

Sanna Rynänen
M.Soc.Sci. (Mestre em Ciências Sociais)
Doutoranda de pedagogia social na universidade de Tampere, Finlândia

Pesquisador no campo de Pedagogia Social: reflexões preliminares sobre o processo de pesquisa

Introdução

A relação entre Pedagogia Social e pesquisa é particularmente próxima. Uma das características do trabalho sócio-pedagógico é que este deve sempre ser planejado, contextualizado e consciente dos seus objetivos; refletido e reflexivo. E não existe contextualização ou ‘enraizamento’ legítimo sem uma produção de conhecimento novo e uma percepção desse conhecimento produzido. Porque, a produção do conhecimento e o conhecimento deste conhecimento são necessários para compreender profundamente o próprio contexto do trabalho, ou seja, a realidade social no sentido histórico, cotidiano, político, social, econômico, cultural. Pode-se dizer que sem pesquisa – entendido numa maneira ampla – não existe práxis sócio-pedagógica. Enfim, o trabalho sócio-pedagógico se assemelha a pesquisa-ação participante, partindo do princípio que a compreensão crítica do contexto social e as suas próprias características, devem ser apreendidos e analisados *juntamente* com as pessoas que vivem essa realidade: “(e)ducador e educando são parceiros de um conhecimento construído coletivamente”. (Graciani 2005, 44; ver também Kurki 2006; Freire 1980; Freire & Shor 2008, 18.) Nesse sentido, a pesquisa pode ser vista como um processo que se situa *dentro* do trabalho sócio-pedagógico. E naturalmente existe outro ‘lado’ da pesquisa sócio-pedagógica, ou seja, as pesquisas que possuem uma perspectiva mais geral, sem vínculo direto com um determinado projeto ou processo.

O objetivo do artigo é analisar e refletir algumas questões específicas ligadas com a pesquisa no contexto de Pedagogia Social. O ponto focal são os fundamentos filosófico-ideológicos de abordagem crítica/emancipatória de Pedagogia Social, com Animação Sociocultural e a tradição latino-americana de Educação Popular como as

bases teóricas principais.

O texto começa com algumas reflexões, em linhas gerais, sobre o que significa o paradigma crítica de Pedagogia Social do ponto da vista da pesquisa, como algo que determina certos fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos e axiológicos. Depois, desenvolveremos a análise de uma perspectiva específica: as escolhas temáticas e conceptuais que iniciam o projeto ou processo de pesquisa e, assim, constróem uma base para as demais escolhas e definições. O foco é: questões a serem elaboradas quando a pesquisa aborda a temática de marginalização, criminalidade e violência – a temática da minha pesquisa de doutorado.

Pedagogia social crítica como abordagem para a pesquisa – reflexões preliminares

Pode-se dizer que um dos fundamentos centrais da Pedagogia Social crítica é o seu posicionamento para promover transformação; uma busca de possibilidades para um mundo melhor – mais humano, mais justo, mais igualitário, mais solidário. A pesquisa, seja dentro de um determinado processo sócio-pedagógico, seja mais abrangente, deve sempre partir dessa perspectiva também; ela tem de superar a modalidade meramente descritiva, para chegar a questionar e desenvolver a realidade pesquisada, para promover e apoiar, na sua parte, a transformação da sociedade. Enquanto tal, pesquisa crítica é sempre emancipatória e libertadora; ela parte da perspectiva que existe algo melhor além das estruturas injustas na sociedade, e se posiciona como uma das ferramentas rumo a transformação. (ver e.g. Carr & Kemmis 1994; Carspecken 1996; Hämäläinen & Kurki 1997, 43-45; Kurki 2006, 35-36.)

Outro princípio central da abordagem crítica, que tem um significado fundamental do ponto de vista da pesquisa sócio-pedagógica, é o reconhecimento da importância fundamental das relações de poder e das estruturas de desigualdade e de dominação na sociedade. Isso significa, que não é viável separar o fenômeno pesquisado do contexto geral. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que as estruturas da sociedade são, antes de mais nada, um fruto de atuação de indivíduos e coletivos, ou seja, eles são vistos em uma relação dialética com a vida cotidiana, e não uma força determinista, mesmo que ‘produzem’ significados e modos de agir (ver e.g. Carr &

Kemmis 1994, 95).

Assim, chegamos a uma noção ontológica fundamental: Pedagogia Social crítica entende a essência do indivíduo como ator ativo, um sujeito, que através da sua própria ação cria e recria a realidade social. O indivíduo é visto na sua singularidade e especificidade, cuja especificidade chega à sua plenitude nas relações sociais, junto com outros indivíduos, na convivência e na ação participativa. É essa atuação junto com outros sujeitos, como comunidade, que é entendido no contexto de pedagogia social como um mediador da dialética entre individuo e sociedade. Todo mundo cresce, vive e atua no seu contexto social com uma possibilidade de influenciar o seu ambiente. O que quer dizer, que os indivíduos não são vistos inevitavelmente como ‘vítimas’ das circunstâncias, ou seja, as estruturas da sociedade não são definitivas, não atuam de maneira determinista; o ser humano é visto como sujeito, com a capacidade de realizar “a melhor socialização possível” (Kurki 2002, 38) e na presença de circunstancias injustas, recusar a aceitar o que lhe foi imposto. (Ibid.; Rynänen 2009, 64; Thomas 1993, 18.)

Essa especificidade ontológica de Pedagogia Social crítica, o reconhecimento de potencialidades de cada ser humano, significa, que também no campo da pesquisa é mister procurar quebrar composições hierárquicas várias vezes presentes no ato de pesquisar na forma de algo que pode-se chamar um olhar de cima para baixo; é mister partir do ponto da vista mais igualitário, mais participativo. Quando a pesquisa é um constituinte integral de um determinado processo sócio-pedagógico, o caráter participativo da pesquisa já é algo mais natural, devido as próprias metodologias de pedagogia participativa, mas essa perspectiva é tão fundamental nos projetos de pesquisa específicos também.

Pode-se dizer, que as abordagens metodológicas melhor na linha com princípios de Pedagogia Social crítica são pesquisa-ação participativa e etnografia crítica, com convivência e participação como princípios centrais no processo de pesquisa (e.g. Hämäläinen & Kurki 1997, 44-48; sobre etnografia crítica ver também Carspecken 1996, 6-7; Kincheloe & McLaren 2005, 324-325; Thomas 1993). Mas, antes de mais nada, o caráter participativo da pesquisa é uma posição, ou melhor, uma maneira de *encontrar* o outro ser humano, seja este um encontro fatural durante a pesquisa do

campo, ou um encontro na forma de definições e conceitualizações feitas ao longo da pesquisa – algo que será refletido na parte final do texto.

Marginalização, criminalidade e violência no campo de pesquisa sócio-pedagógico – uma reflexão sobre os atos de nomear e conceitualizar

A minha pesquisa de doutorado, iniciada no ano de 2007, foi inspirada em minhas experiências do trabalho voluntário no *Projeto Axé*, numa Organização Não-Governamental na cidade de Salvador, no Brasil, entre os anos de 2004 e 2006. A minha convivência com jovens freqüentadores dessa ONG me permitiu levantar diversos questionamentos e identificar várias questões que me pareceram ligadas a uma presença constante das formas diferentes de criminalidade e violência na vida desses jovens e adolescentes, na “periferia”¹ de Salvador. Foi eventualmente essa temática que começou tomar uma forma de pesquisa, sobre as questões de educação não-formal com jovens e adolescentes no contexto de criminalidade e violência no Brasil.

Um processo de pesquisa – cheio de escolhas, cheio de decisões. Escolhas temáticas, teóricas, paradigmáticas, metodológicas, analíticas – nenhuma delas neutra. Já no começo uma escolha enorme: o que é que eu julgo como algo que deve ou ‘merece’ ser pesquisado. E por quê.

Desde os primeiros passos da minha pesquisa, no processo de precisão do problema, tento enfrentar, numa maneira reflexiva e crítica, uma questão específica: como uma pesquisa sobre fenômenos tais como marginalização, criminalidade e violência pode evitar uma ‘prisão’ de certos estereótipos, ou seja, como lidar um processo que Castel (1997, 23) descreve assim: “(s)em dúvida, há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. (...) O que está em questão é reconstruir o continuum de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*.”. Pode-se dizer que nós também, como pesquisadores, inevitavelmente fazemos parte do jogo: nós também pertencemos ao referido *continuum* – e nós acabamos fazendo parte desta “produção dos *out*” quando os

¹ O conceito que os próprios jovens usam para referir os bairros deles.

pesquisamos.

Mas, ao mesmo tempo, nós também temos espaço de fazer escolhas, possibilidades de abordar o nosso campo de pesquisa de maneiras diferentes. Tem uma possibilidade de fazer escolhas e decisões que saiam – ou pelo menos tentem de sair – dos quadros estabelecidos, naturalizados, normalizados. Há também outras opções além das análises ‘de cima para baixo’; existem possibilidades para a reflexão crítica; possibilidades para fazer questionamentos.

Por exemplo, quando pesquisamos jovens de periferia e os processos de marginalização do ponto de vista de Pedagogia Social, é importante reconhecer as possibilidades que nós temos para abordar as questões sob várias perspectivas. É mister, por exemplo, perguntar: ao invés dos jovens de periferia, não seriam talvez as classes mais favorecidas no Brasil as quais mais precisariam de educação social, entendida, numa maneira mais ampla, como um processo pedagógico que fortalece a capacidade para a convivência, a solidariedade, a responsabilidade social? Afinal de contas, são elas, as chamadas classes dominantes, que continuam a definir as regras do jogo de exclusão e opressão; regras do jogo social e econômico que torna algumas pessoas “inválidas pela conjuntura” (Castel 1997, 29). Eis a importância de refletir sobre a questão de onde é que nós, como pesquisadores, situamos ou contextualizamos certas questões, certos problemas. Como coloca Martins (2002),

Não deve ser temida a reflexão crítica que questiona o rudimentar recurso de classificar grupos e pessoas como excluídos e incluídos. Não deve ser temida a reflexão que nega o simplismo e a piedade de rotular parcelas da população sem *compreender a sociedade como totalidade contraditória e crítica, como processo social e histórico*. (11-12 – itálico meu).

Por exemplo, uma pesquisa voltada à temática dos jovens, criminalidade, violência – várias perspectivas possíveis. Perspectivas estabelecidas e hegemônicas, perspectivas críticas – e várias outras. Nós, enquanto pesquisadores, temos a possibilidade de situar a questão da criminalidade e da violência ‘sobre’ os jovens da periferia, buscando pensar ações sócio-pedagógicas para que eles não se tornem infratores, ou para que se ‘recuperem’. Mas nós também temos a possibilidade de procurar interpretações alternativas para a criminalidade e a violência, ou melhor, criminalidades e violências no plural (ver também Petrus 2003); nós temos a oportunidade ainda de ampliar

perspectivas e questionar as maneiras estabelecidas de entender os laços entre jovens, criminalidade e violência, e a ação sócio-pedagógica; nós temos a opção de procurar maneiras diferentes de entender estas questões, de procurar multiplicidades em vez de coerências forçadas; e nós temos um dever de questionar o que a realidade nos traz como dado e o que nós já conhecemos dela.

É também importante refletir quem são as pessoas que pesquisamos. Ou melhor, como é que nós os encontramos, no campo e através das nossas pesquisas. Um ponto de vista fundamental, ligado com as questões ontológicas refletidos acima: uma importância de descobrir e prestar maior atenção em potencialidades – no fato que, mesmo na situação sócio-econômica desfavorável, as pessoas são atores pró-ativos na sociedade, em uma condição de direitos universais; seres humanos capazes de fazer escolhas – “uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa e solidária” (Promundo & CIESPI 2006, 7).

Eis a necessidade de refletir o que é que nós, como pesquisadores, fazemos quando continuamos a definir seres humanos e grupos sociais através de negações, tais como situação de risco, exclusão, marginalização, e assim por diante. Por exemplo, a noção de risco, assim como o caráter ‘negativo’ do conceito de exclusão, chama a atenção para a necessidade de se repensar a própria maneira de falar, de caracterizar a referida ‘periferia’ ou as ‘margens’ da sociedade. Como se afirma na publicação do Promundo e do CIESPI (2006, 10), “tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, a tendência predominante no discurso sobre a infância, adolescência e família em situação de pobreza é centrar-se nas noções de risco, violência, exploração ou abuso”. A questão é profundamente ligada às definições que chegam a definir “a” favela ou “a” periferia – o processo que Fischer (2003, 381) chama “a ilusão dos objetos naturais, das unidades fixas” – em vez de contemplar multiplicidade, ou seja, localidade, temporalidade, historicidade, dos fenômenos e os conceitos usados.

Ao mesmo tempo, é mister refletir que os conceitos usados tampouco sejam ‘leves demais’, ou seja, não dilui o fato de que existe sim centro e periferia/margem, ou melhor, centros e periferias/margens. O processo de polarização da sociedade é uma realidade frente à qual não podemos permanecer imóveis (ver Petrus 2003, 58), nem ‘politicamente corretos’ demais em relação ao uso dos nossos conceitos (ver Ribeiro

2000). É preciso de mostrar, dar visibilidade e não diluir; é preciso de respeitar e atingir a experiência de próprias pessoas e não prejudicar, estigmatizar, piorar.

E é importante analisar a especificidade das coisas em vez de procurar definições gerais; não devemos nos fixar em falsas singularidades. Não existe centro e periferia, mas sim, centros e periferias; não há exclusão e marginalização, mas sim exclusões e marginalizações. Mas o desafio é que, ao mesmo tempo, precisamos de conceitos e das definições também como ferramentas analíticas – algo que de certa maneira sempre desrespeita a pluralidade da realidade, a multiplicidade da vida humana.

Os conceitos se tornam tão facilmente evidentes, normais, naturais que é fácil esquecer que nossas palavras estão carregadas de intenções, de sentidos, de representações. Sempre que fazemos algo o fazemos também com nossas palavras e, por causa disso, “é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação às nossas crenças, às nomeações, que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados.” (Fischer 2003, 375; 384).

Enunciar, falar, nomear nunca é um ato neutro. Palavras, conceitos, definições, os constituintes centrais, inevitáveis, do processo de pesquisa, as ferramentas de pesquisador não são neutros. A linguagem nunca é neutra. Ela expressa o mundo sempre de algum ponto de vista e, enquanto tal, ela também produz e reproduz uma visão de mundo; num certo sentido, ela é elemento produtora e inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana. Um modo de falar, de enunciar, de nomear – também um modo de construir o outro (Fischer 2003, 376-377).

Nesse sentido, o processo de pesquisa é essencialmente ligado com a questão de poder, entendido de maneira foucaultiana: como prática social na sua historicidade; como relação, como “um modo de ação de alguns sobre outros” (Foucault 1995, 242; ver também Machado 2008, X-XIV). Mas, a questão não é como acabar com o poder, mas decidirmos *o que fazer com ele*. (Souza & Gallo 2002, 58 – referindo ao Foucault). Eis as reflexões feitas ao longo do texto. Eis a necessidade continuar refletir o ato de pesquisar.

Considerações finais

É possível dizer que sempre existe uma maneira ainda mais reflexiva, mais crítica, mais consciente de transformar o ato de pesquisar. Mas a pesquisa ‘perfeita’, no sentido de perfeitamente consciente, perfeitamente crítica, não existe.

As características próprias da pesquisa sócio-pedagógica crítica, tais como caráter participativo da pesquisa e, conseqüentemente, o papel específico de pesquisador, significam que é importante reconhecer uma noção fundamental do ponto de vista epistemológico: pesquisa neutra – ‘objetiva’ – também não existe. Quer dizer, o ato de se situar enquanto pesquisador tem uma importância fundamental; ou seja, analisar, como parte integral da pesquisa, a questão de quem sou eu enquanto pesquisadora. E permitir ao leitor fazer a mesma análise, o mesmo caminho; abrir espaços para respostas, revoltas, reações, efeitos. Enquanto tal, a pesquisa sócio-pedagógica é sempre uma pesquisa sobre próprio pesquisador, em uma forma de um processo de auto-reflexão e auto-diálogo.

A pesquisa nunca é neutra – ou ela acaba de reproduzir e reforçar perspectivas e definições predominantes ou abre possibilidades para o processo de libertação e transformação. E somos nós, como pesquisadores, que temos possibilidades de aproximar ao campo de pesquisa em maneiras diversas. Sempre temos uma possibilidade de fazer escolhas e decisões que saiam dos quadros estabelecidos, naturalizados, normalizados.

Eis a proposta referente a atuação do pesquisador: dúvida permanente e reflexão crítica constante.

Referências

- Carr, W. & Kemmis, S. (1994) *Becoming Critical*. Education, Knowledge and Action Research. London: The Falmer Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research*. A Theoretical and Practical Guide. New York: Routledge.
- Castel, R. (1997) As armadilhas da exclusão. Desigualdade e a questão social. In: Castel, R; Wanderley, L.E; Belfiore-Wanderley, M. *Desigualdade e a questão*

- social. São Paulo, EDUC.
- Fischer, R. M. B. (2003) Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, no. 02, p. 371-389, jul/dez 2003.
- Foucault, M. (1995) O sujeito e o poder. In Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (orgs.) *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249.
- Freire, P. (1980) *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes
- Freire, P. & Shor, I. (2008) *Medo e ousadia. Cotidiano do professor*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Graciani, M. S. (2005) *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2005) Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research – 3rd ed*. London: Sage, pp. 303-342.
- Kurki, L. (2002) *Persoona ja yhteisö*. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, L. (2006) *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Machado, R. (2008) Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. VII-XXII, 2008.
- Martins, J. S. (2002) *A sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Petrus, A. (2003) Novos âmbitos em educação social. In Romans, M., Petrus, A., Trilla, J. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 13-48.
- Promundo & CIESPI (2006) *Comunidade não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio para crianças e jovens em comunidades do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Promundo & CIESPI.
- Ribeiro, R. J. (2000) *A sociedade contra o social*. São Paulo, Cia das Letras, 2000.
- Ryynänen, S. (2009) A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. In de Souza Neto, J. et al. (orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, s. 61-82.
- Souza, R. M. & Gallo, S. (2002) Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, no. 79, Agosto 2002.
- Thomas, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park: Sage.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Ryynänen, Sanna;(2009); Pesquisador no campo de Pedagogia Social: reflexões preliminares sobre o processo de pesquisa .; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 10; julio de 2009; ISSN 1698