

A SOCIALIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO: uma análise de práticas de educação não-formal

Júlia Figueredo Benzaquen

Resumo

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

Palavras-chave

Socialização. Cooperação. Educação não-formal.

THE SOCIALIZATION FOR COOPERATION: an analysis of non-formal education's practices

Abstract

This article intends to answer the following question: which are and how are developed practices of non-formal education that socialize the cooperative value. We make a case study in a cultural group of the *Programa de Animação Cultural (PAC)*. Our attention is come back toward to the cooperation, doing together, and to the cooperative value, which approaches to the solidarity idea, implying a commitment with the other. Through participant observation, interviews and documentary analysis we make an ethnographic description, we construct some pointers of cooperatives practices, as: activities carried

through in group and stimulation of respect to the other. The educator of the cultural group observed propitiated chances of socialization of the cooperative value, but for his understanding of the role that a teacher must play, he said more about the cooperatives practices than offered moments of experience them.

Keywords

Socialization. Cooperation. Non-formal education.

1 Para começar

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

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

Com o intuito de conectar saberes diferentes sobre um mesmo fenômeno, para melhor entendê-lo, a pesquisa, apesar de ser essencialmente sociológica, dialoga com outras áreas das ciências humanas, mais fortemente com a psicologia social e com a educação. A psicologia social nos serve ao trabalhar o conceito de socialização. A psicologia nos ajuda ao demonstrar os mecanismos de possível construção e sedimentação do valor cooperativo. As teorias da educação são fundamentais ao nos proporcionarem os conceitos de educação não-formal e de educação popular. Caracterizamos o Programa de Animação Cultural (PAC), o nosso campo de pesquisa, como um espaço de educação não-formal, A educação popular é importante por conter ideais de

transformação social que consideramos essenciais para uma educação que visa o valor cooperativo, no sentido de se contrapor à ordem vigente.

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

2 Parte I: Reflexões sobre o já dito

A dicotomia indivíduo/sociedade, tão presente nos debates sociológicos atualmente, sobretudo nos termos de agência e estrutura, é aqui discutida visando uma superação deste paradoxo a favor de uma conceitualização relacional dos termos. Os conceitos de socialização e de individualização aqui se confundem justamente por essa imbricação entre indivíduo e sociedade. A dicotomia também desaparece desde que o interesse não é polarizar, e sim equilibrar. Neste sentido, o individualismo exacerbado que leva ao egoísmo e o coletivismo cego que suprime as individualidades são refutados em proveito de uma cooperação refletida, onde os indivíduos se realizam na relação com o outro.

É pretendendo discutir o social imbricado com o individual que Elias (1994) descreve o processo civilizador, o qual corresponderia a uma maior individualização. Quanto mais normas sociais, mais possibilidades de escolhas existem para o indivíduo e mais original e individual ele se tornará. Individualização corresponde ao processo que, tanto segundo Durkheim (2002)¹ quanto consoante Elias (1994), seria irreversível tendo em vista a

¹ “Se o indivíduo é a realidade moral, é ele que deve nortear tanto a conduta pública como a conduta privada. O Estado deve voltar-se para revelar sua natureza. Haverá quem diga que esse culto do indivíduo é uma superstição da qual devemos nos desvencilhar. Mas isso é contrariar todos os ensinamentos da história; pois, quanto mais se avança, mais cresce a dignidade da pessoa.” (DURKHEIM, 2002, p. 79). Esta passagem demonstra que Durkheim acreditava em um processo crescente de individualização.

diferenciação entre OS indivíduos decorrente da complexificação crescente do social.

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

O individualismo gera a crença de que os indivíduos são marcados naturalmente por seus atributos diferentes, os quais são individualmente responsáveis por seu sucesso ou fracasso sociais, deixando de lado as condições históricas concretas de sua existência (RIOS, 1999). Dessa forma, uma configuração social leva o indivíduo a se valorizar egoisticamente como entidade completamente autônoma e auto-suficiente. É neste sentido que individualização e individualismo significam coisas distintas. O processo de individualização é o processo de diferenciação dos indivíduos. Já o individualismo se define pela "dissolução dos laços sociais, o abandono, pelos indivíduos, de suas obrigações e compromissos sociais" (LUKES, 1996, p. 381).

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

A socialização pode ser definida como o amplo processo de introdução de um indivíduo no mundo objetivo e subjetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Segundo Berger e Luckman (1983), o processo de construção da realidade, ou a socialização, seria contínuo e dialético e poderia ser, para efeito de análise, dividido em três fases: exteriorização, objetivação e interiorização.²

² A exteriorização seria a expressão da atividade humana. Quando o homem se comunica, por exemplo, ele exterioriza idéias e desejos por meio da linguagem. A objetivação se dá quando há padrões, que aparentemente estão fora do homem. Um exemplo de objetivação é quando em um mundo institucional um balançar de cabeça significa "não", e todos que compartilham desse mundo social conseguem entender. O mundo institucional que legitima a objetivação é também o encarregado de transmitir às novas gerações as objetivações. A

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

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

Também é possível fazer uma distinção entre o que se chama de socialização comunitária e socialização societária. A socialização 'comunitária' pressupõe uma coletividade de pertença (Verband) e, nomeadamente, uma comunidade linguística, a socialização societária não é mais do que 'a expressão de uma constelação de interesses variados'." (DUBAR, 1997, p. 86-87). Assim, a socialização comunitária é caracterizada pelo sentimento de pertença a uma coletividade. Por outro lado, a socialização societária está orientada para um fim, existem interesses por trás. A socialização comunitária seria mais orientada por elementos sentimentais e passionais, enquanto que a societária por motivos económicos, de prestígio social ou de poder. Esses dois tipos de socialização não são estanques nem excludentes, na sociedade capitalista.

O termo socialização pode ser confundido com o conceito de educação. O termo educação abrange um universo que extrapola o escolar. Teoricamente

interiorização seria justamente a socialização do indivíduo, ou seja, a introdução do indivíduo ao mundo social.

³ Conceito de George Mead (1934) que se refere àquelas pessoas com importantes laços afetivos com a criança, como os pais, por exemplo. Na maioria das vezes o outro significativo implica em uma relação afetiva, porém, não necessariamente.

⁴ Conceito de George Mead (1934) que expressa a generalização das normas sociais, as quais antes eram apenas relacionadas à vontade dos *outros significativos*, é a abstração de papéis.

podemos distinguir a educação formal da não-formal e da informal. Almerindo Janela Afonso explicita essa diferenciação:

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

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

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

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

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

3 Elo entre o dito e o que vimos

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

A fenomenologia foi adotada por se apresentar como uma corrente metodológica preocupada com as relações do mundo da vida.⁵ Neste sentido, a nossa atenção esteve voltada para o mundo vivido, para as relações sociais. Estas relações sociais estão inseridas em um vasto mundo com uma trama imensamente complicada de dimensões, relações e modos de conhecimento. Sendo assim, a abordagem fenomenológica nos serve para descrever em detalhes as práticas da vida cotidiana, no entanto, estas práticas são aqui entendidas como estruturadas por e estruturantes de uma realidade social mais complexa. Essa concepção se deve à imbricação entre indivíduo e sociedade.

A etnografia foi utilizada na tentativa de apreender o ponto de vista do sujeito observado e suas relações sociais. A pesquisa foi descritivo-analítica, pois não nos interessava saber as causas estruturais da existência de tais práticas - o que seria uma pesquisa explicativa -, mas descrever e analisar como elas acontecem inseridas em um contexto, e o que os envolvidos pensam sobre elas. Por acreditarmos na cooperação, o estudo também é propositivo. Fazemos um estudo de caso instrumental (STAKE, 1995). Assim, o nosso

⁵ Conceito de Husserl (1980). muito utilizado por Habermas, que significa a esfera da vida cotidiana.

intuito não é fazer generalizações, porém conhecer mais a partir do caso. Para tanto utilizamos diversas técnicas: observação participante, entrevistas e análise documental.

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

4 Parte II: O que vimos

O Programa de Animação Cultural está vinculado à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife e se desenvolve nas escolas municipais. Caracteriza-se como uma atividade de educação não-formal, por ser de livre escolha a participação. A educação não-formal do PAC tem uma proposta ousada de ser educação popular e irradiar-se inclusive para a educação formal, modificando os métodos da escola.

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

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

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

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

Escolhemos a Escola A pelos seguintes motivos: a) foi o primeiro grupo de crianças selecionado para se apresentar em uma reunião de capacitação de ACs; b) era um grupo que incluía crianças com idades entre 8 e 13 anos; c) trabalhava com a linguagem do teatro, que por sua natureza é facilitadora da socialização do valor cooperativo; d) José⁷, o Animador Cultural, era um fruto do PAC - ele fora aluno participante do PAC, voluntário na escola, fazendo atividades de educação não-formal. José desejava ser ator e não tinha uma formação aprofundada em teatro, nem uma preparação pedagógica e psicológica para lidar com as crianças.

A escola, fundada em 1979, em 2005 atendia a mais de 1.800 alunos, nos turnos da manhã, tarde e noite, com o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estava bastante depredada, o que pode demonstrar insatisfação por parte da comunidade com a escola e a não apropriação desse espaço como um espaço da comunidade. Ela está localizada em uma região carente e atende aos moradores de duas grandes favelas da região. Na escola há outros grupos de educação não-formal além do PAC.

⁶ Escolhemos essa faixa etária por corresponder ao estágio de semi-autonomia que Piaget (1977) descreve ao falar sobre o desenvolvimento moral da criança. Nesse estágio a criança demonstra um conhecimento sofisticado das regras, que são interpretadas de acordo com a situação e relativizadas. Entendemos que nesse estágio a socialização do valor cooperativo é de mais fácil apreensão.

⁷ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, no sentido de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

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

Passaremos agora a analisar mais detidamente os mecanismos de socialização do valor cooperativo. Para melhor compreensão, classificamos os dados de acordo com os três níveis em que esses mecanismos acontecem: da coordenação do PAC aos ACs, do AC às crianças e entre as crianças. Como já enfatizamos, a socialização não é um processo de via única, mas sim uma construção, onde todos os envolvidos participam. Aqui colocamos esses níveis hierarquizados, pois no caso da coordenação para os ACs e do AC para as crianças, há um 'responsável', que possui um conhecimento diferenciado e que é referência. As práticas, ou os mecanismos, em cada nível desses, implicam em outras categorias de análise, que são: entendimentos de cooperação, importâncias em socializar ou não tal valor e intenções de socialização. Assim, além de analisar os mecanismos de socialização, essas outras três categorias foram utilizadas para complementar os dados.

4.1 Da GAC aos ACs

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

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

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

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

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

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

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

É importante ressaltar que a GAC trabalha com o calendário escolar e que mesmo a escola sendo laica comemora datas cristãs. Certas festividades cristãs passaram a fazer parte da cultura brasileira, mas em alguns momentos presenciamos o incentivo declarado para trabalhar com temas essencialmente

cristãos. Vemos assim que uma religião é privilegiada, mesmo que não declaradamente. Para quem está tentando pregar a tolerância ao diferente não é coerente eleger uma religião como referência.

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

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

Presenciamos um processo seletivo para novos Acs, no qual foram realizados dois dias de oficinas. Sentimos, assim como muitos ACs veteranos, que havia um clima de competição, onde cada novato queria aparecer mais que o outro. Aqui percebemos uma socialização societária, onde os envolvidos buscam um fim: conseguir uma vaga de AC.

Observamos que José, o Animador Cultural do caso estudado, se apropriava do discutido na reunião, porém parecia que os momentos de capacitação não eram devidamente valorizados por ele. Sobre a atuação da GAC, ele disse que sentia falta de alguém visitar a escola com frequência.

4.2 Do AC às crianças

José constantemente se preocupava em convidar novos integrantes para o grupo. Sempre que aparecia alguma criança nova, ele falava da importância da presença e pontualidade nos encontros. Consideramos que a presença e a pontualidade são fundamentais para a organização do grupo, é uma forma de socializar normas sociais. No entanto, a ênfase dada por José a essa questão fazia com que o grupo se tomasse uma obrigação para a criança e não uma educação não-formal. Algo que comprova como a frequência era

um tema recorrente nos encontros é que, quando perguntamos a uma criança o que ela aprendera no grupo, ela nos disse: "Foi a não faltar".

José era um referencial para as crianças, sendo visto como **wn** modelo a ser seguido, e claramente tentava encarnar o papel de professor. Ele havia sido uma criança participante do PAC, morava próximo às crianças, era da mesma classe social que elas. As crianças viam isso e percebiam que um dia elas poderiam ser um AC também, por esse motivo levavam em consideração o que José falava. Contudo, eram principalmente as suas práticas - na maioria das vezes autoritárias - que influenciavam na socialização dos participantes. Por todo esse caráter afetivo e de proximidade, as atividades do grupo podem ser caracterizadas como uma socialização comunitária.

José pensava que "educação" era quando ele passava a falar sobre algum tema, esta era sua visão do papel de professor. Gostava de falar muito e achamos que considerava isso uma forma de passar outros conteúdos que não teatrais para as crianças. Estas o escutavam até um determinado momento, mas depois se cansavam e havia uma dispersão.

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

José estava muito preocupado com as apresentações. No período de observação presenciamos o ensaio de oito peças diferentes. Ele tinha pressa que o grupo se apresentasse. Em uma ocasião, no mesmo dia em que explicou do que a peça tratava e fez um primeiro ensaio, já marcou um ensaio geral com "todo o figurino". Era bastante exigente com as apresentações, o que deixava as crianças nervosas. Ele dizia: "Só sobe no palco quando tem certeza que vai fazer bonito." Algumas peças interpretadas pelo grupo tratavam de temas bastante sérios, os quais acreditamos que não foram devidamente conversados com as crianças. Uma peça falava do tráfico de drogas, outra era sarcástica e debochava de temas sérios como o homossexualismo, o alcoolismo e a violência doméstica.

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

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

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

4.3 Entre as crianças

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

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

Presenciamos conflitos **entre** as crianças. Alguns aconteceram por disputa do papel principal, por exemplo. Isso ocorria porque o AC fazia “testes

de interpretação", os quais na visão das crianças constituíam um momento de grande competitividade, mas para ele representava uma avaliação de desempenho. A competição era um sentimento presente entre as crianças. Nas atividades de grupo, os grupos ficavam se comparando e falavam: "A gente foi melhor".

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

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

5 Considerações finais

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

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

O AC José propiciou oportunidades de socialização do valor cooperativo ao recorrer a essas práticas, com ênfase para o respeito ao outro. Vimos também que, por sua história de vida e por sua compreensão do papel que um professor (ele se via como tal) deve desempenhar, ele falava mais sobre as práticas cooperativas do que oportunizava momentos de vivência

das mesmas. Entendemos **que** a socialização do valor cooperativo é mais ativa **quando** os envolvidos vivenciam práticas cooperativas e não apenas escutam sobre elas.

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

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

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

As crianças não explicitaram o que entendiam por cooperação, no entanto, houve uma importância dada a práticas **que aqui** consideramos como cooperativas e uma **intenção de** que essas práticas acontecessem mais

frequentemente. As crianças falaram na importância da perda da timidez ao tratar com os outros, do respeito aos outros, do prazer e dificuldades dos trabalhos em grupo e sugeriram atividades onde todos pudessem opinar. Dessa forma, percebemos que as crianças consideravam as atividades cooperativas como importantes e demonstravam o desejo de que houvesse mais momentos em grupo, não só os de descontração (intervalos, hora da merenda e conversas nos começos e finais das atividades), mas também os de fazer atividades do teatro cooperativamente, como por exemplo as peças.

Percebemos que o grupo pode ser caracterizado, na maioria das vezes, pela socialização comunitária, pelas relações de afeto e proximidade ali desenvolvidas. Há também relações societárias no grupo, principalmente quando existe uma finalidade - por exemplo, a formação de atol'.

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

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

A educação não-formal, e conseqüentemente o PAC, tem como principais elementos a voluntariedade na participação, a intenção de socialização de alguns valores (basicamente os cinco eixos nos quais o PAC se apóia: o resgate da auto-estima, o cultivo das relações solidárias, o resgate da identidade cultural, o cultivo do meio ambiente e o exercício da cidadania) e o compromisso interno com o grupo.

Este estudo de caso instrumental permitiu aprofundar a compreensão das práticas de socialização do valor cooperativo na educação não-formal e

ao mesmo tempo perceber a presença de valores societários individualistas, como obstáculo a considerar.

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

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. 1989. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J. (Org.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento. p. 81-96.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. 1983. *Construção social da realidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. 1991. A análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. *Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 15-36.

DUBAR, Claude. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. POItO: Porto.

DURKHEIM, Émile. 2002. *Lições de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.

ELIAS, Norbert. 1994. *O processo civilizador*. São Paulo: Jorge Zahar.

FLEURI, Reinaldo Matias. 1998. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. (Org.), *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola.

HUSSERL, Edmund. 1980. *Investigações lógicas, sexta investigação: elementos de uma elucidação denominológica do conhecimento*. São Paulo: Abril Cultural.

LUKES, Steven. 1996. Individualismo. In: OUTHWAITE W.; BOTTOMORE T. (Orgs.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 381-383.

MEAD, George H. 1934. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

MIRANDA, Marília. 1984. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE S.; CODO, W. (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense. p. 125-135.

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

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

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