



Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social

Exploring other scenarios: Non-formal education and social pedagogy

Eliana Moura
elianapgm@feevale.br
Dinora Tereza Zuchetti
dinora@feevale.br

Resumo: Este ensaio pretende problematizar o termo “Pedagogia Social” tal como é empregado na Europa, mais especificamente na Espanha e Portugal, em comparação às práticas de educação não escolar construídas e consolidadas no Brasil. Propõe explorar possíveis convergências e/ou divergências existentes entre os pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos de ambas as experiências. Trata-se, no entanto, de uma primeira aproximação de cunho teórico ao tema, motivada pela inserção das pesquisadoras em áreas de ensino, pesquisa e extensão que privilegiam práticas de educação historicamente (re)conhecidas como não formais. O texto também pretende refletir sobre estas intervenções educativas, estabelecendo com elas um diálogo no sentido de tensionar os seus contornos com diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que reitera a necessidade de um estudo que se debruce sobre a Pedagogia Social enquanto um conhecimento que ultrapassa fronteiras disciplinares e transversaliza práticas de educação não escolar.

Palavras-chave: educação, práticas de educação, educação não escolar, pedagogia social.

Abstract: This article discusses the concept of Social Pedagogy as it has been used in Europe, more specifically in Spain and Portugal, comparing it to the experiences of non-formal education constructed and consolidated in Brazil. It explores the possible convergences or divergences between the philosophical theories and methodological assumptions of both experiences. However, it is a tentative theoretical approach to the topic, motivated by the authors' involvement in the areas of teaching, research and extension courses that emphasize educational practices historically seen as non-formal. The paper also reflects on these educative interventions, establishing a dialog with them in order to relate them to other areas of knowledge. At the same time it reiterates the need for a study on Social Pedagogy as a knowledge that crosses discipline boundaries and transversalizes non-formal educational practices.

Key words: education, educational practices, non-formal education, social pedagogy.

O contexto: concepções e práticas de educação¹

Tomamos a concepção proposta por Humberto Maturana (1999), na

qual a educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando o conviver em sociedade e ressaltando seus efeitos de longa duração, suas características con-

servadoras, além de sua constituição como via de mão dupla onde quem educa é, ao mesmo tempo, educado – bem ao gosto da Pedagogia Freireana – porque demarca sua am-

¹ Este artigo é resultado das discussões produzidas a partir do projeto de pesquisa Formação de Educadores em Práticas Socioeducativas, que é financiado pelo CNPq e conta com a participação da Bolsista de Iniciação Científica acadêmica Marcieli Beluczyk, do Curso de Graduação Ensino da Arte na Diversidade da Feevale.

plitude – para além da instituição escola – e contextualiza o âmbito das práticas educativas sobre as quais nos referimos.

Todavia, em nosso contato diário com professor(a)s/acadêmico(a)s que atuam, especialmente, em escolas de ensino básico, temos nos deparado com comentários que revelam e expressam suas severas críticas em relação à forma como pais educam seus filhos. Segundo este(a)s professor(a)s/acadêmico(a)s, os pais, ao exercitarem a tarefa de educar, às vezes por omissão ou negligência, cada vez mais depositam sobre o(a)s professor(a)s a expectativa da boa educação dos seus filhos. Tais comentários induzem-nos a constatar que as crescentes demandas pela educação geral das crianças, no âmbito da escola, têm se traduzido num certo mal-estar, o qual o(a)s educadore(a)s/acadêmico(a)s referem como “o peso de administrar os conflitos/problemas/fragilidades familiares” que invadem o cotidiano da escola.

Tais discursos revelam, também, uma nítida divisão de atribuições entre o que é da escola e o que está para além dela, sugerindo que estas atividades não se constituem em tarefa educativa que mereça a “atenção” do professor.

Não obstante, os relatos daquele(a)s educadore(a)s/acadêmico(a)s que atuam em projetos socioeducativos² denunciam uma crescente “impotência” e/ou “negligência” dos pais diante da educação dos filhos. Conduzem-nos a suspeitar desconhecem as atuais tendências em relação ao cuidado despendido a jovens e crianças, independentemente da origem socioeconômica, que recomendam seja cada vez mais compartilhado entre famílias e instituições de educação, entre elas, as escolas, mas também aquelas reconhecidas como de apoio sociofamiliar.

Neste contexto, em que tanto os/as educadore(a)s/acadêmico(a)s que atuam em projetos socioeducativos quanto seus/suas colegas que atuam em espaços escolares fazem uma ampla utilização de um discurso que condiciona a “ignorância” atribuída aos pais e/ou responsáveis à causa e/ou consequência de sua suposta falta de compromisso e/ou negligência em relação à educação de seus filho(a)s, indagamos se não estariam ele(a)s analisando a realidade vivida pelas famílias desde uma ótica extremamente simplificadora.

Em especial, naqueles casos em que a situação socioeconômica das famílias é de desvantagem – como no universo de escolas públicas das periferias urbanas e nas ações socioeducativas em geral – não estariam este(a)s educadore(a)s/acadêmico(a)s lançando mão de valores preconcebidos para explicá-las?

Preocupações dessa ordem são válidas quando pensamos no potencial de transformação que pode não vir a se atualizar em práticas de educação que evitam confrontar-se com problemas e dificuldades de naturezas diversas, porque não colocam em questão os contextos dos quais emergem e sobre os quais intervêm. Isto porque a idéia hegemônica é a de que a educação está completamente ligada à instituição escola. Há aqui um movimento necessário, no sentido de desestabilizar esta construção histórica recente, para que outros cenários possam se agregar à escola no compartilhamento da tarefa de educar. No caso dos saberes das famílias, por exemplo, trata-se de resgatar o seu papel de *lôcus* afetivo do educar, enquanto um espaço possível e necessário que foi sendo substituído e desprestigiado pelos saberes e poderes acadêmico-científicos.

Práticas de educação não escolar: formais ou não formais

Vivemos num tempo e numa realidade em que a sociedade civil tem sido chamada a parcerizar com o Estado a intervenção sobre os pior situados. Talvez por inspiração na lógica cristã que propugna necessário fazer-se algo para ajudar os necessitados ou para reafirmar idéias preconcebidas de que estes grupos sociais – pais, mães, responsáveis com ou sem relação de parentesco – não são capazes de educar e, portanto, necessitam da intervenção de *outrem*. Nos anos recentes, temos assistido ao crescimento vertiginoso de projetos sociais de caráter educativo, com características compensatórias, acolhendo crianças e jovens e desenvolvendo, entre outras atividades, uma educação pautada em valores para a vida e para o “bem comum”.

Na sua maioria, esses projetos preferenciam uma educação voltada à cidadania, não mais no sentido da garantia da participação e organização da população civil, na luta contra o regime militar – tal como ocorria no período dos anos 70 e 80 – mas no sentido de uma cidadania ressignificada para o exercício da civilidade, da responsabilidade e para a responsabilização social de todos, conforme Gohn (2002). Numa proposição, nem sempre experimentada, de vivermos “melhor” em/na sociedade é que ações de caráter socioeducativo e projetos sociais, geralmente (de)marcados por ações pontuais, de baixo custo e com recursos materiais, financeiros e humanos escassos, têm sido apresentados como direito dos que deles necessitam, conforme anuncia a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993.

Resguardados os resultados destas práticas que ocorrem mais no en-

² Entendemos, em consonância com Carvalho e Azevedo (2004), que os projetos socioeducativos são ações complementares à escola e que conjugam educação e proteção social, baseadas em legislações afirmativas que atendem, preferencialmente, crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar.

torno das atividades do que nelas próprias³, interessa-nos compreendê-las no atual contexto brasileiro e, mesmo que numa primeira aproximação teórica ao tema, demonstrar as convergências e divergências entre suas diversas formas de nomeá-las, além de refletir sobre seu lugar nas ciências humanas.

Sabe-se que inúmeras experiências de educação não escolar têm sido definidas, pesquisadas, estudadas e sistematizadas historicamente como educação não formal. Nesse sentido, recorremos a Maria da Glória Gohn (2001a, p. 32) para uma definição desta prática que

aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área [...]⁴.

No entanto, na tentativa de melhor compreender estas formas de educação, pretendemos discutir e pensar conceitos que nos auxiliem na compreensão destes espaços educativos em ascensão, num universo em que as pesquisas, em geral, debruçam-se mais sobre os resultados dos processos educativos que envolvem sujeitos “excluídos” na busca por brechas de inclusão social do que análises epistemológicas das ações sociais de caráter educativo.

Partimos, assim, da denominação educação não escolar com o propósito de distinguir esta prática educativa daquela que acontece no intramuros da escola. Embora, historicamente, o termo educação não formal venha sen-

do utilizado, de forma sistemática, para nomear práticas fora do âmbito das escolas, entendemos que esta nomeação pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual.

Sabemos que, no âmbito das práticas de educação em geral, a expressão “não formal” opõe-se à formalização da escola e suas legislações, que impõem a participação compulsória de segmentos da sociedade de acordo com faixas cronológicas estabelecidas. No entanto, ressaltamos a emergência de legislações afirmativas voltadas para as populações mais vulnerabilizadas que sugerem, direta ou indiretamente, ações que resgatam e (re)afirmam direitos e que compensam perdas históricas, entre outras. Geralmente, estas ações afirmativas se apresentam como “práticas socioeducativas” e, mesmo que realizadas em espaços diferentes do escolar, constituem práticas formalizadas. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no artigo 90, não deixa dúvidas da formalidade e necessidade de formalização destas práticas:

As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de: I - orientação e apoio sócio-familiar; II - apoio sócio-educativo em meio aberto; III - colocação familiar; IV - abrigo; V - liberdade assistida; VI - semi-liberdade; VII - internação. Parágrafo único. As entidades governamentais e não-governamentais deverão proceder à inscrição de seus

programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

Este artigo do ECA reitera que as entidades de caráter social, educativas ou de qualquer outra natureza, que se dedicam à proteção da infância e da juventude devem formalizar e justificar as suas ações numa rede social mais ampla a fim de legitimar o seu projeto e sua prática pedagógica e, de certa forma, ter o “aceite” prévio de um ente reconhecido organizador da política, no âmbito dos municípios.

Além disso, nestas práticas também está presente a questão da obrigatoriedade, em especial naqueles casos em que há determinação judicial para o atendimento de crianças ou adolescentes em projetos de (res)socialização, destacando-se o seu caráter educativo, mas lembrando-se que, na maioria, constituem práticas de educação não escolar.

Deste modo, entendemos que os exemplos citados, na medida em que há a presença do Estado – direta ou indiretamente – por meio de um aparato burocrático mais ou menos democrático, como nos casos em que existe uma rede de proteção (controle) mais ampla, constituem práticas “formais” de educação, ainda que situadas fora do contexto escolar.

Um segundo elemento a ser destacado, em torno da reflexão sobre a expressão “não formal” para nomear experiências educativas fora do âmbito das escolas, diz respeito ao expressivo sentido de oposição que pode ser

³ Ver Zuchetti (2003).

⁴ Deivis P. B. dos Santos (2004) demonstra que a Educação no Terceiro Setor se caracteriza como um campo de ação mais restrito que a Educação Não Formal. Sugere que ao conceito apresentado por Gohn seja acrescido que a Educação no Terceiro Setor “deve ser voltada para as populações pauperizadas e ter, como compromissos centrais, o apoio aos processos de emancipação humana e superação das condições de exploração, às quais grandes parcelas sociais estão submetidas” (p. 47). Estas subdivisões e uma ênfase mais nos sujeitos e suas situações do que em características pedagógicas comuns poderá ocasionar uma multiplicidade de formas de nomeação, ao infinito, no âmbito do não formal. Algumas experiências dão esta dimensão: educação de/na rua, educação comunitária, educação no terceiro setor, entre outras, sugerem uma tentativa de circunscrever as especificidades em detrimento das convergências.

atribuído a estas práticas para, desta forma, definir, *a priori*, os sujeitos que lhes são atinentes e uma possível distinção entre os que acessam a educação e a cultura erudita e os que têm demandas por serviços sociais, no pior sentido da expressão, entendida pelo viés assistencialista. Embora reconheçamos as necessárias distinções entre as diferentes formas de educação, entendemos que é preciso resguardar e, mais, garantir a sua complementaridade, além da necessidade de ambas serem asseguradas como direito da cidadania.

Além disso, um terceiro elemento enfatiza a relação formal das práticas de educação não escolar que, de forma crescente, tem se visibilizado e publicizado por meio de expressões como educação popular, educação comunitária, educação nos movimentos sociais, educação social de/na rua, etc., e que, em geral, apresentam-se formalizadas através de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação e acompanhamento, entre outros.

Desse modo, as práticas de educação não escolar parecem estar fixadas num Sistema tanto quanto a educação escolar, embora não compoñham o Sistema de Ensino. Talvez, nesta lógica, fosse possível pensar num Sistema de Formação – na medida em que também estão pautadas por legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros – sob os auspícios de Ministérios como Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Trabalho e Emprego, Cidades, entre outros, reiterando a dimensão intersetorial de práticas desta natureza.

Com efeito, embora preservando certas características, como concepção de direito, garantia de acesso/participação e permanência, dadas por demandas internas – de sujeitos vulnerabilizados – ou externas – ancoradas na sociedade e seu “medo ambiente”, expressão cunhada por Bauman (1999), nos últimos anos, as práticas de Educação Não Escolar têm-se transformado em atividades reconhecidas pelo Estado e pela sociedade. Neste sentido, ao mesmo tempo em que se apresentam, sem dúvida alguma, como uma alternativa de acesso à educação, também configuram práticas de educação formal(izadas).

Por fim, no efeito da experiência, a diferenciação entre práticas de educação “não formal” (enquanto sinônimo de educação não escolar)⁵ e práticas de educação formal (como sinônimo de educação escolar), além da (de)marcação de lugares sociais, escamoteia e legitima processos de ensino e aprendizagem marcados pela presença de relações poder-saber. Se, no espaço da escola, esta relação se explicita por meio da presença e do papel do professor, do currículo escolar, por exemplo, no campo social, embora mais diluída, ela também se manifesta através da presença de marcadores específicos tais como metas, metodologias, técnicas, processos de avaliação e acompanhamento, impacto social, etc.

A partir das reflexões acima e mesmo correndo os riscos da utilização binária, propomos a simples denominação “educação não escolar” para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola. Entendemos que a nomeação

“escolar” e “não escolar”⁶ permite-nos referenciar a educação mais pelas suas práticas pedagógicas (eixo que baliza a utilização da expressão proposta) do que pela ênfase nos sujeitos a elas afetos. A partir desta distinção primeira e mais geral, pode-se acolher a expressão “formal” para designar qualquer tipo de prática educativa que, a despeito de situar-se, ou não, no espaço escolar, seja desenvolvida segundo marcadores “institucionalmente” legitimados, tais como legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros.

Entendemos que, mais do que insistir numa demarcação nominal, faz-se necessário firmar e afirmar a existência de uma prática de educação não escolar, de caráter social, com toda a ambigüidade que esta expressão pode significar.

As mutações das práticas educativas: para além de nomeações e dicotomias

Historicamente, a realidade brasileira – caracterizada pela desigual distribuição de renda – produziu um contexto de marginalização e exclusão social cuja solução, necessariamente, passa pela instauração de uma nova ordem social que demanda tempo e investimentos. A fim de amenizar essa situação, tradicionalmente, inúmeras entidades e órgãos (governamentais ou não, laicos ou confessionais) têm buscado alternativas a partir de intervenções baseadas em práticas educativas. Em geral, trata-se de propostas engajadas (ao menos discursivamente) em projetos de transformação social que, geralmente, desenvolvem-se no âm-

⁵ Neste caso há ainda a presença de um imaginário que pouco se sustenta, nos tempos atuais, uma vez que o “não formal”, de forma geral, está longe de possuir a dimensão política transformadora de outrora.

⁶ A justificativa pela escolha da expressão “educação não escolar” em detrimento da “educação não formal” como prática complementar à educação formal/escolar está fundamentada especialmente pelo caráter formal que experiências socioeducativas têm adquirido nos últimos anos. Este artigo explicita algumas destas formalizações, entre elas, as legislações afirmativas, a busca pela formação acadêmica dos educadores de projetos sociais e movimentos sociais, a opção por construir projetos pedagógicos que contemplem propostas metodológicas, avaliação, etc. Desta forma e considerando que a expressão “educação não formal” opõe-se à crescente formalização das práticas não escolares é que optamos pela sua utilização. A dimensão política, na maioria das vezes pouco presente em práticas socioeducativas, é mais um elemento de distinção.

bito do que se convencionou chamar uma educação social. Com efeito, a matriz teórico-prática da “educação social”⁷ parece estar alicerçada nas inúmeras experiências de educação popular latino-americanas, principalmente, ocorridas nos anos 1960 e 1970. No entanto, na medida em que estão voltadas para mudanças objetivas no campo social, essas propostas também vão sofrendo alterações ao longo do tempo.

Neste sentido, faz-se necessário mencionar os movimentos ocorridos no Brasil, após a década de 1970, que conduziram tais experiências a uma crescente aproximação com o Estado, quer na busca de uma atuação conjunta, quer tomando-o como parceiro na disponibilização de recursos públicos para a execução dos diversos projetos. Assim, ao longo das últimas décadas, pelo menos, uma mudança concreta pode ser observada: a gestão de projetos de educação não escolar, realizada por entidades do chamado Terceiro Setor e/ou por Organizações Não Governamentais, vem configurando um novo cenário para as experiências de educação fora do âmbito escolar e demonstrando a forma crescente como o Estado tem se omitido de suas responsabilidades sociais.

Outra mudança relevante pode ser observada na forma como as práticas de educação não escolar vêm-se apresentando, perdendo muito de suas características de projeto popular de transformação social e de formação da consciência, com ex-

ceção daquelas experiências vinculadas aos movimentos sociais e a segmentos específicos da Igreja, que (de)marcam sua luta nas dimensões ético-políticas e educativas. Além disso, no que se refere à atuação do(a)s educadore(a)s, temos observado que, na sua maioria, este(a)s não possuem uma compreensão mais ampla e crítica sobre este fenômeno, assim como não demonstram possuir um engajamento político no sentido de militarem por alguma questão social.

Assim, a partir do nosso envolvimento em projetos de pesquisa e de extensão universitária – uma proposta de geração de trabalho e renda e do resgate bibliográfico que temos realizado sobre a educação popular⁸, emergiu nosso interesse em realizarmos um estudo mais detalhado a fim de compreendermos a educação não escolar enquanto fenômeno social demarcado no/pelo tempo presente.

Primeiro, cada vez mais, pode-se perceber que, em sua maioria, tais práticas não parecem tratar-se de uma educação com o povo e sim para o povo, na qual os sujeitos – sejam eles jovens, crianças, mulheres, desempregados ou subempregados – não se constituem, necessariamente, em autores do processo.

Também se pode observar um deslocamento no perfil do(a) “clássico” educador(a) popular e/ou do educador social engajado, o qual, hoje, não é necessariamente um(a) ativista ou militante, mas alguém que – com ou sem formação acadêmica –

aproxima-se mais do perfil do(a) professor(a) ou, em alguns casos, do(a) instrutor(a), que, orientado por um projeto maior, constitui um(a) entre o(a)s outro(a)s membros de um grupo de trabalho que ganha “ares” de atuação/intervenção técnica. Em geral, a formação deste(a)s educadore(a)s⁹ ocorre em serviço, mas, em vez de estar assentada na práxis – no sentido marxista – constitui uma formação na qual existe a presença de orientadore(a)s/coordenadore(a)s desempenhando a função de fazer refletir – de fora – sobre uma prática com o propósito de capacitar o(a) educador(a) para o trabalho social.

Também merece ser mencionado o advento do trabalho voluntário. Sem que se pretenda realizar, aqui, uma análise pormenorizada desta prática, principalmente, no que se refere às condições de precarização do trabalho, destacamos as possíveis consequências de suas intervenções sobre o campo social, as quais, geralmente, descontextualizadas dos pressupostos ético-filosóficos que as permeiam, correm o risco de tornarem-se ações que apenas respaldam e legitimam as hegemônicas visões de homem e de sociedade.

Além disso, as práticas de educação não escolar também têm sido, cada vez mais, exercidas via estágios, concorrendo para que se torne uma ação ainda mais desqualificada, na medida em que a formação acadêmica oferecida, geralmente, tende a estar prioritariamente mais voltada

⁷ Marlene Ribeiro (2004, p. 1), questiona: “Se o processo de formação humana é de natureza social, como se poderia falar de uma educação social? Não seria esta qualificação do substantivo educação uma redundância ou mesmo uma redução da responsabilidade do social, tornado adjetivo pela educação substantivada?” Reforçando a experiência positiva da Pedagogia Social do Movimento Sem Terra – MST e, ao mesmo tempo, referenciando outras experiências especialmente voltadas às populações mais vulnerabilizadas e suas demandas por projetos populares, a autora reitera a riqueza destas experiências ao mesmo tempo em que alude que a educação social é uma questão mais complexa do que aparenta.

⁸ A revisão bibliográfica em torno deste tema percorreu autores como Carlos Rodrigues Brandão (1986, 1995), Paulo Freire (1989), Maria da Glória Gohn (2001b), entre outros.

⁹ O educador social, como “profissional híbrido” (Fermoso, 1998, p. 93), pode atuar de diferentes formas, designadamente com a família, com as crianças ou jovens, no meio onde se registrem focos de violência e mesmo na escola como elemento mediador. Seu campo de ação, segundo Petrus (1997, p. 27) são “os setores sociais em desequilíbrio [...] além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, tem duas funções não menos importantes: a primeira, desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; a segunda, adotar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais. Paulo Freire (1989) faz uma distinção entre o educador popular e o professor. Sobre o primeiro afirma ser intelectual de classe média comprometido com as lutas populares. A professora ou o professor é “aquela pessoa que se dedica ao assim chamado ‘ensino dentro da escola formal’” (p. 45).

para o contexto escolar do que os espaços não escolares¹⁰. Desse modo, a formação específica desse(a) educador(a), quando existe, constitui-se em “formação em serviço”, coordenada por diferentes profissionais, com distintas visões de mundo e de sociedade, com suporte teórico de diferentes matizes, o que fragmenta ainda mais a possibilidade de uma prática efetiva de “mudança social” ou, na melhor das hipóteses, esta multidisciplinaridade pode contribuir na sistematização de um trabalho que busca aproximação com uma visão mais integral dos sujeitos e do ambiente.

Evidentemente, este processo de transformação tem suscitado polêmicas e gerado inúmeras críticas, na medida em que as atuais práticas de educação social têm-se revelado pouco eficazes e, ao mesmo tempo, têm demonstrado um grande distanciamento do caráter de pressão popular sobre o Estado que, outrora, caracterizava o “modelo” de educação popular/“não formal”. Com efeito, as atuais práticas de educação não escolar distinguem-se daquelas porque, geralmente, constituem práticas protagonizadas pelo Estado e/ou executadas pelo Terceiro Setor e por ONGs, que, priorizando ações voltadas para grupos vulneráveis, tais como jovens, crianças, portadores de necessidades especiais, fundamentam-se em conceitos como “risco social”, “vulnerabilidade social”, “exclusão social” que, em geral, pouco ou nada contribuem para uma efetiva transformação das condições de existência destes sujeitos, apenas definindo quem são

os novos sujeitos a serem temidos (Bauman, 1999).

Em suma, nesse panorama pode-se observar que – dentre outras mudanças – houve um gradual desaparecimento do(a) militante, o(a) ator/atriz social, o(a) protagonista da cidadania na luta por direitos políticos e sociais, em favor do surgimento do(a) voluntário(a) e/ou do(a) estagiário(a), personagens que foram demandados para lidar com o(a) jovem em conflito com a lei, a mulher vítima da violência doméstica, o(a) pequeno(a) e precoce trabalhador(a), entre outro(s), por meio de ações que recaem mais sobre formas de controle e de assistencialismo do que de cuidado e fomento à cidadania plena.

Pedagogia Social: um campo de conhecimentos transversais

Antes de apresentarmos as razões pelas quais postulamos pensar a Pedagogia Social como um campo de conhecimentos transversais às práticas de educação não escolar, faz-se necessário apresentar as diversas formas através das quais o fenômeno da pedagogia social e/ou educação social tem sido experimentado. Diferentes atores, em diferentes países, demonstram nuances de um conhecimento que tem se constituído de forma diversa em diferentes espaços e que tem, em geral, procurado delimitar campos, definir “sujeitos-usuários”, o que, em suma, tende a conformar mais uma especialização nas ciências humanas.

Ao nos aproximar do tema e de seus interlocutores – o(a)s educadore(a)s sociais e/ou pedagogo(a)s sociais – encontramos muitos dissensos e algumas afinidades, especialmente em experiências em Portugal e Espanha. Em comum, identificamos que sua origem remonta a uma educação social¹¹ que se prenunciava nas práticas caritativas advindas do desenvolvimento inicial do capitalismo e seus reflexos sobre os “não empregáveis”, as quais ganharam força com as concepções e os pressupostos do Estado de Bem Estar Social. A partir da crise deste, com o crescimento desenfreado de populações desassistidas de mínimos sociais – desempregadas ou subempregadas – a necessidade de lançar mão de ações assistenciais que, pelo caráter eventual e pontual, nem sempre podem ser nomeadas de políticas públicas na garantia dos direitos sociais.

No entanto, apesar da ênfase na atuação socioeducativa, em geral, as práticas da chamada Educação Social na Europa, predominantemente, recaem sobre populações vulnerabilizadas – trabalhador(a)s infantis, jovens em conflito com a lei, mulheres, idoso(a)s, presidiário(a)s, entre outros – abordando as questões sociais desde distintas perspectivas, umas mais de caráter caritativo, outras com mais ênfase política, sindical e uma terceira perspectiva de caráter mais educativo (Hamburger, 1998, p. 233).

Contudo, no caso europeu, ainda que sob distintas perspectivas, estas experiências construíram um acúmulo que resultou num quadro teórico-

¹⁰ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, embora reconheçam e demarquem o campo da educação não escolar, ainda centram a formação no professor para a escola, no caso, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE Nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, e nos Pareceres CNE/CP Nº 05/2005, de 13/12/2005, e CNE/CP Nº 03/2006, de 21/02/2006.

¹¹ Centramo-nos, especialmente, nas experiências européias, embora reconhecendo que, no âmbito da América Latina, a Pedagogia Social já está consolidada em diversos países como Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile. Da revisão sobre a sua origem é possível afirmar que, de 1915 a 1960, a Pedagogia Social se caracterizava mais como uma prática de voluntariado sob a inspiração da Igreja para responder aos graves problemas sociais que surgiam no pós-guerra. Formalmente, ela se instala como disciplina em torno de 1960, quando as Universidades Complutense e de Barcelona a introduzem no currículo dos cursos de Pedagogia, mesmo que em caráter optativo. Simultaneamente, sob a influência de experiências francesas, surge no contexto espanhol a figura do educador social, enquanto educador especializado. Apenas em 1991, a Federação de Associações de Educadores Especializados pressionou o Ministério da Educação para formalizar a titulação de Bacharel em Educação Social. Disponível em: <http://www.fice.deusto.es/nuevosalumnos/educacionsocial/dealumnos/aparicion/default.asp?lang=SP>. Acesso em: 30/08/2005.

metodológico detalhado e definiu uma especificidade para a Pedagogia Social e/ou a Educação Social, instituindo-a como profissão, com implícitos interesses de reserva de mercado, e demandando a formação de um “super” profissional – o educador social – voltado para a educação para o consumo, a educação de adultos, a educação especial, a educação na terceira idade, a educação para sujeitos em “dificuldades de adaptação social”, entre outras.

Enfatizando tratar-se de uma profissão muito jovem, especialmente, consolidada nas últimas décadas do século XX, comprometida em dar respostas objetivas e guardando diferenças em relação às especificidades das práticas de trabalhadores sociais e de assistentes sociais, Marchena (2004) demarca os diferentes âmbitos de atuação dessas profissões, e Carreras (1998, p. 257) ressalta seus “atrativos e promissores campos profissionais”.

Segundo os autores, na Europa, a Educação Social precisa dar respostas educativas a desafios sociais, econômicos e culturais enquanto que o Trabalho Social – prática que resultou das políticas do Estado de Bem-Estar Social – orienta-se para ações assistenciais e de correção. Por sua vez, a prática do Serviço Social, no seu sentido estrito, dedica-se às necessidades individuais ou problemáticas coletivas, como as situações de pobreza, por exemplo, que demandam por assistência social com o propósito de melhorar o “bem-estar” e garantir o acesso ao direito da população atendida. Ante um quadro de profissões e regulamentações que demarca especificidades muito próximas, Hamburger e López (1998) constatarem que a linha que divide as diversas práticas sociais é muito tênue, advertindo que isto pode resultar em profissões de difícil definição de seus marcos teóricos e campos de intervenção. Em todo o caso, o educador social pare-

ce ser o profissional devidamente titulado, ou em vias de titulação, que responde sobre ações de caráter socioeducativo, no âmbito de intervenções primárias, secundárias e terapêuticas. Também reforçam a tese de criação de postos de trabalho através da Pedagogia Social, num cenário em que as Faculdades de Pedagogia, para a carreira do magistério ou da formação de especialistas, encontram-se, de certa forma, em recesso. Segundo Carvalho e Santos (s.a., p. 9), desta forma reforça-se o risco de incorrer em “reducionismos de caráter empírico, racionalista e pragmático” do estatuto da pedagogia social, na sua relação com a educação social e com a formação e atuação do educador social, em detrimento de toda uma complexidade deste universo teórico-prático. Destacam a multidimensionalidade do educador social e da educação social, de onde concluem por um educador que se constitui num prático, especialista e militante onde a pedagogia social assume-se como “ciência e tecnologia do fenômeno e da intervenção sócio-educativa ou pedagógico social” (p. 14).

Enfim, conclui-se, com certo consenso, que os autores afirmam a pedagogia social, na Europa, como ciência prática, orientada por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros; sustentada pelos princípios de uma sociedade democrática, dispondo sua orientação para a ação socioeducativa na perspectiva da integração social.

Reiteramos que, a partir da revisão da literatura, as experiências da pedagogia social e/ou educação social (expressões que, às vezes, aparecem como sinônimos) e suas diferentes modalidades de formação (no âmbito do Ensino Superior e/ou Médio, principalmente, da Europa), visualiza-se uma prática de intervenção disciplinar, sustentada numa educação especializada e voltada para segmentos muito específicos,

mesmo quando seu caráter generalista é ressaltado.

Embora, para Marlene Ribeiro (2006), os termos “pedagogia social” e “educação social” remetam a sentidos diversos e diferentes, entendemos que esta distinção não é relevante. A educação social e a pedagogia social tal como a entendemos designa uma perspectiva transdisciplinar de olhar um campo de práticas educativas.

Todavia, consideramos que, mais do que delimitar contornos disciplinares, seria interessante explorar as potencialidades da pedagogia social e/ou educação social para oferecer uma outra perspectiva a fim de instaurar um campo de conhecimento transversal às práticas de educação não escolar.

Considerando que, em geral, no Brasil as práticas de educação social estão enraizadas na melhor tradição/filiação da Educação e Cultura Popular, pensamos ser oportuno tomar o termo Pedagogia Social para demarcar as distinções entre, de um lado, aquilo que postulamos como um campo de conhecimentos transversais e, de outro, as diversas e diferentes práticas de educação não escolar. Não se trata, no entanto, de uma mera substituição de nomes, mas de uma distinção em relação a algumas novas (nem tão novas assim) práticas de educação presentes de forma crescente, especialmente, no âmbito das Organizações Não-Governamentais.

Apesar da tradição brasileira, em torno dos estudos de Paulo Freire, na sistematização da Educação Popular, entendemos que a emergência do voluntariado, a proliferação de ONGs e as recentes legislações em torno dos direitos compõem o ambiente privilegiado dessas novas práticas e suas demandas por estudos teóricos. Além disso, a desregulamentação da economia, a globalização dos mercados, o predomínio de valores econômicos que arregimenta lugares sociais, o

(novo) mundo do trabalho e a crise do emprego definem o contexto de emergência (nos dois sentidos da palavra) desta discussão.

Contudo, consideramos desnecessária qualquer preocupação em delimitar campos teóricos que remetam à necessidade e/ou possibilidade de formação/titulação acadêmica, ao contrário, desejamos pautar esta reflexão no sentido da valorização do caráter transdisciplinar que visualizamos neste campo de conhecimento. Assim, seja na formação em serviço ou na formação acadêmica, em nível de graduação e/ou pós-graduação, a presente discussão visa pensar uma racionalidade ético-afetiva e, também, instrumental para as práticas de educação que exceda os espaços escolares e as tradicionais análises da realidade efetuadas sob o limite da classe social.

Por entendermos existir um hiato na formação do(a)s profissionais, no que se refere às práticas de educação não escolar, em vez de novas intervenções para as clássicas e tradicionais profissões e seus conhecimentos hegemônicos, interessa-nos pensar um corpo de conhecimentos transdisciplinares que opere sobre o social, tanto em práticas formais como não formais, potencializando uma educação para a cidadania pautada na solidariedade. Uma educação assim, voltada para a vida, para a paz, para a efetiva inclusão social, demanda, portanto, uma pedagogia da complexidade¹² que, pela sua dimensão ético-político-estética, concretiza uma educação comprometida com o cuidado, com o bem viver coletivo e com a liberdade.

Teria, então, a pedagogia social o poder de agregar diferentes áreas do conhecimento e, sem que se perca o caráter necessariamente compensatório das práticas sócio educativas, res-

gatar a tradição da Educação Popular e seu enfoque ético-político? Entendemos que sim, desde que se pense a Pedagogia Social como um recurso que, ultrapassando as cantilenas das “melhorias na” educação da população “vulnerabilizada”, onde há “déficit de humanização” (Baptista e Carvalho, 2004), transversalize o direito de cidadania, indistintamente, a todos os sujeitos independentemente de sua posição socioeconômica.

Entendemos que a Educação, enquanto prática social, precisa (re)criar uma Pedagogia Social que se apresente como um campo de saber e fazer, no entremeio da Educação e da Assistência Social, e que se abasteça de um arcabouço teórico-metodológico capaz de intervir naqueles fatos que produzem vulnerabilidades e/ou nos tornam vulnerabilizados.

Fazendo referência ao que ele nomeia como “pedagogia da produção associada”, José Pereira Peixoto Filho (2004, p. 51) afirma que a pedagogia, entendida como prática social e como movimento que articula saberes e conhecimentos, pode e deve ser um instrumento poderoso para que sejam elaboradas estratégias, as quais venham contribuir com a realização de novos modos de se produzir e construir novas relações na sociedade.

Nossos estudos nesta área permanecem. Nossos desejos de melhor compreender os fenômenos sociais e suas demandas por ações de educação, quer no âmbito da escola ou fora dela, tensionam a necessidade de refletirmos sobre a educação enquanto prática social, na medida em que ambas, educação e prática social, exigem novos e generosos olhares sobre uma realidade que se faz e refaz a cada dia. Para tanto, há necessidade de rompermos com algumas certezas, entre elas, as amarras da educação enquan-

to prática eminentemente escolar, a supremacia do racional sobre o afetivo desenhando lugares e fomentando racionalidades. Com isso, podemos explorar outros cenários que vislumbrem a possibilidade da educação constituir-se em potência para os sujeitos, num encontro com os outros e com o mundo. Sem perder de vista a sua temporalidade, a sua necessária vinculação institucional sob a responsabilidade do Estado, o direito da cidadania e o resgate da sua dimensão política – atualmente “esquecida” nos e pelos diferentes setores organizados da sociedade – a discussão, para nós, deverá agregar à educação valores afetivos que favorecem a emergência de uma cultura da solidariedade e uma ética do cuidado.

Referências

- BAPTISTA, I. e CARVALHO, A.D. 2004. *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto, Porto Editora, 110 p.
- BAUMAN, Z. 1999. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 145 p.
- BRANDÃO, C.R. 1986. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 195 p.
- BRANDÃO, C.R. 1995. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo, Cortez, 229 p.
- BRASIL. 1991. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, Imprensa Nacional.
- BRASIL. 1995. *Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993: Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências*. Brasília, [s.n.], [s.p.].
- CARRERAS, J.S. 1998. Entrevista al profesor José María Quintana Cabanas. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, 12(4):257-261.
- CARVALHO, M. do C. e AZEVEDO, M. J. 2004. *Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas*. Inédito. s.p.
- CARVALHO, A.D. e SANTOS, E. Novas racionalidades e novos imperativos da educação social. Disponível em:

¹² A complexidade enquanto aquilo que é tecido junto, no sentido atribuído por Edgar Morin nos seus estudos sobre a Teoria da Complexidade.

- www.pedagogiasocial.cl/docs/copesoc/pdf, acesso: em 31/08/2005.
- FERMOSO, P. 1998. La violencia en la escuela: el educador-pedagogo social escolar. In: L. PANTOJA (org.), *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, Universidad de Deusto, p. 89-111
- FREIRE, P. 1989. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 68 p.
- GADOTTI, M. 2003. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, Feevale, 80 p.
- GOHN, M.G. 2001a. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 120 p.
- GOHN, M. G. 2001b. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: impactos do novo paradigma. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, Anais ... Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.
- GOHN, M.G. 2002. Sociedade Civil no Brasil – conceito e sujeitos atuantes. In: M. MAIA (org.), *Caderno Ideação: Políticas Sociais para um novo mundo necessário e possível*. Porto Alegre, (s.e.), p. 73-82 .
- HAMBURGUER, F. e LÓPEZ, A. 1998. Reflexiones en torno a la situación de la Pedagogía Social en la universidad alemana. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 12(4):233-241.
- MARCHENA, J.A.M. (org.). 2004. *Educación social, trabajo social e servicios sociales*. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Teoría e Historia de la Educación/ Pedagogía Social. Resúmenes de los temas do curso académico 2004. Disponível em: www.us.es/pedsocial, acesso em: 30/08/2005.
- MATURANA, H. 1999. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte, Ed. UGMG, 98 p.
- PEIXOTO Fº, J.P. 2004. Puxando o fio da meada: a educação popular e produção associada. In: I.T. PICANÇO (org.), *Trabalho e educação*. Aparecida, Idéias & Letras, p. 33-54.
- PETRUS, A. 1997. *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel Educación, 422 p.
- RIBEIRO, M. 2004. *Uma educação social faz sentido? Alguns apontamentos*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/06/uma-educacao-brasil-16-de-abril-de-2004.html>, acesso em: 04/04/2006.
- RIBEIRO, M. 2006. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Revista Educação e Sociedade*, 27(94):155-178. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acesso em: 08/08/2006.
- SANTOS, D.P.B. 2004. *Formação de educadores para o Terceiro Setor*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Mackenzie, 187 p.
- ZUCCHETTI, D.T. 2003. *Jovens: A educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo, Feevale, 215 p.

Submetido em: 25/09/2006

Aceito em: 24/10/2006