de despertar o direito de sonhar, de realizar. Soares (2011) defende que a Educomunicação precisa impelir os sujeitos a ocupar uma posição política, cultural, social e histórica frente aos novos desafios do mundo social no qual estão inseridos.

É por isso, também, que abrimos o texto dizendo que a Educomunicação atualmente ganha novos significados e esses não podem deixar de considerar, como ressalta Sodré (2006), a dimensão do sensível como um polo de conhecimento para decifrar os fenômenos sociais e compreender os processos educacionais na atualidade. Para Paulo Freire, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 141), ou seja, a afetividade tem seu papel na produção de conhecimento. Que é, pelo que percebemos, de acolher, de unir os atores, e assim criar condições para que eles tornem-se partes e participantes de um todo.

Entendemos também como um fator indispensável na prática educacional a relação criada entre os sujeitos e o educador. Essa ligação, se bem construída, deve

intervir positivamente para a autonomia, o protagonismo e o autorreconhecimento dos jovens, como apreendemos durante este estudo.

Ressaltamos a necessidade de uma revisão do papel das práticas educacionais nos CRAS, buscando uma adequação às realidades de cada região. E pontuamos aqui questionamentos que consideramos cruciais:

- Um trabalho que envolve os dispositivos afetivos de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social mereceria receber uma atenção maior dos setores responsáveis?

- A oferta de atividades, como as oficinas de Educação, poderia/deveria ser articulada a uma política pública de maior inserção social e protagonismo juvenil?

- O trabalho de enfrentamento das condições de risco e vulnerabilidade social poderia ser mais bem articulado se incluísse um efetivo projeto educacional, visando à autonomia e à diminuição das desigualdades sociais?

O que se pode apreender dessa pesquisa é que a Educação não se resume à produção material ou à crítica aos meios. Estes são apenas fragmentos de um processo que envolve pessoas, sentimentos, valores, identidades, protagonismos, vivências, conhecimento. Uma intervenção no mundo que reúne questões de ordem social, cultural, afetiva e política e que exige uma revisão epistemológica para dar conta das novas demandas da contemporaneidade.

A pesquisa mostrou que a Educação pode sim ser um processo importante para ampliar as noções de pertencimento e vínculo social entre os jovens atendidos nas unidades dos CRAS, desde que sejam respeitadas as especificidades e exigências que as práticas educacionais demandam. E também pode se constituir como estratégia para trabalhar os vínculos afetivos dos grupos, ajudando no reconhecimento dos sujeitos como seres únicos e autônomos, capazes de transformar realidades. A constatação enche ainda mais de responsabilidade os profissionais que assumem esse trabalho. E para que Educação possa ser tratada, cada vez mais, como uma área com características emancipatórias, numa perspectiva Freiriana, com potencial transformador, afetivo e socialmente responsável.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. “*Violência e Vulnerabilidade Social*”. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). **Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana**. Madri: Comunica. 2003.

CNAS. **Conselho Nacional de Assistência Social**. Texto do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/orgaoscolegiados/orgaos-em-destaque/cnas> . Acessado em: 16.01.2014.

FAS. **Fundação de Ação Social de Curitiba**: <<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?idf=44>> Acessado em:14/01/2013.

FAXINA, Elson. **Educomunicação**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2010, 16 p. (texto de disciplina).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. – 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2011, 131p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996, 148 p.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1974, 150p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Desafios culturais da comunicação à educação: Inovações no Campo da Comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menosprezados quando se pretende a construção da cidadania**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, [181 : 5 1 a 6 1, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>. Acessado em: 05.08.2013.

MDS.gov.br. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais** (PDF). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais/tipificacao-nacional-dos-servicos-socioassistenciais> . Acessado em: 16.01.2014.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: Comunidade, Mídia e Globalismo**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

_____; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. Alexandre Barbalho, Raquel Paiva (orgs.). São Paulo: Paulus, 2005.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. PCLA – Volume 4 – número 1: Outubro/novembro/dezembro, 2002. Disponível em: [www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos 13-3.htm](http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm). Acessado em 06.10.2013.

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social**. Texto do site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf/view>. 2005, p.16 e p. 36. Acessado em: 11.01.2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção educomunicação).

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

_____. **Objeto da comunicação é a vinculação social**. Muniz Sodré: entrevista [out. nov. dez. 2001]. Entrevistadora: Desirée Rabelo, in: PCLA – vol.3, n.1 disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acessado em: 12.01.2014.

UNESCO. **Mapa da violência: Jovens no Brasil.** Disponível em: http://mapadaviolencia.org.br/publicacoes/MapaViolencia_III.pdf. Acessado em 17.07.2013

_____. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina:** Desafios para Políticas públicas. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acessado em 17.07.2013.