

# Educação não formal, os registros e a oralidade

## *Non formal education, educational records and orality*

Renata Sieiro Fernandes\*

\* Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP, docente do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, Americana, São Paulo. E-mail: rsieirof@hotmail.com; renata.fernandes@am.unisal.br

### **Resumo**

Este artigo trata dos registros feitos por educadores em suas práticas educativas, no campo da Educação não formal como instrumento imprescindível para o exercício da autonomia, da reflexão sobre os fazeres e saberes, constituindo-se em uma educação ao longo do tempo e permanente. É um elemento que congrega memórias e histórias de diferentes sujeitos, dos processos e da própria instituição educativa. Os registros podem envolver diferentes linguagens, como: escrita, imagética e sonora e diferentes suportes, bi e tridimensionais. Os registros das ações educativas fornecem indicadores que permitem pensar em “tecnologias do eu”, no sentido de permitir a subjetivação, capacidade que abre espaço para a reflexão e apropriação do fazer docente.

### **Palavras-chave**

Educação sociocomunitária. Educação não formal. Registros da prática educativa.

### **Abstract**

This article focuses on the records made by educators in their educational practices in the field of non-formal education. Records are fundamental tools and the basis for the exercise of autonomy, reflection on the activities and knowledge, thus becoming an education over time, permanent, constant. The records are also elements that preserve memories and stories of different subjects, of the processes and of the educational institution. These records may include different languages such as: writing, imagery and sound and can be done in different media: two-dimensional and three dimensional. Records of educational indicators that provide allows us to think of them as “technologies of the self” in order to allow the subjectivity of the teachers, the ability to open space for reflection and appropriation to the teacher.

### **Key words**

Sociocommunity Education. Non-formal education. Educational records.

## Introdução

Este artigo é uma ampliação da pesquisa anterior intitulada “Educação em diferentes contextos e os espaços da cidade”, desenvolvida e finalizada entre 2008-2010, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação – FE, como parte das atribuições desta bolsista contemplada pelo Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), financiado pela Capes.

Dentro do campo da educação, tenho assumido o termo educação não-formal para tratar de experiências educativas mais amplas que acontecem em diferentes espaços, institucionalizados ou não, inclusive nos espaços da cidade, segundo o conceito de Trilla (1996). É sob essa óptica que tenho orientado as pesquisas de Mestrado de alunos vinculados a este Programa – a primeira delas a ser defendida com previsão para fevereiro de 2012 – e que tenho feito produções bibliográficas individuais e em parceria (FERNANDES, 2007; 2006; 2005; 2001; PARK; FERNANDES, 2005; 2007; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Trilla (1996) define a educação formal como aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – no nosso caso, o órgão Ministério da Educação (MEC); a educação escolar é compreendida pela educação infantil, ensinos fundamental, médio e universitário. A educação não

formal é definida como aquela que não tem uma legislação nacional que regula e que incide sobre ela e que, quando é adotada de forma generalizada, conforma as possibilidades do fazer educativo e pedagógico.

Garcia (2005, p. 25) propõe que os conceitos não apareçam em oposição, concorrência ou contraste, e, sim, que sejam entendidos e pensados como conceitos autônomos, operando em campos conceituais independentes. Ela concorda com Trilla no que tange à regulação legal como ponto diferenciador e não inclui a orientação para a mudança social como um requisito definidor.

[...] O que se busca é o específico da educação não formal, aquilo que lhe é próprio, que mesmo tendo nascido de bifurcações de outros conceitos, diz respeito apenas à educação não formal. O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é outro conceito. A educação não formal, não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal. A autonomia e especificidade de um conceito não o isolam de relações, tanto positivas quanto negativas, com uma área mais ampla, que

contemple o mesmo campo teórico e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe dá garantia de pertencer há um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais denominando e dizendo o que é específico do conceito em discussão.

O termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal. Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indeléveis – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas ocorrendo fora das escolas para diferentes públicos. A partir dos anos 90, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não-formal (ou Pedagogia Social ou Educação Sociocomunitária, em uma diferenciação de termos com especificidades conceituais, porém, relacionados e alocados sob um conceito maior que é o de educação não-formal), ocorrendo paralelamente à frequência escolar. Ao lado disso, a escola procurou rever e repensar seus modos de acontecer, funcionar e de existir em muitos momentos da história.

O modelo tradicional de ensino e aprendizagem foi o que prevaleceu nos sistemas escolares, entretanto, em muitos momentos a organização do ensino passou por reformas e reformulações, fazendo-se críticas à escola e propondo-

se alternativas metodológicas e/ou novos modelos de educação fora dos sistemas formais.

Nesse ponto, tanto a educação formal quanto a não formal, pela potencialidade de lidarem e de se abrirem para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos. A educação não formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a serem desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço a temas, assuntos, variedades que interessem ou que sejam válidos para um público específico naquele determinado momento. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com outra forma de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com o meio social.

Falando de educação em termos gerais e por diferentes vias, ao longo do tempo, constante, permanente, procuro atentar para alguns pontos da educação não-formal, não como alternativa ao ensino formal, pois que isso nem é possível legalmente nem desejável. O intuito é buscar mostrar a contribuição – e os limites, os avanços, os riscos, os desafios – de outros modos de se construírem os processos de ensino e aprendizagem,

tanto em locais institucionalizados como fora deles, transgredindo o que é instituído – quando for interessante e necessário – e buscando novas formas de se estabelecer relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

É, ainda, enfatizar a busca por práticas mais significativas e condizentes com os desejos, necessidades e vontades de um público que se relaciona e interage, nos papéis de educandos e de educadores. E que, dessa forma, os processos de formação profissional sejam mais ricos de sentidos e possibilidades, fazendo com que os educadores sintam-se, de fato, autores de sua prática reflexiva e de um projeto educacional coletivo. Que vejam e sintam-se incluídos, participantes e atuantes de forma efetiva, reflexiva, consciente e política nas possíveis mudanças e transformações do social que venham a promover.

### **Educação não formal e oralidade**

Uma das características da educação não formal é que muito do que se pensa, sabe e faz está pautado na oralidade e na prática. Também, a historicidade dessas ações está presente e, de certa maneira, guardada na vivência e nas memórias das pessoas que se envolveram e partilharam o processo educativo – educandos e educadores e também os coordenadores pedagógicos. Portanto incentivar a necessidade de registro sob diferentes formas e suportes adquire importância por ser a possibilidade de se dividir parte do processo com outras

pessoas que não vivenciaram o acontecimento e por ser uma das maneiras de se guardar um “pedaço”, parte do que foi vivido e construído por um determinado grupo em um determinado momento. Ele traz em si a história do grupo e a memória da instituição, bem como fornece subsídios para processos de subjetivação e, por isso, deve fazer parte da prática dos educadores.

A prática educativa é uma forma de prática social e, segundo Karzulovic (2010, p. 83-84), em seu questionamento sobre, responde:

[...] Qué significa participar em uma práctica social? Una práctica social es un tipo de actividad que los individuos no pueden llevar a cabo solos, sea porque el propósito de la actividad no es realizable de otra manera, sea porque la actividad misma no tendría sentido de otra manera. [...] Comunicarse, concebirse como el sujeto de creencias y acciones determinados, desarrollar una determinada cultura cívica son actividades que se especifican em función de propósitos sociales.

Para ele, a memória é uma capacidade mental humana cuja função principal é registrar, armazenar e recuperar informações mais ou menos sistematicamente, e ela se configura como uma capacidade mental que é linguisticamente estruturada, ou seja, tem um caráter linguístico. E a linguagem compartilhada em um meio social ou que se pode compartilhar é um componente necessário e importante de toda prática social.

O processo de recordar é, então uma forma de argumentação para o outro e para si, ao podermos refletir sobre o que fazemos, sentimos, pensamos.

Uma das formas de que nos valemos são os artefatos ou suportes em que se podem registrar e armazenar informações que possam estar disponíveis para sua eventual recuperação e, por meio de um trabalho reflexivo, reconstrução e ressignificação. E eles cumprem essa função.

Esses artefatos, que Izquierdo (2004, p. 103) chama de “memórias acessórias” ou de “periféricos”, por exemplo: um livro, um caderno e anotações, o livro de artista, os portfólios, agendas, uma fita sonora, uma imagem, um computador etc. apenas armazenam necessitando de um trabalho sobre essa memória, que por meio disso se inscreve na história, pois só tem sentido e significado para os sujeitos.

A esse trabalho sobre a memória pode-se associar a “memória de trabalho” (IZQUIERDO, 2004, p. 29), “que é o instrumento que possuímos para analisar a realidade e seu funcionamento é constante”.

Para Izquierdo (2004, p. 29), a memória de trabalho

[...] tem uma capacidade de processamento enorme, mas não infinita. É, ao mesmo tempo, nosso filtro básico de informações tanto de origem externa como interna, e nosso administrador dessas informações, nosso ‘gerente’. A informação externa consiste naquilo que nossos

sentidos percebem. A informação interna consiste em interações entre memórias e pensamentos.

Retomando as palavras de Karzulovic (2010, p. 76),

[...] Um libro, por ejemplo, almacena información, pero es incapaz de ‘recuperarla’; se necesita que alguien lea el libro para que la información contenida en el sea recuperada. Tampoco puede registrarla; se necesita que alguien lo escriba. A su vez, la escritura de un libro supone la existencia de un lenguaje compartido por una comunidad y una serie de instituciones sociales (un cuerpo especializado de productores de textos, un grupo de lectores etc.).

É por meio da reflexão, do pensar sobre si, a partir de indícios e daquilo que ficou gravado (em si e em algum artefato), ou seja, das seleções que fazemos/fizemos deliberadamente ou não, que se traduzem por lembranças ou evocações e esquecimentos, que os sujeitos e, no caso, os profissionais da educação se apropriam de e se reconhecem nas suas práticas.

Para Madalena Freire (1996, p. 6),

[...] Ficamos para os outros através de nossos registros. O registro escrito não é o único ou o mais importante. Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipó-

teses, aonde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. Essa capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. Assim o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem.

### **Os registros como memória e história**

Registrar é inscrever algo vivido ou projetado – como rascunho, esboço -, em algum suporte físico, tangível ou intangível.

Para se registrar é preciso estar de prontidão para a percepção, a apreensão, a captura, assim como acontece com o artista. Para tanto, dois movimentos iniciais são imprescindíveis: a experiência do cotidiano, que é aquilo que nos passa, o que se perde e o que fica, com o que ela traz de iminência, de acaso, de imprevisto, de rupturas, do que foi possível e, o olhar e a escuta e demais sentidos atentos para evocarem o tempo do estabelecimento das relações com as coisas ao redor. A ação de inscrever, de registrar, é a forma possível de se apropriar da experiência vivida, da história e da memória.

Além dessas intenções, outras se abrem ou aparecem nesse movimento: a deflagração de algo novo, a instauração, a provocação, o rompimento, a ampliação ou alargamento de limites.

Nesse sentido, são necessárias algumas ferramentas ou posturas para

esse processo de imersão e certo encantamento: dispor de tempo, ter presença, disciplina, concentração, método, pesquisas, consultas, trocas, escolhas, decisões, prontidão, tateios e erros, divagações, criatividade, imaginação.

Entretanto registrar não implica produzir algo reflexivo. A reflexão é uma ação posterior, em que as habilidades do pensar, como: estabelecer agrupamentos, categorizações, classificações, ordenações, relações, generalizações, extrapolações, comparações, sínteses, composições, sobreposições, seleções, edições, análises, esforços de interpretação.

Alguns cuidados no seu preparo e elaboração precisam ser tomados para se pensar quando registrar, como, por parte de quem, os conteúdos (mais de um tipo de registro para determinados pontos e compor com diferentes registros) eleitos etc. de forma a poderem “falar” por si sós: a) de que trata o registro: livro da vida, livro de pesquisa, livro do projeto de trabalho, álbum, dossiê, portfólio, relatório, cadernos de artista etc.?. b) qual o suporte usado?. c) que linguagem utiliza?. d) para quem falam?. e) o que o registro mostra, o que tem de conteúdo de estudo e pesquisa?. f) para que serve ou como é utilizado?. g) é aberto ou fechado/concluído? É privado ou público?. h) em que momentos foram feitos?. i) é reflexivo ou não?

Além de servirem como memória do processo, os registros são importantes e essenciais instrumentos orientadores tanto para o processo de avaliação

quanto de (re)planejamento do trabalho e de reflexão para o educador que, assim, se apropria de sua prática, de seus fazeres e de seus saberes.

Esses registros podem ser entendidos como dispositivos pedagógicos que se traduzem por “tecnologias do eu”, segundo Larrosa (1994), extraído do pensamento foucaultiano. Para esse autor, são os dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, da experiência de si, traduzindo-se em subjetivações.

Nas palavras desse autor (LARROSA, 1994, p. 40)

[...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. [...] A segunda regra seria tomar as práticas concretas como domínio privilegiado de análise. Não considerar as práticas como espaço de possibilidades ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si.

Baseando-se em Foucault, Larrosa (1994) afirma que são esses mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos, ou é “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de subjetivação”.

## Metodologia desenvolvida

Para este artigo serão focalizados os materiais referentes a primeira parte da coleta de dados já que é uma pesquisa em andamento. Estão sendo buscados e acessados acervos pessoais e institucionais que abriguem registros docentes da prática educativa de educadores do campo da educação não-formal.

Um dos acervos escolhidos encontra-se disponível para consulta e pesquisa no Arquivo do Centro de Memória da Unicamp e refere-se às produções realizadas no espaço do Projeto Sol, espaço de educação não-formal, localizado na “periferia” da cidade de Paulínia, SP, em quatro bairros afastados do centro, campo de pesquisa por mim pesquisado no Mestrado e no Doutorado em Educação (FERNANDES, 2001; 2007). Demais materiais de registro serão coletados com educadores que atuam ou atuaram nesse espaço e que os mantêm em sua posse.

Tais documentos são entendidos como registros da memória e história da experiência vivida, se compõem de escritos, imagens e sons, organizados de forma textual em suporte de papel (por exemplo: encadernações ou livros) ou em suporte virtual.

Os documentos passarão por um processo de seleção e reprodução (por meio de fotografias ou escaneamento) e serão analisados a fim de se extrair as categorias *a posteriori* a respeito do que registram, de que forma, que linguagem e suportes utilizam. Esses dados que

comporão as categorias podem ser denominados de indicadores potenciais ou não de serem entendidos e se configurarem como “tecnologias do eu”.

Paralelamente, outra fonte de dados é por meio de questionários com perguntas abertas que foram enviados via internet para educadores que atuam ou atuaram no Projeto Sol e em outros espaços de educação não formal no estado de São Paulo, amostragem construída por meio de redes de contatos pessoais e indicações. Como dados auxiliares também foram enviados questionários para professores da educação formal com as mesmas questões para fins de análise comparativa. Faz-se importante considerar que muitos educadores do campo da educação não formal mantêm vínculos de trabalho e ação pedagógica com o da educação formal e vice-versa, o que mostra um interessante trânsito entre os campos.

Faz-se importante considerar que esta amostra ainda será construída e o número de participantes está em aberto. Como em alguns casos, alguns educadores com o passar do tempo, mudaram de função, vindo a ocupar cargos de coordenação pedagógica, considero ser importante incorporar estes também como possíveis depoentes.

Os dados a serem previamente analisados para este artigo bem como as interpretações preliminares dizem respeito às respostas obtidas por meio dos questionários recebidos até este momento.

## **Os educadores, os registros e as formas de subjetivação**

Serviram como dados preliminares que embasaram as interpretações provisórias, porém, indicativas e válidas, os 10 questionários recebidos até o momento, todos eles respondidos por educadoras ou professoras do gênero feminino. Sete delas são formadas em Pedagogia, e as demais, em Artes Plásticas, Psicopedagogia e Educação Física.

Cinco trabalham ou trabalharam especificamente no campo da Educação formal como professoras de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, sendo que uma delas também atuou como coordenadora do ensino formal. Quatro delas transitaram entre os dois campos, atuando como educadoras ou como coordenadoras ou supervisoras. Apenas uma trabalha no campo da Educação não formal como educadora.

Sendo educadoras ou professoras, todas afirmam fazer ou terem feito registros da prática educativa, sendo eles variados em terminologia e em conteúdos, alguns especificamente individuais – quando focado em observações sobre os sujeitos educandos ou alunos – e outros coletivos – sendo o educador ou professor o “escriva” e/ou os próprios educandos ou alunos.

Podemos agrupá-los em registros de: a) ideias de aulas, frases/ textos/ músicas/situações a serem lembradas, reflexões para relatórios, encaminhamentos, diálogos das crianças; b) planejamento e planos prévios das aulas; c) das ações



e atividades efetivamente ocorridas ou diário de sala/classe, do dia a dia; d) controle de presença; e) mudanças ou recorrências de comportamento de sujeitos educandos ou alunos específicos; f) registros do cotidiano da turma, da “vida” na instituição; g) relatórios de turma (narrando percursos de trabalho); h) relatos de experiência.

Os educadores fazem registros de muitas situações do fazer pedagógico para fins de arquivamento, de avaliação e reflexão.

Muitos dos registros têm por características serem pontuais, com recortes bastante precisos do cotidiano para fins também específicos, alguns deles são mais reflexivos e buscam construir um elo de significação e argumentação sobre os fazeres e os pensares, tomando como base os registros pontuais.

Isso mostra que, embora se registre muito, pouco ou poucas vezes o educador ou professor se debruça sobre esses indícios do real, fragmentos dele para comporem uma narrativa reflexiva, dissertativa, argumentativa.

Aquelas que passaram pela formação em Pedagogia ou que atuam no campo da Educação formal têm o hábito do registro como uma ação estimulada pela profissão. Os da educação não formal não têm isso necessariamente garantido.

Uma das educadoras responde que “sou muito desorganizada e, muitas vezes, perco os registros escritos”.

Os registros pontuais não priorizam a escrita, embora os reflexivos sim. Muitos registros são feitos por

meio de fotografia, filmagens, música e desenhos das crianças. Por meio de colagem, objetos e peças artesanais, que preenchem painéis, biombos, paredes e livros. Nenhuma delas mencionou fazer uso de mídia para esse fim, como cd-rom ou blogs. Isso talvez se dê pelo fato de necessitar de conhecimento específico da mídia e da linguagem do computador, além do que, suportes em papel, tecido, parede e instrumentos tecnológicos como máquinas fotográficas e videográficas costumem estar mais facilmente à disposição.

A frequência de ocorrência dos registros costuma ser diária e muitos deles são feitos durante o próprio trabalho com os sujeitos educandos ou alunos, fazendo parte do planejamento. Outros necessitam de certo distanciamento do momento da prática e terminam por serem produzidos em casa, fora do local de trabalho ou em momentos proporcionados para isso pelas instituições em que atuam. Os registros pontuais são mais facilmente realizados durante o cotidiano do trabalho. Os registros reflexivos levam mais tempo para serem produzidos e, quando são cobrados pelas instituições, ocorrem trimestralmente ou semestralmente (marcos temporais característicos da educação formal).

Uma das educadoras diz que “o correto seria fazer os registros todos os dias em que trabalho, mas por esquecimento ou cansaço acabo fazendo uma vez por semana, tentando relembrar as atividades de memória através das fotografias”.

Os motivos que orientam o ato de se fazer registros são ou exigência ou necessidade profissional, ou parte da formação acadêmica, ou por gosto e vontade própria ou seja, por voluntariedade.

Uma das professoras diz que

Eu me formei primeiramente como Terapeuta Ocupacional e era uma prática constante dessa profissão realizar observações, anotações, relatórios e avaliações. Além disso, eu sempre gostei muito de escrever. Quando me formei em Pedagogia, já dava aulas e já trazia essas referências dos registros [...]. Penso ser por gosto, vontade, necessidade, busca de qualidade, registro do processo histórico e preservação da memória.

Outra diz que a inspiração ou referência para fazer registros veio

Da formação em magistério e posteriormente em pedagogia, da visualização de outras experiências, visitando festas e exposições em espaços educativos, escolas e tendo contato com materiais de registro de outras educadoras e do contato cotidiano com colegas educadoras [...].

Para outra,

Acredito que veio da prática, de estudos e leituras, onde já se afirmava a importância do registro na história da humanidade. Lembro-me de uma frase de Vygotsky que dizia que: “o que nos diferencia dos animais é o exercício do registro da memória humana”. Desde adolescente

já era estimulada a fazer registro, quando ganhei meu primeiro diário, a partir de então sempre registrei, quando iniciei minha prática na escola infantil, pude então ter certeza da importância do registro, pois a partir dele percebia a evolução dos alunos e traçava novas ações.

Diz outra educadora que a prática do registro veio “do questionamento (que se fazia sobre) como posso mostrar o que aprendi e conheço para as pessoas que não estão presentes?”

E uma educadora diz que aprendeu a fazer registros por ser uma marca de uma metodologia desenvolvida em uma escola onde trabalhou: “A partir do contato com a Pedagogia Freinet, através dos Livros da Vida, na Escola Curumim, em Campinas”. Ao que outra completa que teve influência de Madalena Freire e da Escola da Vila, em São Paulo, todas com orientação construtivista.

Sobre ser ou não importante a prática de registros na ação educativa, as educadoras e professoras afirmam em uníssono e unanimemente que é fundamental e necessário, pois por esse meio

É possível ocorrer um processo de construção de ideias, lapidação, recriação, reorganização, e um consequente aprimoramento das ações. O registro pode ser visto como uma maneira de contar a história do grupo: daquele grupo, naquele contexto, com aquelas determinadas pessoas (L.C.).

Por meio deles é possível organizar, sistematizar e avaliar, refletir, repen-

sar, analisar, refazer e é também material de memória e história:

Acho de extrema importância, tanto para utilização individual, ao considerar o registro como parte do processo de construção, realização e reflexão da ação pedagógica. Como também para as crianças, adolescentes, jovens e comunidade envolvidos, que podem visualizar e, de certa forma, concretizar e coletivizar o processo criativo de elaboração do saber no qual estão ou já passaram. Além de ser um material que guarda, registra parte de uma realização para um tempo futuro, servindo tanto para a socialização do que foi realizado, como material documental para os envolvidos (V.).

Além de facilitar a organização de conteúdos trabalhados, facilita a análise das respostas dos educandos. Tornam mais evidentes os temas que precisam ser trabalhados e/ou reforçados, estimula a criação e acima de tudo é importante como um registro histórico da ação da Instituição ao longo do tempo (P. H.).

O registro sobre algum suporte garante a sua evocação e a não perda pela oralidade, como escreve uma professora: “nossa memória é seletiva e nos trai, fazendo-nos esquecer certas coisas e lembrar outras e como é individual, não pode ser acessada por outras pessoas o que dificulta o trabalho desenvolvido no espaço/local” (L.M.).

Cinco aspectos interessantes aparecem nos dizeres das educadoras e

professoras sobre a importância do registro e sobre como percebem que ele contribui para a reflexão e o se apropriar dos fazeres: o apuro estético; a conceitualização; a leitura e conhecimento do grupo social; a percepção do outro e a pesquisa.

Uma delas escreve que “a prática do registro engrandece o estético, visual, artístico, criativo, uma vez que, novamente, parar e pensar sobre o que já foi ou está sendo realizado e fazer escolhas, individuais ou coletivas, sobre como registrar um processo, envolve um pensamento estético sobre a concretização desse registro” (V.).

Outra escreve que “leva-nos a simular, definir, a construir conceitos sobre algo ali no momento” (T. M.).

Uma terceira educadora escreve que “você retoma vínculos históricos, afetivos e muitas vezes chega a compreender ações culturais de um grupo social do qual os educandos fazem parte” (N.).

Para outra professora, “colaboram numa melhor percepção de cada aluno frente ao processo pedagógico, auxiliando o professor a adequar as atividades diante das dificuldades que o aluno apresenta no processo pedagógico” (L. M.).

E para uma professora, especificamente, serviu como fonte de aprofundamento e pesquisa: “estes registros mobilizaram minha vontade de pesquisa e alguns deles se tornaram o centro dos meus estudos no mestrado e geraram a dissertação” (A.).

Todos os dizeres evidenciam a importância, necessidade e validade da prática de registros, desde os pontuais até os reflexivos. Entretanto isso ainda não é algo consistente ou frequente e, embora a educação formal esteja mais fortemente ligada a essa prática, ainda se restringem as cobranças institucionais e burocráticas. Na educação não formal, é muito mais fragmentário e ocasional, e os fazeres ficam restritos a oralidade e dispersos no tempo e no espaço. Quais podem ser as razões para isso ocorrer – ou não?

### **Considerações provisórias e temporárias**

Percebo, pela minha experiência como professora da educação formal e como pesquisadora da educação não formal, que os registros pontuais acontecem e são produzidos, especialmente aqueles que não envolvem a escrita, que demanda tempo e habilidade específica. As mídias facilitam as gravações, porém, também não são aproveitadas como veículos de narrativas e argumentações.

Os registros reflexivos envolvem exercícios mentais mais elaborados além de necessitar de distanciamento, tempo para dedicação e, mais especialmente, de hábito da leitura. É por meio dela que aprendemos pela narrativa de outros e é por meio dela que nos costuramos ou nos descosturamos os fios que se (des)atam. Tem que haver uma composição entre a experiência, o registrar, o pensar, o ler para se apropriar de algo para si. O registro reflexivo como narrativa pessoal

constitui-se como um dispositivo pedagógico de autoconhecimento, portanto é uma tecnologia do eu que necessita de um intercâmbio de ações. Só acontece nesse feixe de esforço particular e busca pelo conhecimento.

As professoras e educadoras elencam outros possíveis motivos para essa falta de hábito ou compromisso: por insegurança, não atribuir importância, ser fruto de cobrança hierárquica, estar ligado à formação acadêmica. O pouco tempo no local de trabalho ocupado que está em fazer coisas o tempo todo com os sujeitos, ter que dedicar tempo doméstico. Acomodação, desinteresse, desconhecimento da importância, falta de orientação, excesso de carga horária. Desorganização pessoal e cansaço laboral. Consideram-se incapazes, sem habilidades, sem criatividade, têm altas expectativas quanto a resultados estéticos, consideram que dá muito trabalho ou que é um trabalho extra ou demora muito para ser feito. A resistência em escrever; a pressa para realizar trabalhos, falta de práticas reflexivas.

Uma educadora escreve que

[...] quando estamos pensando, refletindo, escolhendo o que contar o que registrar, são ações que levam, inclusive corporalmente, a uma inação. Exige-se uma dedicação de tempo que é mais lenta, que transita por outro jeito de lidar com o tempo, e esse outro jeito não é valorizado pelo capital produtivista, que está preocupado com a produção de atividades, por exemplo (V.).

Em suma, podemos pensar na resistência a incorporar o novo e, portanto, no fechamento de si ao conhecimento.

A educação formal parece ter mais afinidade com as práticas do registro, em vista de as instituições públicas e privadas e seus coordenadores colocarem essa tarefa como um fazer do professor, enquanto o processo de reflexão é bastante particular e isso não significa que se faça uso dele como uma tecnologia do eu.

A educação não formal parece se configurar como um espaço marcadamente da oralidade e do disperso e, se

isso é válido de ser afirmado, corre-se o risco de perder oportunidades de aprender o novo e de os fazeres e os saberes se perderem no tempo e no espaço, dispersos como estrelas num infinito. Cabe, talvez, aos coordenadores de instituições não formais estimularem e oferecerem oportunidades a seus educadores de valerem-se de suas experiências e de exercitarem os dispositivos que estão à disposição da humanidade como a prática da leitura e da escrita como ferramentas de autoconhecimento, de escrita e de leitura de si.

## Referências

FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não formal, memória de jovens e História Oral*. Campinas, SP: Arte Escrita/CMU/Fapesp, 2007.

\_\_\_\_\_. Memória de jovens, história oral e educação não formal. *Revista Argumento*, Jundiaí, SP, ano 8, n. 14, p. 115-136, maio 2006.

\_\_\_\_\_. As marcas do vivido: do que falam os ex-freqüentadores de um programa de educação não formal. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal*. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 2001.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos 1*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GARCIA, Valéria A. Um sobrevôo: o conceito de educação não formal. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra, SP: Ed. Setembro/CMU, 2005. p. 19-44.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

KARZULOVIC, Juan O. Algunas cuestiones teóricas relativas a la “memoria” como práctica social. *Revista Alteridad*, Ecuador, n. 8, p. 71-88, maio 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Palavras-chave em educação não formal*. Holambra, SP: Ed. Setembro, 2007.

SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

**Recebido em abril de 2013**

**Aprovado para publicação em maio de 2014**