

Revista

DIA LOGOS

Pesquisa em Extensão Universitária

IV Congresso Internacional de Pedagogia Social:
Domínio Epistemológico

REVISTA DIALOGOS

ISSN 1677 -8898

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

REITOR

Ricardo Spindola Mariz

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Jorge Hamilton Sampaio

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Ricardo Spindola Mariz

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Ruy de Araujo Caldas

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Iguatemy Maria de Lucena Martins

DIRETORIA DE PROGRAMAS COMUNITÁRIOS

Janete Cardoso dos Santos

DIRETORIA DE PROGRAMAS SOCIAIS

Fabiola Gomide Baquero Carvalho

DIRETORIA DE PROGRAMAS DE PASTORAL

Adriano José Hertzog Vieira

REVISTA DIALOGOS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Jorge Hamilton Sampaio

MEMBROS

Dra. Branca Heloisa de Oliveira Martins Vieira – UERJ

Dr. Célio da Cunha - UNESCO / Brasil

Dra. Iguatemy Maria de Lucena Martins - UFP

Dr. Jorge Hamilton Sampaio - UCB

Dra. Leila Chalub Martins - UnB

Dra. Liliane Maria Macedo Machado UnB

Dra. Luciane Pinho de Almeida - UCDB

Dr. Luiz Síveres - UCB

Dra. Luiza Beth Nunes Alonso - UCB

Ms. Patrícia Limaverde Nascimento – UCB

Dra. Sandra de Faria - PUC - Goiás

Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS / CONAE-MEC

Dra. Tânia Mara Campos de Almeida - UnB

Dr. Vicente de Paula Faleiros - UCB

EDITORES

Jorge Hamilton Sampaio

Patrícia Limaverde Nascimento

CONSELHEIROS AD HOC DESTA EDIÇÃO

Prof. Dr. Geraldo Caliman (UCB)

Prof. Dr. Roberto da Silva (USP)

Profª Dra Stela Graciani (PUC/SP)

Profª Dra Jacyara Silva de Paiva (Estácio de Sá)

EDITORA UNIVERSA

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Angela Clara Dutra Santos

A Revista Dialogos faz parte do conjunto de Revistas Científicas avaliadas e aprovadas pela Editora Universa.

REVISÃO

IV Congresso Internacional de Pedagogia Social

DIAGRAMAÇÃO

Patrícia Limaverde

CAPA

Casa da Mão

CONTATO REVISTA DIALOGOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

Campus I – QS 07 Lote 1 EPCT

Bloco F – Sala 005-D

CEP 71966-700 – Águas Claras/ Taguatinga-DF

(61) 3356-9088

<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>

Revista

D_{IA}LOGOs

Pesquisa em Extensão Universitária

Brasília/DF
Dezembro de 2012

R454 Revista Dialogos / Universidade Católica de Brasília. – v.1, n.1 (set. 2002)- . – Brasília : Universa, 2002-
v. ; 28 cm.

Semestral.
ISSN 1677-8898

1. Conhecimento - Periódicos. 2. Extensão Universitária –
Periódicos. I. Universidade Católica de Brasília.

CDU 001(05)

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Católica de Brasília - UCB

Sumário

EDITORIAL	7
Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum <i>Moacir Gadotti</i>	10
Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana <i>Danilo R. Streck</i>	33
As políticas sociais e a educação brasileira: a formação do pedagogo <i>Débora Cabrera</i> <i>Simone Ferreira da Silva Domingues</i>	41
O sentido do dever e o direito da criança e do adolescente <i>Édison Prado de Andrade</i>	50
As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil <i>Érico Ribas Machado</i>	55
Educação Social e relações com especificidades socioeducativas <i>Evelcy Monteiro Machado</i>	66
O Serviço Social e a interdisciplinaridade <i>Fabiana Aparecida de Carvalho</i>	74
Comunidades educativas e espiritualidade na Educação Social <i>Geraldo Caliman</i>	80
Interfaces da pedagogia social em programas socioeducacionais <i>Juliana Santos Graciani</i>	94
Educação e espiritualidade: reflexão sobre ensino religioso e democracia <i>Lindberg Clemente de Moraes</i>	106
Educador Social: trabalhador docente? <i>Marcelino Marques</i>	114

Pedagogia Social Crítica e Teologias da Libertação: caminhos que se encontram na práxis latino-americana	125
<i>Maria Cecília Garcez Leme</i>	
As bases teóricas da Socioeducação nas teorias não-críticas	137
<i>Maria Nilvane Zanella</i>	
Educação profissional de adultos com deficiência e perfil do professor	147
<i>Loni Manica</i> <i>Geraldo Caliman</i>	
Jogo de papéis e linguagem: diálogos possíveis entre Vigotski e Bakhtin	163
<i>Nara Soares Couto</i> <i>Dagoberto Buim Arena</i>	
Professores-visitadores: pontes possíveis entre Educação Escolar e Educação Social	175
<i>Roberta Bellinato</i>	
É possível perder-se no universo socioeducativo?	
Notas sobre o campo da Educação Social e sobre seus diálogos internos	185
<i>Sanna Ryyänänen</i>	
Pedagogia Social: currículo, memória e desenvolvimento humano	193
<i>Vitória Helena Cunha Espósito</i> <i>Neide de Aquino Noffs</i> <i>Andréa Paiva da Silva</i>	
PROJETO DA REVISTA DIALOGOS	204

Editorial

Na 1ª edição do livro *Pedagogia Social* (São Paulo: Expressão & Arte, 2009, pg. 5) escrevemos as *Notas teóricas e metodológicas dos organizadores*, na qual justificamos as posições do Grupo de Pesquisa Pedagogia Social (GPPS) e da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), nos seguintes termos:

Na seleção dos textos e autores para a composição desta obra soa profundamente incômoda a noção de Educação não formal, adotada ora como categoria descritiva ora como um marco epistemológico destinado a separá-la e distingui-la da Educação formal. Citada por muitos autores como campo preferencial de atuação da Pedagogia Social, parece-nos que as ricas e diversificadas práticas educativas que se convencionou arrolar sob o rótulo de Educação não formal foram despidas de suas conotações históricas, políticas e ideológicas.

Sob o mesmo rótulo de Educação não formal são relacionadas manifestações do espírito humano, formação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania, como se todas comungassem dos mesmos propósitos, adotassem como fundamentos as mesmas matrizes teóricas e fossem ministradas segundo as mesmas técnicas e metodologias.

As manifestações do espírito humano, como são as artes em suas múltiplas expressões, a música, a dança e o esporte, constituem patrimônios comuns a todo o gênero humano. Do ponto de vista epistemológico, estas manifestações do espírito humano têm na criatividade o *locus* preferencial para o seu desenvolvimento e na Cultura a sua matéria-prima.

As práticas educativas orientadas para a formação para o trabalho, também considerando suas múltiplas possibilidades, tais como treinamento técnico, empreendedorismo, trabalho cooperativo, geração de renda e exploração sustentável de recursos naturais, do ponto de vista epistemológico tem na cognição o seu *locus* preferencial de desenvolvimento e no questionamento da relação capital trabalho o seu *leitmotiv*.

As práticas educativas orientadas para a Educação em cidadania, valores, direitos humanos, participação política e protagonismo, têm o social como seu *locus* preferencial de desenvolvimento e a transformação das estruturas sociais, políticas e de poder o seu *leitmotiv*. Não raras vezes, é o sentimento de indignação, a percepção quanto à injustiça social e o inconformismo com a ordem social estabelecida os fatores que orientam esta prática educativa para a ação comunitária, social ou política e rotulá-la como prática de Educação não formal significa negar a sua dimensão política e desqualificar os atores sociais nela envolvidos.

Alguns fatores comuns a estas práticas educativas que acontecem nos espaços sociais, populares, coletivos e públicos também são apontados como desqualificadores do seu valor educacional: oferta por parte de ONGs e não por escolas; atuação de educadores sem formação pedagógica; carga horária diminuta, falta de embasamento científico no tratamento dos conteúdos e ausência de indicadores de avaliação.

As posturas que convencionamos adotar nesta obra são as de recusar o termo Educação não formal enquanto categoria classificatória, de contestar o caráter não científico atribuído a ela e de resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais.

[...] As reflexões desenvolvidas nos textos acima apontaram alguns questionamentos que agora requerem solução adequada;

1. a impropriedade do termo Educação não formal para designação das práticas de Educação popular, social e comunitária;

2. a fragmentação epistemológica das áreas de conhecimento que conduzem à mesma fragmentação das ações e das políticas;
3. a confusão conceitual no uso dos termos educador social, educador popular ou educador comunitário.

Para enfrentar esta questão o GPPS e a ABRAPSocial propõem a desconstrução do termo Educação não formal e o reagrupamento das práticas de Educação popular, social e comunitária em quatro domínios distintos¹:

1. Domínio sociocultural;
2. Domínio sociopedagógico;
3. Domínio sociopolítico;
4. Domínio epistemológico.

A desconstrução do termo Educação não formal requer também a sua resignificação e esta, a nosso ver, precisa superar a relação dicotômica estabelecida entre Educação formal e Educação não formal.

Ao longo dos quatro Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS 2006, 2008, 2010 e 2012) ficou suficientemente justificada a Pedagogia Social como Teoria Geral da Educação Social. Também ficou suficientemente evidenciado que as práticas de Educação popular, social e comunitária desenvolvidas no Brasil são, à luz desta Teoria Geral da Educação Social, práticas de Educação Social e não práticas de Educação não formal.

Adotarmos então as práticas de Educação popular e comunitária como práticas de Educação Social significa atribuir-lhes o necessário suporte teórico e metodológico para que possam ser equiparadas às práticas de Educação Escolar.

Temos então que Pedagogia Escolar/Educação Escolar e Pedagogia Social/Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar à outra.

¹ A partir do 3º CIPS, em 2010 acrescentamos o Domínio Epistemológico, conforme definição dada a seguir.

Estas áreas de domínio, como veremos a seguir, respondem adequadamente também à fragmentação epistemológica, constituindo-se, simultaneamente, em área de formação, linhas de pesquisa e campo de trabalho.

DOMÍNIO SOCIOCULTURAL

O domínio sociocultural tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como as artes, a Cultura, a música, a dança e o Esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades. Pelas características destas manifestações, são *loci* privilegiados para a intervenção sociocultural todos os espaços públicos e privados onde elas possam acontecer.

A intervenção neste domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público alvo desta modalidade de intervenção;

DOMÍNIO SOCIOPEDAGÓGICO

O domínio sociopedagógico tem como áreas de conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social.

Por suas características, são *loci* privilegiados para a intervenção sociopedagógica os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas também considera a Rua, a família e a empresa.

DOMÍNIO SOCIOPOLÍTICO

O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo,

empreendedorismo, geração de renda e gestão social. A intervenção sociopolítica tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito.

Por suas características, a intervenção sociopolítica tem como *locus* privilegiado os grêmios estudantis, associações de pais e mestres (APM), conselhos de escola, associações de moradores, conselhos de direitos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, partidos políticos e as políticas públicas e sociais.

Em boa hora a Revista Diálogos, da Universidade Católica de Brasília, dedica dois números especiais - 17 e 18 - para publicar alguns dos trabalhos apresentados no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social com este recorte temático, apresentando ao leitor os domínios sociopolítico e epistemológico, o que é muito útil para sua consolidação como referencial teórico e metodológico que possa, simultaneamente, subsidiar a formação, a configuração do campo de trabalho e a pesquisa como dimensões indissociáveis da prática da Educação Social.

DOMÍNIO EPISTEMOLÓGICO

O domínio epistemológico tem como áreas de concentração os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia. Trata-se, fundamentalmente, de produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanas, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade. Seu *locus* de atuação, portanto, não está temporal nem espacialmente delimitado até mesmo porque pode incidir sobre o passado, o presente e o futuro.

São Paulo, outubro de 2012

Prof. Dr. Geraldo Caliman (UCB)

Prof. Dr. Roberto da Silva (USP)

Profª Drª Stela Graciani (PUC/SP)

Profª Drª Jacyara Silva de Paiva (Estácio de Sá)

Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum

MOACIR GADOTTI¹

*O que dá grandeza às universidades
não é o que se faz dentro delas.
É o que se faz com o que elas produzem.*

Florestan Fernandes

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente.

A pedagogia, como teoria da educação, traduz essa riqueza de práticas educacionais. As pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudo-neutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras. Ao contrário, as **pedagogias críticas** têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação. É o que acontece com a *educação popular*, a *educação social* e a *educação comunitária*. Elas se situam no mesmo campo de significação pedagógica, o campo democrático e popular. Contudo, apesar desta afinidade ideológica, como são educações históricas, elas também podem ter conotações diferentes. E isso não se constituiu

em deficiência, mas em riqueza. Um mosaico de experiências, teorias e práticas compõem esse campo.

E não se trata de uma dessas educações tentar tutelar outra, pois não teria sentido, não só porque cada uma tem sua própria história, mas porque, partindo de uma visão emancipadora, cada uma, no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa. Cada uma tem uma evolução particular, se transformando ao longo da história, assumindo novos campos de atuação, uma assumindo mais a causa ecológica, outra a questão de gênero, os direitos humanos; ora uma se aproxima mais do estado e outra se afasta, uma se assume mais como educação formal e outra mais como educação não-formal; uma pode estar mais próxima da esfera pastoral, outra da esfera sindical, uma mais ligada aos movimentos sociais e populares e outra atuando mais em governos democráticos e populares. São **educações** que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes

¹ Moacir Gadotti é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Doutor Honoris Causa pela Universidade Rural do Rio de Janeiro, Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Titular da Universidade de São Paulo, Fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. É autor de diversos livros, traduzidos em vários idiomas, entre eles: *Pedagogia da práxis* (1996); *História das ideias pedagógicas* (1998); *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (2001); *Pedagogia da Terra* (2002); *Perspectivas atuais da educação* (2003); *Os mestres de Rousseau* (2004), *Educar para um outro mundo possível* (2006) e *Educar para a sustentabilidade* (2008).

tanto no Estado quanto fora dele. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação popular, da educação social e da educação comunitária.

A **diversidade** é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de *fragmentação*, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) - por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.

Por outro lado, existem visões conservadoras da educação que utilizam o rótulo da educação popular, comunitária ou social. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o “Método Paulo Freire”. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBRAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985. Paulo Freire insistia que a “história é possibilidade” e não determinação. Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas.

Essas educações não têm como sujeitos apenas os mais empobrecidos e marginalizados. Paulo Freire enxergou isso com clareza no seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1970). Os originais desta obra começam com a conhecida dedicatória: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (*id.,ib.*, p.17). Considero essa dedicatória como uma síntese de toda a sua obra. Ele não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos “sofrem”, mas sobretudo “com eles lutam”. Penso que os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles.

“**A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) - por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”.**”

Procurarei situar-me a partir de uma **perspectiva utópica da educação**, como ideal a ser perseguido. Creio que o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas. Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe.

O que pretendo fazer é falar de um certo ponto de vista da educação popular, da educação social e da educação comunitária. Portanto, desejo falar de uma educação popular, social e comunitária transformadora, a partir da ótica de uma “educação social transformadora” (José Antonio Caride Gomes. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 112-128). Entendo que, mesmo quando essas educações

procuram integrar os sujeitos à sociedade, não o fazem mecanicamente: integram para transformar a sociedade na qual são integrados. Integrar e incluir para emancipar.

Por outro lado, não é minha intenção ficar polemizando em torno dos diversos discursos dessas concepções, diferentes e complementares da educação. Precisamos politizar mais nosso argumento e polemizar menos, ver primeiro o que nos une, valorizar mais a luta do que a disputa. Esses são elementos essenciais de uma **nova cultura política** trazida pelos movimentos sociais e consagrada na Carta de Princípios do Fórum Social Mundial que nos inspira. É na prática social que superamos nossas divergências teóricas. A ambiguidade de certas concepções pedagógicas nunca impediu os educadores sociais de atuar positivamente em favor dos excluídos, marginalizados e oprimidos.

1. UM MOSAICO DE EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

O que tem em comum a prática dos *educadores populares, sociais e comunitários* que lutam hoje contra a precarização do seu trabalho e a favor do reconhecimento de sua função na sociedade? Tem em comum uma longa história e muitos aprendizados de experiência feitos na luta pelo direito à educação, por moradia, por trabalho decente, por saúde pública, por segurança alimentar etc. Eles são arte-educadores, oficineiros, artistas populares, artesãos, mas são também professores, advogados, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais, historiadores, geógrafos, físicos matemáticos, químicos, inclusive delegados de polícia, promotores, juízes, administradores públicos, militares, engenheiros e arquitetos, trabalhando no campo, nas periferias urbanas, nos centros degradados das metrópoles, nas ruas e praças, com crianças, jovens, adultos e idosos, pessoas portadoras de deficiências, quilombolas, indígenas, catadores de produtos recicláveis. Eles são voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infanto-juvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades

subsidiárias do ensino formal desde a educação infantil até o ensino superior, tratando da problemática das migrações, da marginalização, dos habitantes da rua, dos dependentes químicos, de apenados, do analfabetismo, chegando muitas vezes até onde o poder público não consegue chegar.

Impossível ignorar toda essa *energia positiva* em favor de um outro mundo possível.

É nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária. São perspectivas sérias e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas da prática social¹.

A educação popular, social e comunitária não tem apenas **caráter interdisciplinar** - o trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior - mas também tem um caráter intersetorial. Ao mesmo tempo, devido a sua enorme diversidade, exigem-se conhecimentos e **saberes específicos** em cada caso. Não basta apenas boa vontade.

O livro de Maria Stela dos Santos Graciani (1997), *Pedagogia social de rua*, mostra-nos a necessidade de uma outra formação profissional do educador social. A primeira aproximação com o menino ou menina de rua exige uma longa preparação. "Quem são vocês", pergunta o menino de rua? O educador popular não pode simplesmente dizer que é um educador social e apresentar-se como tal. Precisa primeiro conhecer esse menino. E para conhecer exige-se tempo, sensibilidade, alegria, envolvimento, tempo para aprender e não só

1. "Se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a consciência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente pacotes de frases feitas" (Paulo Freire. In: FREIRE & Nogueira, 1989:30-31).

para ensinar, para aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar... A competência técnica do educador social de rua nasce no mergulho nessa realidade nova. Ele aprende, por exemplo, que meninas se disfarçam de meninos, cortando o cabelo e colocando o boné na cabeça para não serem agredidas sexualmente. Aprende então a perversidade de uma sociedade de adultos, que nega a elas o direito fundamental de ser mulher, de ter uma identidade feminina. O educador de rua tem uma importância enorme para essas crianças. Ele pode representar para elas a última esperança de sobrevivência; pode ser a última referência positiva de ser humano que elas terão. O educador social de rua, como qualquer educador, precisa de uma formação específica.

Aqui vem a pergunta: como educar o educador social? Onde ele se forma?

Percebemos, então, a fragilidade de sua formação, já que a universidade e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa. Só recentemente é que começam a aparecer os primeiros estudos sobre a pedagogia dos direitos. Só agora a educação social começa a ser relevante entre nós, graças ao esforço, dedicação e luta de muitos educadores sociais. Daí a necessidade de aprofundar as reflexões, estudos, pesquisas, tão necessários para nos conhecer melhor, quanto para elaborar nossas teorias e práticas.

2. O FORMAL E O NÃO-FORMAL NA EDUCAÇÃO SOCIAL, POPULAR, COMUNITÁRIA E DE ADULTOS

Vou começar por um tema que, no passado recente, tem suscitado debates no campo da educação social: a sua relação com a educação não-formal (Gohn, 2006). De fato, a educação social, popular, comunitária podem exercitar-se também fora da modalidade da educação chamada “formal”. Isso não tira o mérito de nenhuma dessas educações. Contudo, elas são tão “formais” quanto outras, se levarmos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação. Por isso, precisamos saber de que educação formal ou não-formal estamos falando. A educação popular, por

exemplo, tem lutado para tornar-se política pública, portanto, disputar hegemonia com outras educações no sistema formal de ensino. O mesmo acontece com a pedagogia social. Entendo que a própria educação não-formal também aspira a ser política pública.

A *Carta da Pedagogia Social* aprovada em 2006 no *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, realizado na USP, Mackenzie e UniFMU, reafirma a importância das “práticas de educação não-formal” das ONGs e movimentos sociais e sindicais, sustentando que “a elevação da educação não-formal ao de política pública é uma exigência da realidade social brasileira” (In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, p. 317).

Diante da polissemia do conceito de “educação não-formal”, essas afirmações merecem alguns comentários preliminares sem nenhuma intenção de polemizar em relação a um tema tão delicado.

Realmente, os conceitos de “educação popular”, “educação social”, “educação comunitária”, “educação

“**A competência técnica do educador social de rua nasce no mergulho nessa realidade nova. Ele aprende, por exemplo, que meninas se disfarçam de meninos, cortando o cabelo e colocando o boné na cabeça para não serem agredidas sexualmente. Aprende então a perversidade de uma sociedade de adultos, que nega a elas o direito fundamental de ser mulher, de ter uma identidade feminina.**”

sóciocomunitária”, “educação de adultos” (Pinto, 1997) e “educação não-formal” são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são, embora podendo referir-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. Por exemplo, o termo “educação de adultos” tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do chamado “Terceiro Mundo”. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente, reserva-se o termo “educação de adultos” para a educação não-formal realizada em nível local (Torres, 1992). Para nós, conforme sustenta Jaume Trilla (1993:30), a educação não-formal se constitui num “conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal”.

Existe um grande número de “paradigmas” – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – dentro da **educação de adultos** ou da educação não-formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Já a educação não-formal esteve vinculada, principalmente, a organizações não-governamentais, movimentos sociais, partidos políticos, igrejas, sindicatos etc, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A **educação popular** como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

“**A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério.**”

Nesse processo permanente de aprendizagem, em muitos casos, não se estabelecem fronteiras muito rígidas entre o **formal** e o **não-formal**. Os *currículos monoculturais* do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os *currículos interculturais* de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação. O currículo “intertranscultural” (Padilha, 2004) engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo.

Podemos definir a educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982, p.2). Esta é uma definição que mostra a ambiguidade dessa modalidade de educação, já que ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar”.

Seria melhor definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua **especificidade** e não por sua oposição à educação formal. O conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto. Como diz Paulo Freire, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997:50).

A **educação formal** é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças. Segundo Maria da Glória Gohn (1999, p.98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação social, à educação popular e à educação comunitária. A educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela Unesco), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver.

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer

melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos. Não se trata também de reduzir a educação popular, a educação social e a educação comunitária ao não-formal. Essas educações são tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais. Essas educações não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade.

3. CAMPO DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Se entendermos a educação popular como educação social, levando em conta a sua longa tradição no Brasil, não podemos afirmar que a educação social seja propriamente uma novidade hoje no Brasil. O que é novidade, sim, é o seu desenvolvimento recente e o crescente debate em torno da **pedagogia social**. Talvez a novidade esteja mais no interesse acadêmico em torno desta questão e a consequente estruturação da educação social como área de produção acadêmica e de formação profissional.

Em princípio, toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos. Ela pode ser tanto escolar como não-escolar. Entretanto, o campo de atuação da educação social tem sido majoritariamente não escolar. Por isso alguns sustentam que a educação social é o “contraponto da educação escolar” (*Associação Brasileira de Pedagogia Social*. In: Introdução, SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 7). Entretanto, é preciso ter cautela e explicar do que se trata para não restringir o rico campo de atuação do educador social.

A afirmação de que a educação social é um contraponto da educação escolar só tem sentido se contextualizada: ela tem o mérito de alertar para a pouca preocupação dos governos com a educação social. O estado continua ausente na questão da educação ou faz muito pouco, deixando ainda a maior responsabilidade para o mercado. A luta pelo direito à educação de qualidade para todos e todas não alcançou ainda seus grandes objetivos. Os dados do *Relatório da Unesco 2010* nos mostram isso. De 2005 a 2010 o Brasil perdeu 16 posições em relação ao *Índice de*

Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE)². Num ranking de 128 países, o Brasil está em último lugar na América do Sul, perdendo só pelo pequeno Estado de Suriname. Em 2005 éramos o 72º; em 2008, o 76º e em 2010, o 88º. No Brasil, aproximadamente, 51% completam o ensino fundamental; 33% completam o ensino médio e apenas 11% completam o ensino superior. Os países mais avançados já universalizaram o ensino médio e, de certa forma, oferecem acesso a todos ao ensino superior.

O fato de a educação social ter-se desenvolvido mais entre ONGs, OSCs e movimentos sociais e populares demonstra o fracasso do poder público em atender os setores mais empobrecidos. A sociedade civil precisa chegar, e chega mesmo, onde o estado normalmente não chega, sem desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação. Pelo contrário, Movimentos sociais e ONGs tem mobilizado a população para que ela exija o cumprimento do seu direito à educação. O próprio ressurgimento da educação social entre nós – um fato altamente positivo – mostra o quanto as políticas neoliberais ainda estão presentes no nosso *ethos* educacional. A submissão desses governos aos parâmetros educacionais estabelecidos pelo PISA (Programa internacional de avaliação do estudante), que representa em nível internacional os interesses do sistema educacional “bancário” (Paulo Freire), evidencia essa tese. Trata-se de uma política que exclui, classifica e pune os setores populares. As populações precisam recorrer às forças sociais que se organizam na sociedade civil para obter acesso à educação que lhes interessa, fora dos marcos da escola formal.

Mas a luta por uma educação social emancipadora precisa ser travada também no interior do estado e, portanto, da **escola pública**. A escola pública emancipadora e de qualidade para todos é um direito de todos e deve ser garantida pelo estado. A luta por uma educação social libertadora integra o campo da luta pelo direito à “educação integral e libertadora” como sustenta a *Plataforma Mundial da Educação* aprovada no Fórum Mundial de Educação realizado em

2. O IDE é composto por quatro indicadores: universalização da educação primária (da primeira a quarta série do ensino fundamental a ser completada com 10 anos – distorção série-idade), alfabetização de adultos (taxa acima de 15 anos), paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação (medido pelo “índice de sobrevivência” na 5ª. Série).

Nairobi (Quênia) em 2007.

Pode a escola tornar-se também um campo de atuação da educação social? Quem responde a essa pergunta é Geraldo Coliman (In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 256): “não há dúvida de que dentro das escolas surgirão contribuições importantes para o desenvolvimento da pedagogia social” A escola tem tudo a ganhar com a prática da educação social: “se os problemas sociais insistem em bater às suas portas, é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não-formal, da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas, mas experientes o bastante para contribuir com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abra a experiências educativas que ultrapassam seus muros” (Idem, p. 258). Para isso, precisamos combinar *políticas de igualdade* (é injusto trata igualmente a desiguais) com *políticas de equidade* (inicialmente podem ser apenas compensatórias).

A educação social não pode ser reduzida ao campo não-formal, inclusive porque é “um campo disciplinar em construção” como afirma Marcelo Krichesly (in: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 28-42). Devemos falar mais propriamente em “educações sociais”, como afirma Eusebio Manuel Nájera Martinez (in: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 43-70). Elas se entrelaçam com a educação popular, cidadã, comunitária ou sóciocomunitária. Suas práticas se caracterizam “por propiciar a formação de sujeitos cidadãos com capacidade de transformar a realidade, estabelecer uma relação indissolúvel entre conhecimento e prática, conceber uma relação horizontal entre educador e educando medida pelo diálogo, revelar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o desenvolvimento de mudanças locais e globais” (Eusebio Manuel Nájera Martinez. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 52). E isso pode acontecer tanto na escola quanto fora dela.

O **campo da educação social** é muito amplo e compreende o escolar e o não-escolar, o formal, o informal e o não-formal. Paulo Freire não dicotomizava o formal e o não-formal, o escolar e o não escolar. No

“ **A submissão desses governos aos parâmetros educacionais estabelecidos pelo PISA (Programa internacional de avaliação do estudante), que representa em nível internacional os interesses do sistema educacional “bancário” (Paulo Freire), evidencia essa tese. Trata-se de uma política que exclui, classifica e pune os setores populares.** ”

prefácio do livro organizado por Cyril Poster e Jürgen Zimmer *Educação comunitária no Terceiro Mundo*, afirma que “deve-se evitar todo tipo de dicotomia ou separação entre educação comunitária e educação formal. Dirigentes populares têm de lutar ao lado de educadores progressistas para tornar a educação formal e a educação comunitária cada vez mais democráticas” (In: Poster & Zimmer, 1995:12-13). A educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros.

Podemos destacar entre outras **competências do pedagogo social** o exercício de reflexão crítica e comprometida, a capacidade para resolver problemas

e o protagonismo no campo social e educativo. Numa perspectiva crítica o educador social, além de possuir domínio técnico-pedagógico específico, pode ser considerado como um profissional do sentido da transformação social e da emancipação humana. Nesse sentido, sua função de socializar o indivíduo, numa época de extremado individualismo, é muito relevante.

A educação social está fortemente marcada pelo ressurgimento e revalorização do **trabalho social/ serviço social**, uma conquista dos trabalhadores sociais³. Além do mais, hoje, a educação social tem alargado seu campo de atuação abrangendo a inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana e outros campos que têm a ver com o bem viver da pessoas, exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural. Toda essa abrangência lhe confere um status especial na história da educação e das ideias pedagógicas. Daí a necessidade de aprofundar cada vez mais o estudo e a pesquisa dessas práticas, para que a pedagogia social possa consolidar-se como teoria da educação social.

Como vemos, a **educação de jovens e adultos** é um campo privilegiado da educação social. Como diz Noêmia de Carvalho Garrido, da Associação Brasileira de Pedagogia Social⁴ (In: Garrido e outros, orgs, 2011b, p. 13-14) “a educação de jovens e adultos é um dos campos de relevância da educação social. Encontramos, nesta modalidade de ensino, teorias que

3. Não gostaria de entrar aqui no complexo debate da natureza e da relação entre Pedagogia Social e Trabalho Social/Serviço Social ao longo da história. Para isso remeto a um excelente artigo de Hans-Uwe Otto sobre “as origens da pedagogia social” (In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, pp. 29-42). Para ele, dependendo da teoria, essa relação pode ser de identidade, de diferença ou de complementaridade. O que gostaria de realçar é que essa ambiguidade não é uma questão puramente teórica. A contrário, ela se tornou uma questão teórica por conta da práxis social e é nessa práxis que ela pode ser superada. Dependendo da práxis as três teorias podem ser verdadeiras porque o “critério da verdade é a práxis”, como nos ensinou Marx.

4. A Associação Brasileira de Pedagogia Social foi criada em Abril de 2010, por deliberação da plenária do 3º Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A ABRAPSocial sucedeu a Associação Brasileira de Educadores Sociais, existente desde 2006, transformando-se em uma entidade de natureza acadêmico científica. Sua missão é difundir no Brasil a Pedagogia Social como ciência, lutar pela regulamentação da profissão e consolidá-la como área de formação, de pesquisa e campo de trabalho dos profissionais da Educação Social.

fundamentam a prática desenvolvida na educação de jovens e adultos, já que esta se encontra num campo caracterizado dos excluídos socialmente”

Por que a educação de jovens e de adultos é um campo tão importante para a educação social? Porque esse é o campo onde atuam mais especificamente os educadores populares e comunitários e que podem ser chamados, sem dúvida, de educadores sociais. Não creio que precisamos de muitos argumentos racionais para justificar nossa posição de priorizar a educação de jovens e adultos no campo das educações sociais. Não faltam justificativas éticas e políticas para isso. Todos sabemos que a superação do analfabetismo adulto é uma precondição não só da equidade, mas também do desenvolvimento e da democracia.

Precisamos ainda insistir em dar prioridade a essa modalidade de educação básica porque todos sabemos também das dificuldades dos analfabetos de fazer valer seu direito à educação. Eles, em geral, não estão nem “politizados” e nem “organizados” para tomarem a palavra. Daí a importância dada por Paulo Freire à “politização” dos alfabetizandos no seu método de alfabetização. Não era para que os alfabetizandos saíssem do “círculo de cultura” para se filiarem a um partido político. Era para que eles pudessem incidir politicamente sobre as causas econômicas e sociais do analfabetismo e se organizassem para lutar contra a sociedade injusta que gera o analfabetismo.

4. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

A educação comunitária pode ser entendida como uma das expressões da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc. Ela também tem sido entendida como “educação sócio comunitária” ou aquela educação oferecida em “escolas comunitárias”. A educação comunitária tem sido também entendida como *desenvolvimento comunitário* ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas

ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente.

A **educação sócio comunitária**, “em construção” (Martins, 2012), tem buscado realçar o papel social e transformador da educação comunitária e distinguir-se de uma educação comunitária em geral. Como afirma o professor Paulo de Tarso Gomes, “a educação sócio comunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar essa tática, a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronomia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade” (Gomes, 2008:54). Ou, como diz Evelcy Monteiro Machado (2012) “as aproximações -diálogos e fronteiras- entre a educação formal, não-formal e informal e a educação sócio comunitária são construções que se estabelecem no processo. O mais relevante é o compromisso que se possa assumir na busca da utopia da construção de uma sociedade incluyente mais humana ética e justa política e socialmente.”

As **escolas comunitárias** são escolas organizadas, muitas vezes, em localidades com menor acesso aos serviços públicos, a partir do esforço das comunidades, com forte discurso antiescolar, sob a influência de um certo tipo de cooperativismo (cooperativas de pais, professores e alunos) ou de comunitarismo (gestão local, participação comunitária, controle dos usuários). Com a dificuldade em continuar dando sustentabilidade a essas escolas, os mantenedores procuram o poder público para obter assistência técnica e financeira e, em muitos casos, essas escolas acabam se tornando escolas públicas regulares ou “escolas conveniadas” (sobretudo quando se trata de creches ou pré-escolas). Há uma grande diversidade de escolas comunitárias, concebidas, criadas e geridas por diferentes motivações, e com padrões e formatos institucionais distintos. Muitas dessas

escolas, que, com orgulho se dizem “escolas do povo”, certamente têm inspiração freiriana. São também chamadas de escolas comunitárias muitas escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em áreas urbanas. Em áreas rurais destaca-se a rede de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil e as escolas comunitárias (com características étnico-culturais próprias) criadas pelos imigrantes alemães, italianos, poloneses, japoneses e outros, que se estabeleceram nessas áreas, sobretudo no sul e no sudeste do Brasil.

Neste texto gostaria de me deter mais no que tenho chamado de **educação popular comunitária** (Gadotti & Gutiérrez, 1993). Ela tem seu campo próprio de atuação, não confundindo-se com a educação popular em geral, nem com outras formas de educação social, de adultos ou não-formal. A educação comunitária, na América Latina, seguiu um caminho próprio, não se confundindo com a de outros continentes. Aqui, de certa forma, ela também contribui para uma reconceitualização da própria educação popular.

O paradigma da **educação popular**, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na “conscientização” sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática da educação popular, levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da “organização”. Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos anos 80 a educação popular, ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não-formal, para influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como “educação pública popular”, onde destaca-se a experiência de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (Freire, 1991; Torres e outros, 2002). Em alguns governos municipais populares a educação popular torna-se política pública, como **escola cidadã**, entendida por Paulo Freire como “escola de comunidade, de companheirismo; uma escola que vive a experiência tensa da democracia” (em entrevista para à TV Educativa do RJ no Instituto

“**A prática e a reflexão sobre a prática da educação popular, levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da “organização”. Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.**”

Paulo Freire, dia 19 de março de 1997)⁵. Essa tendência da educação popular firma-se cada vez mais com os governos democráticos e com a conquista de fatias importantes de poder por partidos populares.

Embasada na mesma racionalidade política vigente na educação popular, a **educação comunitária** está hoje, em muitos casos, mais inserida nas novas alternativas de produção. Ela vincula aprendizagem com alternativas de produção (Goldenberg, 1990). A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria “produção” (associada a categoria “conscientização+organização”) busca formas de “aprender produzindo”, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante. Como observa Francisco Gutiérrez (In: Gadotti e Gutiérrez, 1993, pp. 23-33), as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver. A educação popular comunitária vem

5. A escola cidadã se constitui hoje num movimento crescente de renovação educacional, iniciado no final do Século XX, tal como o movimento da Escola Nova do final do século XIX, um movimento enraizado nas inovações educacionais das gestões municipais populares e democráticas. O Movimento da Escola Cidadã ganhou muita força nos últimos anos, inclusive no exterior. Vejam-se, sobre esse tema, as obras de José Eustáquio Romão (2000), de Paulo Roberto Padilha (2004), de Jose Clovis de Azevedo (2007) e a numerosa literatura sobre as experiências de gestão municipal democrática. De acordo com Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes (2010) esse movimento está hoje associado também ao crescente desenvolvimento da educação integral.

propondo uma educação socialmente produtiva, resgatando a visão totalizante da produção. Produzir é gerar relações sociais de produção. A produção não é só um fenômeno econômico. Ela está associada a um modelo de desenvolvimento social e pessoal e supõe uma educação para a participação e a autogestão, uma educação integrada ao trabalho produtivo e uma educação comunitária para trabalhar associativamente. Enquanto o modo capitalista de produção gera cada vez mais exclusão, o modo produzir nos chamados “empreendimentos econômicos solidários” forma para a autogestão, a inclusão e a corresponsabilidade. A economia solidária não é apenas um produto ou serviço: ela representa a adoção de um conceito (Gadotti, 2009).

Nas primeiras experiências de Paulo Freire no Brasil e no Chile ele centrava mais a sua atenção na alfabetização como processo de *politização*, em busca de uma educação “conscientizadora” (Beisiegel, 2008:125). Após a experiência africana e de seu retorno ao Brasil, em 1980, ele sublinhou também a importância do associativo e do produtivo no processo de alfabetização de adultos. A alfabetização era associada ao aprendizado de novas formas e novas técnicas de produção, como as cooperativas agrícolas, por exemplo, não dissociando o trabalho intelectual do trabalho manual. Foi a partir da experiência que ele teve em Moçambique, em 1976, que sublinhou a importância da relação entre o *produtivo* e o *pedagógico*⁶.

Nesse sentido, podemos considerar como experiências de educação popular comunitária aquelas que incorporam em seu quefazer, de maneira articulada, os eixos do produtivo, do organizativo e do educativo. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a educação não-formal, as

organizações econômicas populares, a educação municipal, as escolas produtivas e mesmo as micro-empresas, os movimentos populares e sociais etc.

Aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem do educativo a um quefazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho. Aprender a partir da atividade produtiva tem implicações na teoria educacional, no currículo escolar e na política educacional. Com a educação popular comunitária o trabalho e a produção, como princípios educativos, foram definitivamente incorporados ao campo da educação popular transformadora. Paulo Freire, no prefácio do livro organizado por Cyril Poster e Jürgen Zimmer *Educação comunitária no Terceiro Mundo*, afirma que a educação comunitária consegue “aprender na comunidade, com ela e para ela” e associa “instrução e organização sociopolítica dos pobres” (Paulo Freire. In: Poster & Zimmer, 1995:12).

Há uma **rica tradição** de educação comunitária no mundo, ela também composta por um imenso mosaico de tendências e concepções. A Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA, sigla em inglês), entidade fundada em 1974 nos Estados

“ **Nesse sentido, podemos considerar como experiências de educação popular comunitária aquelas que incorporam em seu quefazer, de maneira articulada, os eixos do produtivo, do organizativo e do educativo.** ”

6. Paulo Freire afirma num livro dialogado com Antonio Faundez (Paulo Freire. In: Freire & Faundez, 1985:143): “discutimos isso juntos e depois com os companheiros de São Tomé. Eles viviam mais ou menos essa mesma experiência, e se determinou que era importante refletir sobre o que é a produção, sobre o ciclo produtivo como uma totalidade, e não ver a produção unicamente como o ato de produzir (...). De modo que era necessário, a partir dos problemas concretos da população, ir mostrando, ir abrindo o espaço, desafiando a população, para que reflita sobre eles e se eduque; é preciso propor conceitos desafiadores para que se faça uma reflexão e se tome consciência de que o ato de produzir deve ser entendido como um processo e não simplesmente como um resultado”.

Unidos, congrega muitas dessas experiências, inclusive verdadeiras redes públicas e privadas que se denominam de educação comunitária (Poster & Zimmer, 1995). Não há dúvida de que “a educação comunitária, nos diversos lugares e tempos em que se implantou, apresentou características diversas, existindo mesmo tipos antagônicos. Como traço comum, todavia, entre as diversas modalidades, está o fato de ser um processo educativo sempre coletivo, na maioria das vezes não formalizado como a educação escolar tradicional, ou seja, que não se apresenta sob a forma seriada, com avaliações frequentes, rigidamente sistematizado etc” (Silva, 1996:13). A educação comunitária se organizou, muitas vezes, “em torno de movimentos especializados, tais como: reivindicação de creches, reivindicação de equipamentos de habitação e saúde, crianças abandonadas, mulheres, LGBTs⁷ etc. Em algumas situações, constituiu-se em forma de preparação de quadros destinados à direção de movimentos populares de diversas origens e finalidades. Muitas lideranças partidárias e parlamentares atuais, no Brasil e em outros países latino-americanos e africanos, são antigas militantes dos chamados movimentos de base, que constituíram essa modalidade de educação comunitária” (*Id., ib., p. 16*).

Por fim, tal como a encontramos em numerosas práticas de hoje, quanto na literatura de ontem, ela consiste, como sustentava, há muitos anos, o filósofo Martin Buber (Buber, 1987:82) “em qualificar ou equipar o homem em desenvolvimento com a capacidade de se orientar diante de grandes objetivos, tais como, sociedade, Estado, partido, associações nos quais a vida irá situá-lo. A educação comunitária fará com que o homem se torne um membro útil, produtivo no seio destas diversas modalidades de associações, social, política, vale dizer, que ele não seja simples roda que gira em torno de seu eixo, mas uma pessoa, uma roda equipada com dentes e, assim, esteja apta a engrenar em outras rodas deste enorme aparato e seja capaz

7. Por puro preconceito social, a escola, a família e a sociedade reforçam a exclusão dos homossexuais, lésbicas, bissexuais, transgêneros. Esse é também um campo importante de atuação da Pedagogia Social. Veja-se a esse respeito, o Caderno de Formação do projeto MOVA-Brasil sobre Diversidade e Direitos (GALVÃO, Mariana, Paulo Roberto Padilha e Rosângela Leite, 2011) e o Almanaque, também do Projeto MOVA-Brasil, produzido por Sílvia Cembalista e Sônia Couto (CEMBALISTA & Couto, 2011).

de participar deste imenso e complicado movimento global”.

5. EDUCAÇÃO POPULAR

Antes da Segunda Guerra Mundial, na Espanha, a educação popular estava ligada aos movimentos de resistência da ditadura franquista, como educação do povo, estreitamente ligada ao movimento anarquista. Ela chegou à América Latina por meio de intelectuais orgânicos ligados ao anarquismo (Gadotti & Torres, 1994).

Até os anos 50, a educação popular era entendida como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Nos anos 50 ela era entendida como *educação de base*, como *desenvolvimento comunitário*. Daí ela ser chamada também de *educação comunitária*.

Na América Latina, no final dos anos 50 já apareciam duas tendências na educação popular (Wanderley, 1984): a) como educação libertadora (nascida no terreno fértil das utopias de independência) e b) como educação funcional (profissional), mão de obra mais produtiva (desenvolvimento nacional).

Nos anos 70 essas duas tendências continuaram. Com os regimes autoritários da região a educação popular refugia-se nas ONGs e movimentos sociais, sindicais e políticos sob a forma de educação não-formal, fora do estado, contrapondo-se à educação escolar (Brandão, 1982).

As décadas de 70 e 80 foram chamadas de “décadas perdidas” por conta do obscurantismo das ditaduras na América Latina. Mas o processo de radicalização da democracia foi retomado. Com a retomada da democracia, nos anos 80, começam parcerias das ONGs com o Estado. Surge em São Paulo, com Paulo Freire, a “Escola Pública Popular” (Torres, 1997). Com a crise da educação popular nos anos 80 e 90 perdemos a unidade mais ganhamos em diversidade. Surgem milhares de pequenas experiências, espalhando-se por toda a América Latina e projetos de toda ordem, no momento em que as lutas políticas se juntam às lutas pedagógicas, experiências

“ A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. ”

essas frequentemente associados aos movimentos sociais (negros, sem terra, moradia etc).

A educação popular de hoje tem a cara dos movimentos sociais (Gohn, 2009). Eles se fortalecem como portadores da esperança, com suas múltiplas subjetividades políticas, lutando por moradia, pelo direito à terra, direitos humanos, ecologia, saúde, emprego, diversidade étnica, racial, de gênero, sexual etc. dando novo rosto à educação popular. A educação popular tem a seu favor, hoje, o surgimento das novas forças de poder local democrático.

A educação popular como **modelo teórico reconceituado** pode oferecer grandes alternativas para a educação formal também nos anos que estão por vir, com governos mais democráticos, embora, no Brasil, o MEC não lhe dê importância. Não podemos perder essa oportunidade de tornar a educação popular uma política pública, oportunidade de construir um “poder popular”, como reivindica a *Rede de Educação Cidadã* (RECID)⁸ e de fortalecer um processo verdadeiramente revolucionário de emancipação⁹.

8. A *Rede de Educação Cidadã*, fundada em 2003 e trabalhando a partir dos princípios da educação popular freireana, é uma articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil que assumem solidariamente a missão de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e educação popular da população brasileira e principalmente de grupos vulneráveis econômica e socialmente, promovendo o diálogo e a participação ativa na superação da miséria, afirmando um Projeto Popular, democrático e soberano de Nação.

9. Uma das prioridades da gestão de Gilberto Carvalho na Secretaria Geral da Presidência é transformar em política de Estado até 2014, último ano do governo Dilma Rousseff, o processo de participação social na construção de políticas públicas. Para isso, está elaborando um projeto de lei com uma proposta de Política Nacional de Participação Social que será operada por um Sistema Nacional de Participação Social, rede que interligaria órgãos federais, estaduais e municipais.

A educação Popular, como **modelo educativo emergente**, depois da Grande Guerra (anos 50), associado a um desenvolvimento econômico autônomo, distanciando-se do pensamento importado dos países hegemônicos, possibilitou aos países da América Latina um salto qualitativo na sua educação, principalmente em contextos revolucionários (Cuba, Nicarágua, Granada...), quanto em outros contextos, combatendo a “invasão cultural” (Paulo Freire no Brasil, Fals Borda na Colômbia, Francisco Gutiérrez na Costa Rica). Hoje podemos dizer que a educação popular se constitui como “um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de umas ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos” (Torres, 2011:76).

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética.

Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas.

6. CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO POPULAR, SOCIAL E COMUNITÁRIA

Na biblioteca de Paulo Freire - que hoje se encontra no Instituto Paulo Freire, em São Paulo - existem vários livros sobre trabalho social, filosofia social e sobre psicologia social. Nenhum livro com o título de "pedagogia social". Isso não significa que Paulo Freire não estivesse constantemente ligado ao tema. Ainda que ele não tenha usado exatamente este termo em seus escritos, ele é considerado como o grande inspirador da Pedagogia Social no Brasil.

Embora não tenha escrito especificamente sobre o tema, há um capítulo do livro *Educação e Mudança* sobre "O papel do trabalhador social no processo de mudança" (Freire, 1979:43-60) que nos remete ao debate atual em relação ao papel do "educador social". Ele se recusa a falar de um papel abstrato do trabalhador social em geral, já que, concretamente, ele tanto pode atuar pela "mudança social" quanto pela "permanência". É um papel construído socialmente: "falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu quefazer (...), estrutura social que é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens" (Freire, 1979:47-48). A opção do trabalhador social "irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação" (*Id. ib.*, p. 49). Paulo Freire termina o capítulo afirmando que "tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança" (*Id. ib.*, p. 60).

Mais do que nos ater neste ou naquele texto de Paulo Freire para encontrar sua pedagogia social devemos enxergar a sua obra como um todo para entender as suas **principais contribuições** não só para a educação social, mas, certamente, para a educação popular e comunitária.

Gostaria de destacar algumas delas sem ter a pretensão de ser exaustivo ou completo.

1. Teorizar a prática para transformá-la. A prática como base para gerar pensamento. Os sujeitos

populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação.

2. O reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças, numa época de extremado elitismo (academicismo sem prática social).

3. Um método de ensino e pesquisa que parte da leitura da realidade (leitura do mundo), da observação participante. Parte do concreto, o mundo vivido dos sujeitos e setores populares. Ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade.

4. Uma teoria crítica do conhecimento, fundamentada numa antropologia (ser humano inacabado, incompleto, inconcluso): somos programados para aprender. Importância das condições de aprendizagem: ênfase nos processos e não nos resultados.

5. Uma educação como prática da liberdade, pré-condição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo.

6. Uma ciência aberta às necessidades populares: a relevância social como critério de qualidade da ciência.

7. Harmonização entre o formal e não-formal. O direito à educação não é apenas direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal (cinema, teatro, esporte, cultura, lazer...).

8. A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível.

9. A educação como direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, conscientização e transformação, a organização, o trabalho e a renda (economia popular solidária).

“ É sabido, contudo, que a educação não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista. Mas é sabido também que ela pode ter um peso nessa mudança. A educação pode educar para a adaptação e o conformismo ou para a mudança. E aqui entre o papel da pedagogia social. ”

Essas inspiradoras contribuições de Paulo Freire à educação popular, social e comunitária continuam muito atuais (Assumpção, org. 2009), constantemente reinventadas por novas práticas sociais e educativas. Entre as *teses freirianas* que considero de grande **atualidade** gostaria de destacar as seguintes:

1. A escola não é o único espaço educativo: aprendemos na luta; qualquer espaço pode ser educativo (conceito de cidade educadora).
2. A politicidade inerente ao ato educativo: toda educação pressupõe um projeto de sociedade.
3. A recusa ao pensamento fatalista neoliberal.
4. A pedagogia comprometida com a cidadania ativa. A educação popular, social e comunitária estimula a participação política, cidadã, das classes populares para a superação de condições sociais opressivas. Educar para transformar (Wanderley, 1984).
5. A ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia. Nisso Paulo Freire foi pioneiro na América Latina, contra as velhas teses de esquerda que não valorizavam

a democracia. A revolução é inalcançável sem a ética.

Em agosto de 1985, Paulo Freire concedeu uma entrevista à educadora Rosa Maria Torres (Torres (org.), 1987), sobre o tema da **educação popular** e da **educação de adultos**. É nessa entrevista que ele expõe a sua visão sobre esses temas e supera uma confusão frequente que as identifica como iguais. Ele afirma nesta entrevista que “a educação popular se delinea como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (In: Torres (org.), 1987, p.74). Para fazer educação popular não é necessário estar trabalhando com adultos. A educação popular é um conceito de educação que independe da idade do educando, “porque a educação popular, na minha opinião”, diz Paulo Freire, “não se confunde, nem se restringe apenas aos adultos. Eu diria que o que marca, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa” (Idem, p. 86-87).

Paulo Freire pegou, no final da vida, um período de **refundação da educação popular**, correspondente ao final dos anos oitenta e início dos noventa. A educação popular incorporou novos temas, como o diálogo de saberes, os conceitos de sociedade civil, política cultural, a questão de gênero, a questão ambiental, a valorização da subjetividade, da intertransculturalidade etc., distanciando-se de uma leitura puramente classista e reprodutivista da educação. A **escola pública** entrou na pauta da educação popular. O Estado deixou de ser encarado como inimigo, como na época das ditaduras. De uma concepção superpolitizada e unitária, a educação popular tornou-se mais plural, ganhando em diversidade de teorias e práticas. Com o processo de democratização, alguns educadores populares assumiram responsabilidades governamentais comprometendo-se a fazer o Estado funcionar em favor dos setores mais pobres, o que implica viver a contradição de estar governando em estados que funcionavam a favor dos poderosos e tentar “inverter as prioridades”, como dizia Paulo Freire ao assumir o cargo de secretário municipal de educação em São Paulo. Algumas ONGs passaram a fazer parcerias com administrações populares e democráticas. O

processo da educação popular se enriqueceu com as novas propostas de educação cidadã e para os direitos humanos.

7. A PEDAGOGIA SOCIAL COMO PEDAGOGIA DA PRÁXIS

Muitos filósofos, educadores e sociólogos têm se dedicado ao estudo da complexa relação entre educação e sociedade. Não é o caso de nos deter sobre isso neste texto. Todavia, não poderíamos deixar de lembrar, mesmo que brevemente, a contribuição de pelos menos três pensadores, sem menosprezar outras contribuições: Paul Natorp, Bogdan Suchodolski e Lorenzo Luzuriaga, porque se referem explicitamente à pedagogia social.

Na **história das ideias pedagógicas** destaca-se o pioneirismo do filósofo alemão Paul Natorp (1854-1924) referente à pedagogia social. Ao mesmo tempo em que ele reconhece que a educação é socialmente condicionada, entende também que a organização social da vida em comunidade está condicionada pela educação. E aqui entra o papel da educação social que deve regular os impulsos individuais para que cada indivíduo possa compartilhar uma comunidade humana. Daí a importância que ele dá à “educação da vontade”, à cultura e à formação em valores. Para ele é decisivo o papel da família na formação moral; a escola deve desenvolver o querer e o intelecto.

Para Natorp a comunidade é a fonte de toda a realidade e o centro de todo o trabalho educativo. Somente a comunidade educa, seja para o bem ou para o mal. Para ele a educação social é, sobretudo, formação da vontade, educação moral. Ele foi um dos primeiros educadores a mencionar o que hoje chamamos de “comunidades de aprendizagem”, falando de “comunidade de formação” e de “comunidade de trabalho” e ficou conhecido também por sua oposição a qualquer ensino religioso dogmático, sustentando que a instrução religiosa confessional deveria ser “assunto privado”.

Numa outra perspectiva, o filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1972) nos fala de uma pedagogia social (socialista) como a teoria de uma educação “voltada para o futuro”. Por que uma educação **voltada**

para o futuro? Porque a realidade atual não é a única realidade possível e nem é uma realidade imutável. A “sociedade burguesa”, segundo ele, não preenche as condições para um desenvolvimento educativo pleno já que tem uma educação dividida, divisionista, de classe. Discutindo ao longo da história o desenvolvimento das pedagogias da essência e da existência, ele conclui que a “concepção da essência humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a essa essência, nem a existência humana dá necessariamente origem a essa essência do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamento, garantias e organização tais que se tornem base do desenvolvimento e da formação, base da criação da essência humana” (Suchodolski, 1972:117). Cada indivíduo tem direito de acesso às condições sociais, econômicas e culturais necessárias, que lhe possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, isto é, a constituição de sua própria “essência”. Cada indivíduo é capaz de se desenvolver. O que lhe falta, muitas vezes, é oportunidade e a educação é basicamente essa oportunidade. O pedagogo espanhol Jesús Palácios, comentando a obra de Bogdan Suchodolski, afirma que “educar para o futuro não é só preparar o indivíduo para a sua adaptação a certas condições de existência futura ainda desconhecidas, não apenas preparar com vistas à participação nas atividades criadoras dessas condições, mas é também formar para um novo tipo de homens que sejam capazes de assumir as novas tarefas que o futuro exigirá” (Palácios, 1978:499).

É sabido, contudo, que a educação não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista. Mas é sabido também que ela pode ter um peso nessa mudança. A educação pode educar para a *adaptação* e o *conformismo* ou para a *mudança*. E aqui entra o papel da pedagogia social. Para o pedagogo espanhol Lorenzo Luzuriaga, a “pedagogia social tem por objeto o estudo da educação em suas relações com a sociedade, isto é: a ação dos grupos sociais na formação do homem e a influência da educação na sociedade humana. Com efeito, a educação não é apenas um elemento passivo que recebe os influxos da sociedade, mas também um fato dinâmico que atua na sociedade, reformando-a ou modificando-a” (Luzuriaga, 1960:3).

Como dissemos acima, Paulo Freire (1967) pode ser considerado um grande inspirador da Pedagogia Social mesmo sem ter usado esse termo em seus escritos. Para ele, a **pedagogia social** caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (como pedagogia popular e libertadora), inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis ao lado de Pistrak (1981); Makarenko (2005); Freinet (1974); Gramsci (1976), Bogdan Suchodolski (1971), Maria Teresa Nidelcoff (1994) e outros.

Na tradição marxista a pedagogia social sempre foi entendida como pedagogia da práxis (Gadotti, 1995). A **pedagogia da práxis** é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. Para a pedagogia da práxis a escola deve perseguir objetivos sociais e não meramente pedagógicos. Como diz Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, (1983:108), “faz parte do contexto de desvirtuamento da sociedade burguesa, o fato de seus teóricos pedagógicos acreditarem e fazerem crer que a pedagogia, justamente por manter os educandos longe das lutas e dos desentendimentos políticos, possa humanizar o homem e aprimorar o eu relacionamento”.

O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de práxis. **Práxis**, em grego, significa literalmente ação. Assim, Pedagogia da práxis poderia ser confundida com a pedagogia da ação defendida pelo movimento da Escola Nova. Poderia ser considerada como uma versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Ao contrário, mais do que a Escola Nova (Dewey, 1971), a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora ela transcenda o marxismo. Na nossa visão, práxis significa ação transformadora.

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia da educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na

medida mesma em que transforma o mundo.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis. Nesse sentido, a relação entre *pedagogia social* e *educação social* é dialética: a pedagogia social, oferecendo bases teórico-metodológicas para a prática da educação social, favorece o desenvolvimento da educação social e, ao mesmo tempo, a prática da educação social sistematizada pela pedagogia social, favorece o desenvolvimento dessa pedagogia. Uma está intimamente imbricada na outra, “as duas caminham juntas, assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria, a prática se arrisca a se tornar um ritual sem sentido” (Geraldo Caliman. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 244).

8. PEDAGOGIA SOCIAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

A educação social, entre nós, é uma educação que “ainda se está desvelando a si mesma nas suas possibilidades e limitações de natureza conceitual, tórica, metodológica, estratégica, ética...” (José Antonio Caride. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho, 2011a, p. 11). Mas é inapropriado e até injusto pensá-la apenas em uma modalidade seja ela formal, informal ou não-formal. A criação da profissão de **educador social** (Projeto de Lei no. 5.346/2009 de autoria do deputado Chico Lopes) deverá dar mais consistência a essa profissão. Na forma como é apresentada pela lei a profissão deste educador consagra uma prática de educação social já consolidada nos “contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares” que envolvem, principalmente, “pessoas e comunidades em situação de risco e ou vulnerabilidade social” (In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho, Odair M. da Silva, Francisco Evangelista, 2011a: 31-34). O projeto de lei inclui como **campo de atuação** desse profissional, entre outros: pessoas portadoras de necessidades especiais,

adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais, dependentes de drogas, atividades socioeducativas para terceira idade e para comunidades tradicionais, bem como a promoção da educação ambiental, da arte-educação, da cidadania, dos direitos humanos, da cultura, esporte e lazer. Estabelece o ensino médio como nível mínimo de escolaridade dessa profissão.

É claro que a regulamentação dessa profissão irá beneficiar muito educadores populares e comunitários também, pois exercem essas mesmas atividades, mas que não são conhecidos como educadores sociais. Beneficiária será também a educação social que ganhará um status com esse reconhecimento estatal que garante o exercício dos direitos trabalhistas desses trabalhadores e trabalhadoras. Enfim, ganharão sobretudo as populações que vivem em situação de risco pessoal e social.

O debate nacional em torno da profissão de educador social e os recentes encontros nacionais e internacionais sobre o tema e as novas publicações unindo intelectuais universitários e militantes, nos faz crer que é certo falar de que chegou “a hora e a vez” da educação social no Brasil, como preconiza o *IV Congresso Internacional de Educação Social*. E ela deverá representar uma grande oportunidade de renovação no campo das teorias e práticas da educação brasileira.

Como a educação social por aqui ainda está se consolidando, é cedo para estabelecer classificações definitivas. Uma estratégia importante é evidenciar mais as práticas de educação social pois uma concepção pedagógica só se consolida quando estiver alimentada pela prática, quanto muitos a praticarem. A educação social só se consolidará se for levada avante pelos movimentos sociais e populares, pela escolas e universidades. Pedagogias abstratas, inventadas artificialmente entre as quatro paredes da universidades, tem tudo para morrerem aí mesmo. Elas fenecem com seus criadores.

A pedagogia social trilhou o caminho contrário, como o Fórum Social Mundial. Como ele, a pedagogia social tem por ambição **recuperar o social**¹⁰. Para

10. “Como meta última para a Pedagogia Social no Brasil, alimentamos a utopia de que possamos chegar a um estágio de organização e de desenvolvimento social em que as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para prover e dar significados à sua existência”

“ **A educação social só se consolidará se for levada avante pelos movimentos sociais e populares, pela escolas e universidades. Pedagogias abstratas, inventadas artificialmente entre as quatro paredes da universidades, tem tudo para morrerem aí mesmo. Elas fenecem com seus criadores.** ”

nós, trata-se de “recuperar o social da educação e da pedagogia” (Jorge Camors. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 153). O “social” não é um adjetivo qualquer acrescentado ao substantivo “pedagogia”. É um adjetivo que dá sentido ao substantivo. Como dizia Paulo Freire: “sou educador para ser substantivamente político”. Ele era um educador e o adjetivo “político” substantivava seu quefazer educacional.

Ao adjetivar a pedagogia de “social”, a pedagogia social coloca em questão a própria pedagogia. Então não se trata apenas de uma nova tendência nas correntes da história das ideias pedagógicas. Trata-se de um novo paradigma. Com isso ela coloca em questão o próprio “modelo” da educação adotado pelo capitalismo que nega o social e sobrevaloriza o econômico. Esta também foi uma das motivações ao se criar o Fórum Social Mundial para combater o economicismo neoliberal do Fórum Econômico Mundial de Davos (Suíça). Recuperar o social da pedagogia ajuda na refundação da própria pedagogia. O que estamos nos propondo a fazer aqui é educar “socialmente” numa sociedade que só valoriza o individual, a competição, a propriedade, exacerbando o

(“Notas teóricas e metodológicas dos organizadores”. In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, pág. 10).

individualismo. É uma **pedagogia contra-hegemônica**. Esse também foi o alerta dado há anos pelo grande educador socialista Bogdan Suchodolski em seu conhecido livro *Tratado de pedagogia* (Suchodolski, 1971). Os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade. Para Bogdan Suchodolski, a educação abrange a vida pessoal e coletiva. Para ele a educação “deve inculcar a convicção de que a vida pessoal só adquire valor e plenitude na medida em que o homem participa ativamente na edificação de uma autêntica vida social e que esta última, por sua vez, só prospera e se fortalece quando se compromete com as motivações mais profundas da ação individual. A educação individualista que só se preocupa com o ‘desenvolvimento individual’ fundamentado na ação das forças internas sem importar-se com o fato de que cada homem participa ou terá de participar em determinadas situações objetivamente, socialmente e culturalmente condicionadas, é evidentemente insuficiente e prejudicial (Suchodolski, 1971:51). Por outro lado, ele também combate a “educação coletivista”, que “só se preocupa em formar escravos obedientes e transforma o indivíduo num instrumento cego e passivo a serviço de alguns fins políticos e não cumpre com sua função social primária, e mesmo que, no melhor dos casos, consiga algum êxito efêmero, torna estéril a sociedade, distanciando-a de qualquer iniciativa e do criticismo” (*Id., ib.*).

Não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo. Tudo isso por conta de uma sociedade onde o mercado é que dita as normas. Por isso, vivemos hoje uma profunda **crise da educação** e, em particular de uma **crise da relação professor-aluno**. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, porque reproduz relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí

o estresse e a perda da autoestima, a desistência do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhes a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social.

Ao contrário, na concepção da pedagogia social aqui defendida, o professor deve ser um problematizador, não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado e do capital (Mészáros, 2005).

Roberto da Silva, professor da Faculdade de Educação da USP e consultor do Instituto Paulo Freire, tem sido um dos grandes promotores do debate atual em torno da pedagogia social no Brasil⁸. A partir dos ensinamentos de Émile Durkheim (1978), ele sustenta que a educação é um fato fundamentalmente social e a pedagogia seria a teoria da prática social e que “as transformações educacionais são sempre o resultado de um sistema de transformações sociais em termos das quais devem ser explicitadas. Para um povo sentir, num dado momento, a necessidade de mudar o seu sistema educacional, é necessário que novas ideais e necessidades tenham emergido e para as quais o velho sistema já não está adequado” (In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 167). É nessa perspectiva que a pedagogia social se insere hoje no Brasil. Como ele, tenho a mesma convicção de que, neste momento, no Brasil, a pedagogia social tem “inequívoca vocação para a libertação, emancipação e autonomia do sujeito em relação às estruturas que o oprimem”, que ela abrange “todos os setores da sociedade” e que ela pressupõe também “a educabilidade da família, da comunidade, da sociedade, dos governos, do estado e das suas instâncias” (*id. ib.* p. 188).

Eis algumas **perguntas** que podem ganhar força nesse debate: o que fazemos e o que podemos fazer no Brasil? Qual é a contribuição original da América Latina nesse momento histórico de governos mais populares e democráticos? Como andar, daqui para a frente, a relação entre a profissão consolidada de “trabalhador social” (serviço social) e a de “educador social”?⁹ Em

“ Não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. ”

que medida todo educador é educador social e como ele se forma para isso? O novo contexto é favorável às novas políticas sociais: veja-se o programa do governo Dilma “Brasil sem miséria”. A institucionalização de novas políticas sociais favorece a atuação do educador social. Precisamos lutar pela profissionalização desses educadores com garantia plena de direitos.

O I Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado em 2006 pela USP, Mackenzie e UniFMU, demonstrou que educação indígena, educação em saúde, educação em cidadania e direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação política, educação de trânsito e educação alimentar, são percebidas por seus protagonistas e por seus pesquisadores como práticas de Pedagogia Social. Esta constatação levou a Comissão Organizadora do congresso a registrar na *Carta da Pedagogia Social*, elaborada ao final, a forte impressão de que a Pedagogia Social no Brasil, diferentemente do que ocorreu na Europa e ocorre na América Latina, aponta para a **necessidade de um projeto de sociedade** em que a educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações humanas e sociais e para isto se faz imperioso repensar o planejamento urbano das cidades e dos grandes centros, para que os seus espaços públicos e coletivos criem condições para que estas relações sejam essencialmente pedagógicas (In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, pp. 317-319).

O neoliberal diz que somos “utópicos” (Ioschpe, 2012) e nisso eles tem razão. Eles nos acusam

de que estamos politizando a educação quando eles também sabem que ela sempre foi política. E, como não conseguem nos convencer do contrário, eles fazem de tudo para nos desviar do debate central que é a **concepção de educação**: para que, a favor do que, contra o que educamos, para que projeto de sociedade. Não podemos nos perder no debate sobre o local da educação, se é na escola ou fora dela (educação escolar versus educação não-escolar), sobre a modalidade da educação (se deve ser presencial ou a distância), se a educação deve ser formal, não-formal ou informal, profissional ou acadêmica. Não podemos nos desviar do foco, da **causa** que nos une. Antes de mais nada devemos discutir a educação que queremos, a sociedade que queremos.

Na verdade, nossa tarefa de **educadores sociais**, continua a mesma: conscientizar, desalienar, desfetichizar. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificados. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer. Fetichizados apenas repetimos o já feito, o já dito, o que já existe. Devemos continuar educando para outros mundos possíveis que é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. **Educar para outros mundos possíveis** é educar para a qualidade humana para “além do capital”, como nos disse István Mészáros (2005) na abertura da quarta edição do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em janeiro de 2005. Educar para outros mundos possíveis é também educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade (Gadotti, 2008).

Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual, para que haja justiça social e ambiental.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela e Paulo Roberto Padilha, 2010. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ASSUMPÇÃO, Raiane, org. 2009. *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- AZEVEDO, Jose Clovis, 2007. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.
- BAPTISTA, Isabel, 2005. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- BAUMAN, Zygmunt, 2001. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BECCEGATO, Luisa Santelli, 2001. *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 2008. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1982. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. *Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- BUBER, Martin, 1987. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva.
- CALIMAN, Geraldo, 2008. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Unesco.
- CEMBALISTA, Sílvia e Sônia Couto, 2011. *Conviver, respeitar e valorizar a diversidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- DEWEY, John, 1971. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional.
- DIAZ, Andrés Soriano (2006). "Uma aproximação à pedagogia-educação social". In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, no.7, pp. 91-104.
- DURKHEIM, Émile, 1978. *Educação e sociologia*. Paulo: Melhoramentos, 11a. ed.
- FERMOSO, Paciano, 1994. *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FREINET, Célestin, 1974. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença (2 volumes).
- FREIRE, Paulo & Adriano Nogueira, 1989. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, Paulo & Antonio Faundez, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1967. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1979. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1991. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo, 1993. *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1992. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papius.
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp.
- GADOTTI, Moacir e Francisco Gutiérrez, orgs. 1993. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir, 1995. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo, Publisher Brasil.
- GADOTTI, Moacir, 2008. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir, 2009. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GALVÃO, Mariana, Paulo Roberto Padilha e Rosângela Leite, 2011. *Diversidade e direitos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GARRIDO, Noêmia de Carvalho, Odair M. da Silva, Francisco Evangelista, 2011a. *Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social*. São Paulo: Expressão e arte.
- GARRIDO, Noêmia de Carvalho, Odair Marques da Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago, orgs., 2011b. *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte.
- GOHN, Maria da Glória, 1999. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- GOHN, Maria da Glória, 2006. "Educação Não-Formal na pedagogia social". In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1., 2006. Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 14 Março 2012.
- GOHN, Maria da Glória, 2009. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- GOLDENBERG, Olga, 1990. "De la protesta a la propuesta". In: *Acción Concertada*. San José, Ano I, nº

4, agosto de 1990, pp.16-19).

GOMES, Paulo de Tarso, 2008. "Educação sócio comunitária: delimitações e perspectivas". In: *Revista de Ciências da Educação*. Americana/SP: Ano X, N.º 18, 1.º Semestre/2008, pp. 43-63.

GRACIANI, Maria Stela Santos, 2005. *Pedagogia do educador social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

GRAMSCI, Antonio, 1976. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.

GRAMSI, Antonio, 1968. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira.

IOSCHPE, Gustavo, 2012. "A utopia sufoca a educação de qualidade". In: *Revista Veja*, Ano 45, nº 15, 11 de abril de 2012, pp. 106-108.

JARA, Oscar, 1994. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórico-práctica*. Lima: Tarea.

LA BELLE, Thomas, 1986. *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger.

LUZURIAGA, Lorenzo, 1960. *Pedagogia social e política*. São Paulo: Nacional

MAKARENKO, Anton Simionovich, 2005. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34.

MANFREDI, Silvia, 2002. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

MARTINS, Marcos Francisco, 2012. "Educação sócio comunitária em construção". In: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/arto8_28.pdf. Acesso em 7 de abril de 2012.

MÉSZÁROS, István, 2005. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo.

MONTEIRO, Evelcy Monteiro, 2012. "A pedagogia social: diálogo e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária". In: http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf. Acesso em 07 de abril de 2012.

NATORP, Paul, 1913. *Pedagogía Social. Teoría da educação e da vontade sobre a base da comunidade*. Madrid: La Lectura, 1913. Original alemão de 1898.

NATORP, Paul, 1987. *Curso de pedagogia social*. México: Porrúa.

NIDELCOFF, Maria Teresa, 1994. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense (36ª ed.)

NISBET, Robert, 1982. *Os filósofos sociais*. Brasília: Universidade de Brasília.

NÚÑEZ HURTATO, Carlos, 1986. *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Humanitas.

NUÑEZ, Violeta, 1999. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

PALACIOS, Jesús, 1978. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

PEREZ SERRANO, G. 2003. *Pedagogia social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

PETRUS, Antonio, org, 1997. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.

PINTO, Álvaro Vieira, 1997. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1997, 10a. ed.

PISTRAK, E. 1981. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense. O original é de 1924. Tradução e apresentação de Maurício Tragtenberg.

POSTER, Cyril & Jürgen Zimmer, 1995, orgs. *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papyrus (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

QUINTANA, José Maria, 1988. *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson.

RAMOS, Marcos Fadanelli e Artur Roman, orgs, 2011. *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília: Fundação Banco do Brasil.

ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. orgs, 2003. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Armad.

ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.

RUIZ, Candido, 2003. *Educación social: viejos usos y nuevos relatos*. Universidad de Valencia.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, 1983. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

SILVA, Jair Militão da, org. 1996. *Educação comunitária: estudos e propostos*. São Paulo: SENAC.

SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011. *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e arte (volume dois).

SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte.

SOARES, Leônicio José Gomes, 2002. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

SOARES, Leônicio José Gomes, 2006. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

SUCHODOLSKI, Bogdan, 1971. *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península.

SUCHODOLSKI, Bogdan, 1972. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte.

TORRES, Alfonso, 2011. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho.

TORRES, Carlos Alberto, 1992. *A política da educação não-formal na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.

TORRES, Carlos Alberto, 1997. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus.

TORRES, Carlos Alberto, Maria Del Pilar O'Cadiz e Pia Lindquist Wong. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo, IPF/Cortez, 2002.

TORRES, Rosa Maria (org.), 1987. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.

TRILLA, Jaume e Elie Ghanem, 2008. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

TRILLA, Jaume, 1996. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

WANDERLEY, Luiz Eduardo, 1984. *Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes.

Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana

DANILO R. STRECK¹

RESUMO

O título deste ensaio é inspirado num dos livros de Klaus Mollenhauer, uma das referências internacionais em Pedagogia Social. No livro *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (Ligações esquecidas: sobre cultura e educação) o autor argumenta que toda educação implica, por um lado, alargamento e enriquecimento por outro lado estreitamento e empobrecimento. O fato de a pedagogia haver se tornado um campo disciplinar próprio tende a promover o esquecimento de que a educação está vinculada com o sistema social, com as formas de vida desenvolvidas por determinadas culturas e com a organização econômica e política. A contribuição da pedagogia poderia estar em inserir com mais força as suas problematizações na conjuntura social e cultural. A partir deste pressuposto, e em diálogo com Mollenhauer e outros autores, busco traçar alguns requisitos para a pedagogia social na América Latina: a sociedade como campo de ação pedagógica; a educação popular como perspectiva teórico-metodológica; a formação técnico-profissional baseada numa atitude inquiridora da realidade social e cultural das pessoas e dos grupos.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia social; educação popular; teoria pedagógica; Klaus Mollenhauer.

ABSTRACT

Forgotten connections: requirements for a latin american social pedagogy

The title of this essay is inspired in a book written by Klaus Mollenhauer, one of the international

references in social pedagogy. In the book “Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung” (*Forgotten Connections: on Culture and Education*) the author argues that all education implies, on one hand, expansion and enrichment, and, on the other hand, narrowing and impoverishment. By having turned itself into a disciplinary field of its own, pedagogy tends to forget that education is linked to the social system, to the ways of life developed by given cultures and by the economic and political organization of society. Pedagogy could contribute by inserting more strongly its problematizations within the social and cultural context. Based on this presupposition, and in dialogue with Mollenhauer and other authors, I attempt to identify some requirements for a social pedagogy in Latin America: society as a field of pedagogical action; popular education as a theoretical-methodological perspective; professional-technical education based on an inquiring attitude about the social and cultural reality of persons and groups.

KEY WORDS: social pedagogy; popular education; educational theory; Klaus Mollenhauer.

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1972), mestrado em Educação Teológica - Princeton Theological Seminary (1975) e doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação - Rutgers - The State University of New Jersey (1977). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles. Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação e exclusão social, mediações pedagógicas e processos participativos. Editor da Revista International Journal of Action Research.

A PERGUNTA QUE NOS MOVE

Início esta reflexão lembrando os 300 anos do nascimento de Jean-Jacques Rousseau, que deu corpo a muitas das reflexões que hoje fazemos sobre educação. Entre tantas outras talvez nenhuma tenha o alcance da própria ideia de educabilidade do ser humano. “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, 1995, p. 8). Daí segue-se que “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (Id., p. 14). Não que antes não houvesse consciência do poder da cultura para a formação das novas gerações. A virada de Rousseau nessa questão é que agora a cultura e o seu produto se tornam objeto de estudo. *Emílio*, com todas as virtudes e vícios que hoje lhe atribuímos, é um grande experimento do que se pode (ou não se pode) fazer com o ser humano e, mais do que isso, fornece a fundamentação teórica sobre a qual se realiza este projeto de formação.

Mais de 300 anos depois, Klaus Mollenhauer, de quem empresto o título deste artigo, no seu livro *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (1985) [Ligações esquecidas: Sobre cultura e educação] atualiza a discussão:

Com a constituição das ciências, o nosso conhecimento sobre esta versão de educabilidade, sobretudo no século XIX e XX, cresceu incrivelmente:

- nós conseguimos medir a educabilidade das crianças com testes de inteligência;
- nós sabemos que as habilidades – poucas exceções – não são coisas da natureza, mas resultado do contexto cultural;
- nós sabemos que tais contextos culturais são o produto da história social e economia;
- nós sabemos que a educabilidade de uma criança é abafada ou estimulada pelas formas de relações às quais é submetida;
- nós sabemos que o que a criança experimenta nos seus primeiros anos de vida tem implicações para a sua educabilidade, para alguns durante a vida toda; e assim por diante.

E Mollenhauer continua:

No entanto, com isso somos capazes de educar melhor? Dúvidas são pertinentes, sobretudo diante do fato que na realidade as crianças – e não só de vez em quando, como exceção – perdem ou têm prejudicada a sua capacidade e disponibilidade de educar-se, na proporção em que elas são integradas na moderna rede de possibilidades e iniciativas de educação (1985, p. 98).

O autor continua dizendo que não se trata de uma constatação original e aponta para a preocupação manifestada por Rousseau. Sabemos hoje que a solução pedagógica de Rousseau de isolar o Emílio da sociedade corrompida não se constitui numa saída viável e aprendemos com Paulo Freire e tantos outros que como educadores e educadoras estamos irremediavelmente condenados - e desafiados! - a realizar a nossa tarefa educativa em meio aos conflitos e contradições da sociedade.

É com este pressuposto que início esta reflexão que se desdobra em duas partes. A primeira, mais reduzida, trata de explicitar o ponto de partida para falar da pedagogia social. A segunda busca traçar alguns requisitos para a pedagogia social na América Latina. A intenção é contribuir para a construção de uma área que tem o potencial de ajudar a elaborar novas perspectivas teórico-práticas para a educação. Com isso, descarto também uma visão da pedagogia social como tendo uma função meramente compensatória ou corretiva daquilo que “deu mal” em outras esferas educacionais. Klaus Mollenhauer (2001) lembra que numa sociedade aberta o educador e a educadora têm o seu olhar focado num futuro aberto. A pedagogia social compartilha esta condição, mas ao mesmo tempo é, segundo ele, “o mais expressivo campo de experimentação pedagógica da sociedade” pelo fato de não estar comprometida com a transmissão de determinados conteúdos culturais, mas dedicar-se a desenvolver a capacidade de enfrentar situações problemáticas da atualidade (28). É nesse sentido que vejo o seu papel inovador e transformador no campo da educação.

DE ONDE PARTIMOS

O título desta mesa é “O lugar da pedagogia social nas ciências da educação: tempos e espaços de interlocução entre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Básica”¹. Depois das muitas discussões já realizadas no contexto deste congresso e em outros lugares (Souza Neto *et al*, 2009; Santos *et al*, 2011) entendo que podem ser afirmadas algumas proposições a respeito da pedagogia social e sobre o lugar que ela ocupa no campo da educação. Uma delas é que a complexificação da sociedade exige que a pedagogia aceite o desafio de recriar-se em novos contextos sociais, econômicos e culturais. A origem da pedagogia social, como uma disciplina e como campo de atuação, é referida à revolução industrial no século XIX que provocou mudanças na estrutura da sociedade e que tiveram profundos impactos na vida das pessoas. Hoje efeitos de outras e novas mudanças não causam menos impacto sobre o indivíduo e no tecido social. Basta mencionar a flutuação no mercado de trabalho causado pela migração do capital em busca de lucro em qualquer canto do globo e pelas novas tecnologias de comunicação e informação que permitem novas formas de relação entre as pessoas e com o conhecimento.

Outro fator que pode ser assumido como pressuposto da discussão é que a escola, da forma como a concebemos e praticamos, não consegue mais dar conta das demandas educacionais da sociedade e proporcionar condições para uma aprendizagem continuada ao longo da vida, e que não esteja focada num pragmatismo imediatista de capacitação técnica. Talvez estejamos de fato, como sugere Boaventura de Sousa Santos, num período de transição paradigmática, entre uma modernidade que hoje revela - junto com os avanços dos quais não queremos abdicar - suas limitações em termos de humanização e uma pós-modernidade que ainda apresenta contornos pouco definidos.² Entende-se aqui por humanização a possibilidade de *ser mais*, na acepção

¹ Texto preparado para o Congresso Internacional de Pedagogia Social (CEPS), realizado na Universidade Salesiana (UNISAL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 25 a 27 de julho de 2012.

² “Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Essa condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa porque em transito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquietas, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar” (Santos, 2000, p. 41)

“**A origem da pedagogia social, como uma disciplina e como campo de atuação, é referida à revolução industrial no século XIX que provocou mudanças na estrutura da sociedade e que tiveram profundos impactos na vida das pessoas.**”

freiriana de permanente tensão com o polo oposto, a desumanização. Embora ambas as possibilidades sejam realizáveis em situações históricas concretas, a vocação ontológica – pela própria natureza de si e do mundo criada pelo ser humano – é a humanização, no entanto, jamais como uma realidade fixa e pré-determinada.³ A escola, como a instituição-mestre da modernidade parece não mais dar conta da tarefa educacional que os novos tempos exigem. Isso não significa abdicar da escola, ao menos enquanto não houver algo melhor para por em seu lugar, mas implica abraçar a oportunidade para ocupar e desenvolver novos espaços de atuação pedagógica.

Ainda, podemos hoje avançar para além das disputas semânticas que têm muitas vezes o intuito de hierarquização entre as diversas formas de educação: entre formal e não formal; entre educação básica e educação popular; entre educação social e pedagogia social, entre outras. Temos hoje condições de compreender a educação como tendo ao mesmo tempo uma universalidade singular e uma diversidade plural. Ela é universal na medida em que nenhum ser humano escapa da educação e é bem possível que, como afirma Bartomeu Meliá (2010) em relação aos povos Guarani, mesmo povos sem uma “escola” tenham uma educação formal que escapa aos olhos dos observadores acostumados a identificar o formal com o escolar. Ela é plural, no sentido de que cada cultura cria

³ Ver as páginas iniciais de Pedagogia do oprimido (1981).

as suas formas de educar as novas gerações e promover os conhecimentos relevantes para a sua preservação. Houve nessas últimas décadas atravessamento de barreiras que permitem superar dicotomias clássicas entre o formal e o não formal, o popular e o erudito, o saber de experiência e o saber científico, entre outros.⁴

Considerando o exposto acima, pode-se reconhecer a pedagogia social, respectivamente a educação social enquanto uma prática, como um campo de atuação com suas especificidades, conforme amplamente discutido nos congressos que antecederam a este. Abordaremos neste texto três aspectos pertinentes ao tema, respectivamente, a sociedade como campo de ação pedagógica; a educação popular como perspectiva teórico-metodológica; a formação técnico-profissional baseada numa atitude inquiridora da realidade social e cultural das pessoas e dos grupos.

ALGUNS REQUISITOS PARA A PEDAGOGIA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

A SOCIEDADE E (A CULTURA) COMO CAMPO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Quero propor o argumento de que a pedagogia necessita, hoje, realizar dois movimentos simultâneos e que a pedagogia social pode ajudar nessa combinação de processos centrífugos (que se dirigem para fora) e centrípetos (que se dirigem ao centro). É um movimento centrífugo porque precisa dar conta de uma grande diversidade de situações que, por sua vez, também não são estáticas. São muito grandes as mudanças naquilo que denominamos de tecido social. Mudam as instituições, mas também mudam as formas de institucionalização e dos significados a ela atribuídos. Quer falemos de desestruturação, de reorganização ou de transformações – cada um desses termos com uma carga político-pedagógica própria – o fato é que as pessoas, grupos e instituições se encontram diante do desafio de recriar-se quase que permanentemente. Conforme Dowbor (1998), “não é a situação que mudou, exigindo novas formas políticas: não há mais situação, e sim um processo de mudança permanente, exigindo

⁴ Ver o artigo “Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular” (Streck, 2012).

“**Vejo que a pedagogia social tem a possibilidade de inserir-se em diversos espaços do tecido social ou das redes sociais e operar as transformações de dentro destes espaços.**”

formas de gestão social radicalmente alteradas” (p. 22). A pedagogia não pode furtar-se de acompanhar este movimento da sociedade. Lembrando José Martí (2007): “A educação precisa ir aonde vai a vida” para dar conta dos grandes problemas humanos que, segundo ele, são: “a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica” (p. 241).

Esse acompanhamento exige também uma abordagem interdisciplinar, o que não é algo novo para a pedagogia, que se construiu historicamente como um espaço de encontro. Se olharmos para a história recente da pedagogia no Brasil, veremos que importantes referências da área não têm a sua formação nos cursos de pedagogia *stricto sensu*. Paulo Freire formou-se em direito e entrou na educação pela mão de sua esposa Elza e pelas práticas educativas que passaram a exigir explicitação; Rubem Alves é formado em teologia e filosofia; Carlos Rodrigues Brandão é formado em psicologia e antropologia; entre tantos outros que poderiam ser citados. Esse fato não indica necessariamente um desprestígio dos cursos de pedagogia, mas a necessidade de diferentes olhares sobre o que se entende por educação e um redobrado esforço da “rigoriedade metódica”, que era uma das grandes reivindicações de Paulo Freire para a formação dos docentes.

Mas faz-se necessário também um movimento centrípeto porque cabe à pedagogia buscar o que Paulo Freire cunhou como “unidade na diversidade”. Não se trata de uma unidade estática, mas de uma busca de coerência que permita encontrar sentido(s) na ação pedagógica. Acredito que essa coerência não será

encontrada em determinados sujeitos nem em certos conteúdos definidos como universais. Parece que ela se dá muito mais na definição do lugar desde onde realizamos a nossa prática e a nossa reflexão. Quando Orlando Fals Borda fala de um “universal macondiano”⁵ ele também dá uma chave para compreender a “ética universal do ser humano” (ser como verbo e como substantivo) proposta por Paulo Freire.

Entendo a sociedade como se constituindo através de dois movimentos dialéticos, definidos por Peter Berger e Thomas Luckmann em termos de “realidade objetiva” e “realidade subjetiva”. É uma realidade objetiva no sentido de que o ser humano se forma e se entende como humano dentro de um contexto social. “O *homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*” (Berger, 1974, p. 75). Passando pela institucionalização e legitimação, formam-se os universos simbólicos que ordenam, hierarquizam e fornecem os critérios de interpretação. Ela é uma realidade subjetiva na medida em que ela é uma criação humana, sendo refeita e ressignificada por sujeitos individuais e coletivos. Cabe à pedagogia a tarefa de ajudar a organizar estes universos simbólicos, o que não significa necessariamente legitimar o *status quo*, mas participar na criação de mundos alternativos.

Vejo que a pedagogia social tem a possibilidade de inserir-se em diversos espaços do tecido social ou das redes sociais e operar as transformações de dentro destes espaços. Isso implica um conhecimento aprofundado do funcionamento e da estruturação da sociedade e, ao mesmo tempo, da formação e atuação dos sujeitos dentro da sociedade. Esse conhecimento é indispensável para todas as áreas da educação, mas no caso da pedagogia social ela se torna um foco prioritário. Por exemplo, na gestão pública estadual no Rio Grande do Sul há pedagogos participando na coordenação do recém implantado Sistema de Participação Popular. A pedagogia com a atenção voltada ao fenômeno social poderia contribuir para a formação qualificada de agentes educativos que não atuam nem com crianças nem em escolas, para onde via de regra se direciona a formação de pedagogos.

5 “En fin, lo macondiano universal combate, com sentimiento y corazón, el monopolio arrogante de la interpretación de la realidad que há querido hacer la ciencia cartesiana, especialmente em las universidades” (Fals Borda, 2009, p. 373).

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A prática educativa na América Latina, não importa o contexto ou a denominação específica, não pode passar ao largo das experiências pedagógicas que marcaram a segunda metade do século passado e que se constituem num patrimônio vivo e atuante. Refiro-me à educação popular que, por sinal, hoje abriga muitas práticas que fazem parte da pedagogia social. No entanto, enquanto a pedagogia social tem sua constituição definida pelo público com o qual atua ou pelos contextos em que é realizada, a educação popular se apresenta mais propriamente como uma proposta teórico-metodológica. Para fins desse diálogo indico alguns dos traços dessa proposta que são pertinentes para a construção de um projeto de pedagogia social:

1. *A prática social como ponto de partida para tarefa educativa:* A educação popular toma a própria prática como referência para a reflexão. A teoria é o momento de auto-reflexão dessa prática que deseja se conhecer.
2. A leitura estrutural da sociedade, buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação: Aprendemos com Paulo Freire que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, não se trata de qualquer leitura, mas de uma pronúncia crítica que vai além da constatação dos fatos e busca encontrar os fatores que causam situações de injustiça e de opressão.
3. A crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas: A educação popular tem o seu lugar nos movimentos sociais e culturais. Desde o Movimento de Cultura Popular até os atuais movimentos étnico-raciais e ambientais, é na sociedade em movimento que a educação popular se gesta.
4. O reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades: A razão moderna, da

definição de Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 789), é metonímica, tomando a parte pelo todo. No caso, o conhecimento científico é legitimado como único e verdadeiro, em detrimento de uma multiplicidade de conhecimentos construídos durante séculos. Por exemplo, quantas horas de treinamento são necessárias para uma tecelã exercer com competência o ofício que aprende de sua mãe? Ao lado da racionalidade técnico-científica há outras, como a racionalidade simbólica e a racionalidade sapiencial, que são tidas como menores ou desconsideradas.

5. A construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central: Essa marca da educação popular é talvez uma das exigências mais difíceis de realizar na prática, uma vez que realizamos nossa tarefa dentro de uma sociedade patriarcal, discriminadora e economicamente injusta. A pedagogia social pode ser um laboratório de criação de lugares de encontro de pessoas que caminham entre suas diferenças para auto-formar-se junto com o outro.

A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Uma das dificuldades da pedagogia reside no baixo nível de especificidade enquanto campo de atuação. As mudanças de currículo são um sintoma dessa dificuldade. Hoje a grande ênfase sem dúvida está na educação infantil, possivelmente também por ser uma área que recentemente tem recebido justa atenção por parte da sociedade e dos órgãos públicos, mas também como uma medida para dar um rosto à área.

A pedagogia social pode contribuir para dar uma maior densidade na formação técnico-profissional, tanto no sentido de valorizar a diversidade de rostos pedagógicos que a realidade exige como para contribuir para a construção de uma unidade entre as subáreas que forem se formando. Para isso, colocam-se alguns parâmetros pelo próprio objeto da pedagogia social:

1. A interdisciplinaridade

A pedagogia social pode ser um campo de exercício interdisciplinar a partir de situações sociais concretas. Na América Latina temos uma experiência recente que pode servir de inspiração para esse ensaio: quando desafiados pela realidade a ser transformada e compartilhando o protagonismo com todos os sujeitos implicados, surgiu a pedagogia do oprimido, a teologia da libertação, o teatro do oprimido, a filosofia da libertação, etc.

2. Os âmbitos da formação e atuação

A pedagogia social na América Latina precisa dar atenção às peculiaridades de ação social necessária em nossas sociedades. Faz-se necessária hoje a atuação concomitante em vários âmbitos:

- o âmbito do sujeito e das relações intersubjetivas
- o âmbito das instituições (família, igreja, abrigos, escolas, etc.)
- o âmbito de vinculação com movimentos e formas organizadas
- o âmbito do público, especialmente a implementação e construção de políticas públicas
- o âmbito da “massividade”, onde hoje desempenham um papel importante as mídias sociais.

3. Prática educativa e pesquisa

Em se tratando de um posto avançado da ação social a pedagogia social ocupa um lugar privilegiado para fazer a “leitura de mundo”. A atuação do profissional dessa área tem a possibilidade e o desafio de combinar uma prática competente com a um permanente estudo da realidade na qual e sobre a qual atua. Mais uma vez, os métodos participativos de sistematização de experiências, de pesquisa participante e de pesquisa ação participante podem ser

importantes instrumentos para integrar práticas de educação social com conhecimento da realidade como um movimento permanente da área.

ADVERTÊNCIA FINAL

Iniciamos esta reflexão com Rousseau e gostaria, também, de terminar com ele, por entender que o *Emílio* foi um exercício audacioso que em sua época custou o exílio ao autor e a queima do livro em praça pública, assim como alguns séculos depois o criador do *anti-Emílio* representado pelo oprimido pagou com preço semelhante.⁶ Destaco dois pensamentos para esta reflexão final.

O primeiro diz respeito à própria natureza do conhecimento que temos e produzimos. Em meio à euforia iluminista, Rousseau é extremamente autocrítico em relação ao poder das ciências, incluindo-se aqui o próprio ramo de ciência que ele estava iniciando: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, está acorrentado por nossas instituições” (p. 16). Temos em Rousseau um pensador de fronteira, como definido por Walter Mignolo (2010, p. 122): não podemos deixar de viver neste mundo, que é o único que temos; mas não podemos conformar-nos que este é o único mundo possível. Mas, de novo, antecipando a pergunta que Karl Marx tornaria conhecida depois, ele questiona a nossa possibilidade de educar para este outro mundo: “Como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?” (Id., p. 26).

Em seguida, enquanto cria o seu Emílio, ele reflete sobre a impossibilidade dimensionar as possibilidades humanas, o que se aplica tanto ao educador quanto ao educando: “Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde

6 “Quando Rousseau definiu o sujeito da pedagogia moderna, foi encontrá-lo em Emílio, um moço, do sexo masculino, solipsista, sem pais nem tradição, um curriculum burguês para formar espírito técnico-industrial que se deveria contrapor ao ancien régime. Freire, ao contrário, em sua pedagogia transmoderna da libertação, apoia-se em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos, miseráveis... ‘os condenados da terra’.” Dussel, 2000, p. 441

pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem” (Id., p. 45). É a ideia da perfectibilidade humana como um movimento que pode ser medido pelo início, mas não tem um fim determinado por nenhuma teoria pedagógica e por nenhuma prática.⁷ A pedagogia social partilha com outras modalidades de educação este mesmo destino de ter que saber-se cuidadora de um futuro pelo qual é responsável, mas que paradoxalmente ainda não existe.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: Propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2000.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTÍ, José. *Educação em Nossa América: Textos selecionados*. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. Educação guarani segundo os guarani. In: STRECK, Danilo R. (org). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 37-54.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOLLENHAUER, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. 2. Auflage. München: Juventa, 1985.

_____. *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim und Basel: Belt, 2001.

7 Veja também a frase de Klaus Mollenhauer (2001) a este respeito: “Quando se sabe, que se pode fazer do ser humano quase que infinitamente e assustadoramente muito, deveríamos saber o que queremos fazer dele; formulado de outra forma: Deveríamos saber, se queremos fazer dele algo determinao ou se em vez disso queremos colocá-lo em condições de fazer algo de si mesmo.” (p. 77)

STRECK, D. R. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana, p. 33-40

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências revisitado'*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Roberto da et alii. *Pedagogia social: Contribuições para uma teoria geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Robert e MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *Currículo sem fronteiras*, v. 12. N. 1, p. 185-198, JanAbr 2012.

As políticas sociais e a educação brasileira: a formação do pedagogo

DÉBORA CABRERA¹

SIMONE FERREIRA DA
SILVA DOMINGUES²

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre o campo das políticas sociais e educacionais no Brasil, tendo como foco, a formação do pedagogo para atuar em espaços não-escolares, através das políticas de formação dos profissionais da educação, neste caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, legitimada em 2006. Propõe também abordar o contexto das políticas educacionais dentro de diferentes teorias, apontando o papel do Estado, no que se refere à educação, objetivando o entendimento sobre a organização das políticas educacionais, iniciando a discussão dentro da apresentação dos conceitos das políticas públicas e sociais, do ponto de vista de algumas concepções teóricas e do contexto histórico voltado a educação dentro de uma prática social, realizada em espaços não-escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas, Profissionais da educação, Espaços não-escolares.

ABSTRACT

This article presents reflections on the field of social and educational policies in Brazil, focusing on the educator's training to work in non-school policies through training of education professionals, in this case, the National Curriculum Guidelines for pedagogy courses, degree, legitimized in 2006. It also proposes to

address the policy context within different educational theories, pointing to the role of the state, with regard to education, aiming at understanding the organization of educational policies, initiating discussion within the presentation of the concepts of public and social policies, point of view of some theoretical concepts and historical context facing education within a social practice, held in non-school.

KEYWORDS: Policies, Professional education, non-school spaces

INTRODUÇÃO

A educação ao longo do tempo vem tentando situar-se em algumas reestruturações advindas aos novos rumos do Estado, assim como as dos profissionais que atuam nessa área, tornando-se uma valiosa ferramenta que tange dentro de um viés capitalista.

Hoje com a contemplação das políticas educacionais neste segmento, tivemos grandes conquistas, como por exemplo, o Plano de

¹ Mestranda em políticas sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: deboracabrera1@hotmail.com. Sob a orientação de Simone Ferreira da Silva Domingues. E-mail: simone.domingues@cruzeirosul.edu.br

² Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É professora Titular na Universidade Cruzeiro do Sul e adjunta na Universidade Guarulhos. Na pós-graduação, integra a equipe de docentes do Mestrado de Políticas Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul e atua, desde 2005, como Coordenadora do curso de Psicologia da mesma universidade.

Desenvolvimento da Educação (PDE), que através do combate aos problemas sociais, que afetam a educação, trazem ações que solucionem tais problemas, priorizando a educação básica.

[...] o PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (BRASIL, 2007, p. 19)

Para Ahlert (2003), as políticas públicas são ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal (p. 131).

Podemos contemplar a educação como uma política pública social, por se tratar de um serviço prestado pelo Estado, diante deste enfoque se faz necessário uma visão crítica sobre essa discussão, para que possamos compreender a dimensão e a importância dessa política, dentro de um recorte social, enfatizando a educação e a formação do pedagogo.

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS DENTRO DE DIFERENTES TEORIAS, APONTANDO O PAPEL DO ESTADO

As questões sociais estão pautadas em problemas gerados pela desigualdade social em torno da exclusão de componentes da sociedade, que são concebidos através das políticas sociais adotadas.

Toda questão que envolve os problemas relacionados à sociedade é de responsabilidade do Estado que supostamente deveria intervir e regular as políticas sociais para sanar os problemas.

Para Hofling (2001, p.31), as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, com o objetivo de diminuir a desigualdade socioeconômica, através da redistribuição dos benefícios sociais.

Dessa forma, as políticas sociais caminham para um processo de equilíbrio da imensa desigualdade social.

Na realidade essa discussão perpetua desde a Idade Média, com a sociedade feudal, que já mostrava a dualidade da sociedade no que se refere à desigualdade social, dividindo a sociedade entre manso servil (casa dos servos com espaço de terra para plantar), manso senhoril (a casa dos senhores feudais) e área de bosques (lugar utilizado pelos senhores feudais como forma de lazer), esse esquema era formado pela ausência do poder público, ou seja, não havia interferência do Estado.

Partindo do contexto histórico, podemos identificar alguns pensamentos sobre a interferência do Estado na sociedade, com o intuito de diminuir as desigualdades, através da criação de políticas sociais que de certa forma beneficiem a sociedade.

Com o passar do tempo, algumas teorias abordam o assunto, diante de alguns olhares, sobre a responsabilidade e a atuação do Estado, como exemplo, poderíamos citar a teoria Marxista, que no século XIX, tinha a preocupação em analisar as condições de igualdade e bem-estar dos seres humanos, contemplando suas raízes diante da desigualdade e da exploração, abordando através de Karl Marx (1818-1883), a visão das políticas sociais, as quais eram quase inexistentes em seu tempo.

Sua análise merece destaque, pois resultou na criação e aplicação da lei fabril na Inglaterra, ressaltando a luta dos trabalhadores para diminuir a jornada de trabalho e a sua regulação pelo Estado, garantindo em linhas gerais as condições reivindicadas entre as forças produtivas e seus excedentes, regulando uma convivência no que chamava de capitalismo e democracia, considerando os direitos dos cidadãos.

[...] as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior [...]. (MARX apud NETTO, p. 679).

Marx deixa claro que o homem desenvolve sua produção de acordo com o seu contexto histórico, ou seja, a partir do que já foi desenvolvido por outros homens.

No século XX, com as mudanças da sociedade, no sentido do trabalho, economia e educação, os direitos sociais são contemplados através de um movimento chamado Estado de Bem-Estar Social, também conhecido por Estado-providência, que nada mais é do que uma forma de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia.

O movimento surgiu no final do século XIX, mais foi introduzido no século XX, apresentando uma variedade de trajetórias e formas de pensamento no processo da sua construção e expansão.

Faremos menção às três abordagens que contribuíram para a construção desse movimento. A primeira abordagem é a liberal-clássica-neoclássica, uma abordagem anti-marxista, baseiam-se na Lei de Say “a oferta cria sua própria cultura”. Nessa visão clássica não existe conflitos, nem explorações, quando há produção, há remuneração, não existe crise econômica, existe um ponto de equilíbrio, ou seja, o pleno emprego (a sociedade emprega o recurso no que foi consumido). A segunda abordagem é a keynesiana, formada dentro de uma visão neoclássica, com a preocupação de desaceleração. Keynes (1883-1946) foi um economista britânico que tinha um perfil reformista, para ele a variável fundamental é o investimento. Porém esse investimento é incerto pela sua variação. O investimento gera renda que é dividida em: consumo e poupança, ou seja, o consumo e a poupança dependem da renda. A terceira abordagem é a visão neoliberal, onde o Estado tenta regular o desequilíbrio gerado pela acumulação do capital, garantindo os direitos individuais na esfera econômica.

Diante das abordagens, podemos perceber diferentes formas de pensar como o fator econômico interfere no contexto social, tendo como parâmetros o consumo, o capital e o investimento.

Essa é uma pequena explanação sobre o Estado de Bem-Estar Social, que por sua vez merece uma análise mais profunda, porém esse não é o foco dessa discussão. Nossa intenção é estabelecer somente uma

“ **Toda questão que envolve os problemas relacionados à sociedade é de responsabilidade do Estado que supostamente deveria intervir e regular as políticas sociais para sanar os problemas.** ”

análise, para que possamos compreender a organização política e econômica que se coloca o Estado e como podemos delinear os caminhos da educação dentro desse movimento de promoção social.

REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dentro do contexto das políticas (públicas) sociais, a educação como uma necessidade básica, também é contemplada, fato que não podemos deixar de descrever diante da sua trajetória histórica.

É importante ressaltar que no período de 1915 a 1930 foram criadas políticas sociais, de cunho assistencialista, como: (1915) a Liga de Defesa Nacional e a Liga Brasileira contra o analfabetismo no Rio de Janeiro; (1922) ocorre no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância; (1924) A Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), os profissionais da educação passam a ser reconhecidos socialmente através de uma política nacional de educação; (1930) é criado o Ministério da Educação e Saúde instituindo o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial.

No ano de 1932, o enfoque não é mais assistencialista, o objetivo é que toda a população brasileira tenha acesso à educação, surge então um movimento que discutia a criação da Escola Nova, realizado por intelectuais também conhecidos por escolanovistas, ou Pioneiros da Educação Nova, dando

origem ao Documento intitulado como Manifesto dos Pioneiros da educação.

[...] este manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento. (ARANHA, 1996, p. 198)

Em 1948 foi apresentado à Câmara dos Deputados o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado por uma comissão de educadores de diversas tendências ideológicas sob a orientação de Lourenço Filho (1897-1970), educador brasileiro que participou da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação. O projeto não foi aprovado pelo Deputado Gustavo Capanema e por consequência foi arquivado.

Em 1952, o projeto é retomado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, porém é aprovado em 1961, nasce a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61.

Na década de 60 com a teoria do capital humano, a formação é intensificada para o trabalho, educação oferecida para as massas, através dos acordos internacionais, que implantaram no Brasil programas que envolviam aspectos quantitativos e qualitativos no sistema escolar, ou seja, o ensino deverá ser ministrado para a sociedade de acordo com as exigências do mercado externo.

Para Aranha (1996), todos esses desencontros aumentam o descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. De resto podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder. (p.205)

Após o Golpe Militar em 1964, entramos em um período que conhecemos por Período Autoritário (1964-1985), com uma política embasada na indústria e na dependência do capital estrangeiro, há uma redução do poder do Estado na educação, em virtude do crescimento das instituições privadas, perfil enquadrado nas diretrizes dos governos neoliberais.

Elabora-se a Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (5692/71), que é instituída com o objetivo de ajustar a educação brasileira ao modelo tecnicista e autoritário, do período em questão.

Nas décadas entre 70 e 80 as Organizações não Governamentais ganham um espaço no Brasil, dentro da militância política contra a Ditadura Militar, junto aos partidos de esquerda.

Por volta de 1980, alguns educadores iniciam um processo de discussão sobre os currículos escolares, dentro do que chamavam de educação popular, movimento criado para conceber uma educação em espaços não-escolares, uma educação fora dos padrões formais.

Por mais que o Estado tenha planos de terceirizar suas responsabilidades, fica evidente que foi a partir da Constituição Federal de 1988, que foram estabelecidos os direitos sociais, os benefícios de igualdade, principalmente dentro da educação, deixando em evidência em seus artigos 205-214, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p.152)

Na década de 90, as ONGs, perdem a sua identidade, no que se refere à militância política, incorporando-se aos movimentos sociais, voltado a grandes campanhas, abrindo um novo setor da economia o da economia social, trazendo discussões sobre a política, legitimando a área do 3º Setor, Estado x área social.

[...] o Estado promove a formação de pequenas e micro-empresas, que absorvem e empregam parte importante das massas desocupadas ou expulsas do mercado formal [...]. (MONTANO, 1998, p. 64)

Hoje o 3º setor atende parte das necessidades da sociedade diminuindo os custos com as políticas sociais e dentro de uma parceria com o Estado.

Em 1996, é aprovada a nova LDBEN 9394/96, no mandato do Presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso.

Em 2001 é aprovada a LEI 10.172/01, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), atribuindo aos Estados e Municípios, o dever de elaborar seus Planos de Educação, tendo por base o P.N.E.

“

Muitos alunos matriculados nas escolas “formais” fazem parte de uma camada menos favorecida da sociedade e participam de projetos e programas envolvidos dentro da sua prática social.

”

Algumas políticas de acesso são criadas como a Bolsa Família, que apoiam as famílias menos favorecidas garantindo o direito à alimentação, porém as famílias recebem o benefício desde que comprovem a matrícula e a frequência de seus filhos na escola. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), programa do Ministério da Educação destinado a financiar estudantes de cursos de graduação. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

As políticas educacionais foram efetivadas com o objetivo de atingir a grande massa, trazendo através do acesso à educação oportunidades que possibilitarão a igualdade social, por isso identifico nesse momento a preocupação com a educação em um sentido mais amplo, ou seja, sua abordagem nos espaços não-escolares.

Dessa forma, é necessária a reflexão acerca da formação dos profissionais da educação, os pedagogos para atuar nesses espaços, tendo como eixo norteador as políticas educacionais relacionadas à sua formação.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Hoje nos cursos de Pedagogia prioriza-se um trabalho de conscientização em nível, político e cultural, tendo como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº 1/2006).

Diante do que é legitimado nas Diretrizes, podemos observar que a formação do pedagogo, não se restringe na educação formal, portanto dentro dos conteúdos para a formação, deverá conter a abordagem do trabalho pedagógico em espaços não-escolares, com um olhar voltado ao que podemos denominar, educação social, que por sua vez é estabelecida dentro das relações sociais.

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. (CNE/CP n.05/2005, p. 7)

As práticas dentro da educação não escolar têm se transformado em atividades reconhecidas pelo Estado e pela sociedade. O termo educação não escolar é utilizado para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola.

Muitos alunos matriculados nas escolas “formais” fazem parte de uma camada menos favorecida da sociedade e participam de projetos e programas envolvidos dentro da sua prática social. Por isso, é importantíssimo o trabalho dos pedagogos dentro do âmbito social, pois tem um caráter de construção de ações direcionadas, como intervenção à inclusão social.

Essa questão nos leva a repensar a formação do pedagogo, procurando aspectos para a sua atuação dentro do que podemos denominar de educação social, que por sua vez é pautada em uma Pedagogia Social, enquanto complemento da educação em espaços escolares.

Historicamente as questões sociais foram abordadas por filósofos e educadores como Platão, Comênio, Pestalozzi, dessa forma podemos

“ A visão de uma educação voltada a esses problemas deve ser pauta prioritária dentro do universo acadêmico, principalmente dentro do contexto de inúmeros projetos sociais que abrangem uma visão mais consciente e política sobre os problemas sociais. ”

considerá-los como percussores da discussão social e por consequência da Pedagogia Social.

Para que possamos compreender a educação social, vamos recorrer a Pedagogia Social. Termo de origem alemã, que nasceu para solucionar as necessidades sociais na Alemanha (1850), substituindo o conceito de caridade pelo de justiça.

Nos dias de hoje, na Alemanha a pedagogia social tem um grande desenvolvimento no campo teórico, consolidando-se cientificamente como um novo saber pedagógico, apresenta-se em diferentes países de forma diversificada, tanto no que se refere ao seu trabalho, quanto nos espaços de formação.

Já no Brasil, independente dos problemas sociais, a preocupação ainda é voltada para a Educação formal, por isso a questão não tomou corpo como disciplina obrigatória nos cursos de pedagogia e os pedagogos assustam-se quando se deparam com a realidade e a diversidade encontrada fora do âmbito escolar.

A Pedagogia voltada ao social apresenta pouco material teórico no Brasil, temos como ponto de partida a proposta de Paulo Freire, que mesmo sem ter a base teórica como fundamentação, trabalhava a pedagogia social como contraponto da Pedagogia Globalizada, iniciando o seu trabalho através da Educação Popular.

Os caminhos percorridos no Brasil com a educação popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna.

Desde a década de 20 já se falava em Educação Popular que fosse direito de todos, mais a partir de 1960 surge efetivamente idealizada por Paulo Freire, com sua primeira iniciativa de conscientização política do povo. Assim, a Educação Popular se dirige às vítimas de desigualdades sociais e culturais.

Os princípios da Educação Popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Para Santiago (1998), o nosso perfil histórico leva a busca das características culturais que permite duas vertentes: a cultura letrada (elite) e a cultura popular (povo).

De acordo com Torres “[...] a pedagogia de Freire difundiu-se e influenciou nas campanhas de alfabetização e na Educação em geral. Com a Pedagogia “não-autoritária”, a Pedagogia do Oprimido tem como objetivo central a “conscientização” como condição para transformação social, implicações políticas que transcendem a Educação escolar” (apud MACHADO, 2011, p. 123).

Na concepção de Freire, para que seja realizado o trabalho permeando a conscientização, o papel do educador é fundamental para que o processo ocorra de maneira coerente, portanto, esse profissional deve ter consciência política, cultural e social, porque o seu trabalho partirá da prática social em que o educando está inserido.

Hoje, conhecemos por educação popular a educação que ocorre em espaços não-escolares, porém foi em 1990 que se dá maior ênfase aos processos de aprendizagem em grupos, priorizando valores culturais, privilegiando uma educação política dentro de um trabalho de conscientização, preparando o indivíduo para o trabalho, dentro da organização da aprendizagem, com objetivos comunitários, voltados para a solução dos problemas comunitários.

A partir dessas questões podemos observar o caráter social que abrange essa discussão.

A educação é global, é social e se dá ao longo de toda vida. O objetivo da Educação é capacitar o indivíduo para viver em sociedade e comunicar-se, porém, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota certa atitude de reserva frente aos conflitos e problemas sociais dos alunos (PETRUS et al., 2000, apud CARO, 2011, p. 150).

A escola adota atitudes globais, como se o indivíduo não fosse único em seu saber, sua cultura, sua história e a prática social em que está inserido.

A contribuição de Paulo Freire está presente no contexto de conscientização do indivíduo, e é reconhecida internacionalmente, dentro de uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida para alfabetizar jovens e adultos. O Método utilizado consiste em três momentos entrelaçados dentro do diálogo e da interdisciplinaridade.

O primeiro Momento, refere-se a investigação temática, educador e educando buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele está inserido, as palavras e temas centrais de sua biografia. O segundo Momento é o da tematização, Educador e educando irão buscar o significado social, tomando consciência do mundo em que vivem. Descobrimos novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. O terceiro momento refere-se a problematização, é a hora de formar a visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Diante da sua construção metodológica, aonde o respeito pela prática social do educando está inserido diretamente na sua aprendizagem, podemos considerá-lo como uma importante figura da Pedagogia Social.

Para Santos (2002), podemos vislumbrar a Pedagogia social de Paulo Freire como um alicerce prático-teórico de uma educação contra-hegemônica combatente da "cultura educacional mundial comum" ou da "agenda globalmente estruturada da Educação" (apud DALE, 2004).

Como podemos compreender que a Pedagogia de Paulo Freire denunciaria a globalização hegemônica. Primeiramente, por compreendermos que Paulo Freire é um dos pensadores da Educação e da Pedagogia mais globalizado, porque sua obra oferece denúncias, respostas e propostas convincentes aos principais

problemas enfrentados pela Política Educacional, como por exemplo, suas denúncias sobre o Analfabetismo funcional e político (principal problema), precarização escolar (estrutura e equipe) e as novas tecnologias.

A visão de uma educação voltada a esses problemas deve ser pauta prioritária dentro do universo acadêmico, principalmente dentro do contexto de inúmeros projetos sociais que abrangem uma visão mais consciente e política sobre os problemas sociais.

Para Silva (2001), se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então o ponto focal dessa luta. (p.9)

Na década de 50, Paulo Freire referia-se ao currículo como uma área de interesses políticos, recaindo sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento.

A alteração social ocorre dentro de um movimento contínuo, dessa forma se faz necessária à formação de profissionais, refiro-me ao pedagogo, com uma formação diferenciada. Entretanto, de acordo com ARROYO (2001), o pensamento de Freire, tem dificuldade de ser incorporado na formação de professores, nas pesquisas e nas teorias pedagógicas (apud CARO, p, 151).

Para Machado (2011), nas últimas décadas no Brasil, constatou-se uma crescente atenção à área social. Os registros de projetos socioeducacionais, que se multiplicam continuamente, são uma confirmação da diversidade e da diferenciação que atinge tal área. As iniciativas transitam entre o setor público e o privado, entre assistencialismo e Educação, entre profissionalismo e voluntariado. Ressalta-se, entretanto, nessa área, a ausência da formação de profissionais com domínios teórico-práticos específicos. (p. 117).

A questão é a formação nos cursos de Pedagogia licenciatura, serem insuficientes em seu currículo e discussões, para que o profissional em formação tenha possibilidade de atuar em espaços não-escolares.

Vivemos um momento aonde os profissionais da educação precisam ter um olhar mais amplo sobre os aspectos políticos, buscando conhecer mais especificamente as políticas educacionais, para que

possam exercer sua profissão. Se o profissional não tiver um conhecimento dentro da sua formação, que procure contemplar as relações sociais que envolvem os problemas de ordem social, terá dificuldade em atuar dentro dos espaços não-escolares, por isso é importante esse conhecimento dentro da sua formação.

Apesar de tudo, estamos caminhando para realizar essa discussão. Nos dias atuais, algumas instituições de ensino na cidade de São Paulo, já iniciaram a abordagem dos aspectos sociais e dos espaços não escolares, discutindo em algumas disciplinas uma nova visão da atuação desse profissional. É importante, para que educador compreenda como pode contribuir para que não haja mais a dualidade na educação brasileira, dando reais oportunidades a todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais sustentam a contemplação da educação, criadas em momentos políticos dentro de visões capitalistas e neoliberais, porém a sua efetivação, diminuem a desigualdade social, trazendo para a sociedade a oportunidade de alcançar novas perspectivas, é notório que ainda temos um longo caminho a percorrer para concretizá-las com sucesso, pelo fato de haver uma elaboração hegemonizada por parte da elite que compete com a sociedade de massa, mas temos diante das conquistas dos direitos a esperança de uma educação igualitária.

Podemos partir desse enfoque para consolidar a profissão do educador e retomar alguns aspectos mencionados como possibilidades, pois a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, consta que a docência não especifica o trabalho do pedagogo somente em espaços escolares, ampliando as possibilidades, dentro de um campo de trabalho, o qual se faz necessária a atuação desses profissionais, para isso é importante o currículo apresentado como busca da sua formação aborde aspectos voltados a uma Pedagogia que trata do social e que seja atraente dentro da profissão.

De acordo com Vaillant (1993, p. 161), para tornarmos a carreira atraente é preciso melhorar a

relação ensino-aprendizagem, dessa forma aponta alguns aspectos importantes como: o estabelecimento de critérios profissionais; estabelecer requisitos para a certificação profissional, o ambiente de trabalho real e remunerado para a contemplação de uma qualificação coerente; monitorar as instituições de formação docente, através de pesquisas que priorizem os estudos avaliativos da formação realizada nas instituições; melhorar mecanismos de recrutamento, considerando o perfil sociodemográfico e a escolha da docência em primeira opção; selecionar com rigor os formadores, permeando as novas visões diante da formação dos professores; promover programas de inserção na docência, como uma opção de política de desempenho; formular análises de custos adequadas da formação continuada, dentro de um investimento sustentável.

Diante deste contexto, podemos dizer que a profissão docente deve ser enfatizada em seu documento norteador abordando os espaços não-escolares, já que a educação está em todos os lugares a todo o tempo, porém é preciso trabalhar com essa educação dentro da formação profissional, conscientizando o educador da importância de um trabalho que será realizado em locais onde há problemas sociais e que devem fazer parte do seu conteúdo de trabalho, para que saiba conduzir a construção do conhecimento e da conscientização, contribuindo para a igualdade social.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, Alvor. **Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia**. EDUCERE – Revista da Educação, p. 129-148, vol. 3, n.2, jul./dez., 2003.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.
- _____. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** Lei 9394/96. Brasília – DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

CARO, Sueli Maria Pessagno. **Educação Social**: desafios e perspectivas. In: Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

CASTEL, R. **As transformações da questão social**. In: Wanderley, M.B. e Yazbek, M.C. Desigualdade e Questão Social. São Paulo: EDUC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 11ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HOLFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas, Caderno Cedes, vol. 21, nº 55, 1996

LAURELL, Ana C (org.). **Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Cedec, 2002 (Textos de Navarro e Toledo).

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Educação Social**: uma questão de relações. IN: Pedagogia Social. 2.ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 117-131.

MONTAÑO, Carlos. **Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil**: Estado e terceiro setor em questão. In: Revista Quadrimestral de Serviço Social. Ano XX, nº 59, São Paulo, março, 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. **A nova divisão social do bem-estar e o retorno do voluntariado**. In: Revista Quadrimestral de Serviço Social, Ano XXIV, nº 73. São Paulo, março, 2003.

Rodrigues, J. A. **Políticas Públicas e Política Social**. In: São Paulo em Perspectiva, 5 (1): 11-18. Janeiro/março de 1991.

SANTOS, Wanderley G. Do. **Cidadania e Justiça**. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, Roberto. **As bases científicas da educação não-formal**. In: Pedagogia Social. 2.ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p.159-170.

SCOCUGLIA, A. C. **A Pedagogia social de Paulo Freire em contraponto da Pedagogia Globalizada**. In: Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e arte, 2009. p. 225-239.

VAILLANT, Denise. **A profissão docente**. In: Políticas educacionais e coesão social – uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 125-169.

O sentido do *dever* e o direito da criança e do adolescente

ÉDISON PRADO DE ANDRADE¹

RESUMO

O estudo visa esclarecer e aprofundar conceitos, alcance e dificuldades encontradas quanto ao sentido do dever dos atores co-obrigados nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil e da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a assegurar e efetivar o direito da criança e do adolescente. Em razão do comando nestes diplomas normativos, a Família, o Estado e a Sociedade precisam ter claro no escopo de suas funções os seus papéis específicos, como forma de orientarem-se mutuamente com vistas ao fim. Delimitar o sentido da obrigação de cada uma destas instituições constitui-se na tarefa à qual se propõe o autor do texto com uma visão propositiva e crítica sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Família, Estado, Sociedade.

ABSTRACT

The study aims to clarify and deepen concepts, reach and difficulties regarding the meaning of the duty of actors co-obliged under the Constitution of the Federative Republic of Brazil and the Law 8069/09 (Statute of Children and Adolescents). Due to the command of these normative acts regarding the attendance policy for the rights of children and adolescents, they are co-bounded to ensure the enforcement of fundamental rights and the other provided by law, the Family, the State and the Society. Define the sense of obligation to each of those political and social institutions is a task in which the author of the text proposes, with a proactive and critical view about the subject.

KEYWORDS: Public Policies, Constitution of Federative Republic of Brazil, Statute of Children and Adolescents, Family, State, Society.

¹ Mestre e doutorando pela Faculdade de Educação da USP sob a orientação do Professor Roberto da Silva; Advogado; professor de Direito em cursos de graduação e pós-graduação; servidor público federal lotado na Secretaria Nacional de Assistência Social.

O artigo n.º 227 da Constituição da República Federativa do Brasil enuncia ser dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.² Gramaticamente o dispositivo constitucional é cristalino ao enunciar os co-obrigados a assegurar direitos subjetivos das crianças e dos adolescentes, e a colocá-los a salvo de ações e omissões que ponham em risco a sua integridade física, mental, moral e espiritual. Entretanto, do ponto de vista operacional mostra-se genérico e abstrato quanto ao sentido do dever específico e delimitado da Família, do Estado e da Sociedade, inclusive na relação de reciprocidade que se dá entre eles.

A Lei 8069/1990 (ECA), em seu art.4.º, parece querer trazer luz ao dispositivo constitucional: (i) complementando o sentido de *assegurar* – assegurar a *efetivação* dos direitos –; (ii) delimitando o contexto geográfico imediato e mediato do dever social, respectivamente *a comunidade e a sociedade em geral*; (iii) dando nova designação ao Estado, a saber, *Poder Público*.³

No que concerne ao direito da criança e do adolescente em sua dimensão familiar, o Estatuto da Criança e do Adolescente conceitua três espécies de entidades, ou comunidades familiares. A *família natural* consiste na comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. A *família ampliada* constitui-se por aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade

e afetividade. O terceiro modelo familiar, o qual não é conceituado como os demais pela lei, é denominado de *família substituta*. É composta por indivíduos ou unidades de convivência estável, matrimonial ou não que, excluídas as hipóteses da família natural ou ampliada, recebem em seu seio criança ou adolescente por meio de adoção, ou em regime de guarda ou tutela.

Por meio de normas emanadas do Poder Judiciário o sentido de família alargou-se ao seu sentido mais abrangente possível. Como sua evidência, o Supremo Tribunal Federal – guardião da Constituição Republicana e do Estado democrático de direito no Brasil – em manifesta interpretação inconstitucional do art. 226, § 3º da Constituição Republicana afirmou ter qualidade de união estável a convivência homossexual, viabilizando assim não apenas a justa partilha dos bens amealhados na constância da união, mas também espécie de união análoga ao matrimônio.

A decisão pretensamente soberana do órgão judiciário, inevitavelmente acabará por redundar em direito ao reconhecimento dos homossexuais como entidade familiar, em seus aspectos político, social e jurídico. Cumpre lembrar que em razão dos impedimentos biológicos óbvios, o reconhecimento social pleno dessa especial situação análoga à família somente poderá dar-se por meio de adoção, guarda ou tutela, pelo relacionamento sexual extra-união ou, ainda, por intermédio da fertilização artificial com o uso de embrião gerado com a participação de terceiros ou pelo útero cedido ou alugado por terceiros.

Nesse contexto legal, esperando ter sido evidenciado o imbróglio existente quanto ao *sentido do dever* da Família, da Sociedade e do Estado no efetivar o direito da criança e do adolescente no Brasil, inclusive por meio de pôr a salvo estas pessoas em condição peculiar de toda e qualquer forma de comportamento danoso ao seu desenvolvimento ou à sua integridade física ou moral, pretende-se propor uma tentativa de delimitar os deveres de cada um dos agrupamentos capazes de viabilizar a vida e o bem-estar de crianças e adolescentes.

2 A Emenda Constitucional n.º 65 de 2010 alterou diversos dispositivos do artigo 227 da Constituição Federal por meio da inclusão do jovem entre os beneficiários dos direitos subjetivos elencados.

3 Poder público traz uma conceituação fluida que é dificilmente esclarecida na doutrina administrativista. Pode referir-se aos poderes de Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), entes políticos dos quais emanam as normas e os controles sociais, inclusive os controles sobre o próprio Estado; e pode referir-se também à Administração Pública, essa por meio da qual os entes políticos viabilizam e efetivam suas normas e controles no escopo do interesse e a finalidade pública. A julgar pelo dispositivo constitucional, Poder Público deve ser interpretado em seu sentido lato, referindo-se aos poderes (ou funções) de Estado e à Administração Pública privativa de cada um dos poderes da República.

O DEVER DA FAMÍLIA

O dever da família assume um duplo sentido: negativo e positivo. No primeiro, incumbe aos pais ou responsáveis não maltratar, não negligenciar, e não praticar abusos de qualquer ordem contra as crianças e adolescentes sob seu poder familiar, guarda ou tutela, bem como assegurar que outros não os pratiquem. No sentido positivo do dever, está a família obrigada a prover todos os recursos ao seu alcance para que as crianças ou adolescentes sob sua responsabilidade descubram seus potenciais individuais, e alcancem resultados satisfatórios em razão do uso social dessas potencialidades. Ainda, obriga a sociedade em geral, o Estado, e as comunidades em seus mais diversos matizes, a refletir sobre o contexto familiar necessário para garantir e promover os direitos fundamentais.

Cumprir lembrar, que em razão da capacidade emancipatória que o processo educacional traz, a educação formal, informal, familiar e comunitária encontra-se eivada de importância peculiar (Liberati, 2004, p. 330).

O DEVER DO ESTADO

Norberto Bobbio (2000, p.112,113), demonstra que ao Estado Social cabe assumir duplo papel: positivo, direito promocional; negativo, direito protetor-repressor:

[...] Como pude afirmar nas mais diversas ocasiões, a passagem do Estado liberal para o Estado social é assinalada pela passagem de um direito com função predominantemente protetora-repressiva para um direito cada vez sempre mais promocional.[...] De qualquer modo: grande ou pequeno que seja a função positiva do Estado (não só impedir mas também promover, não só proteger, mas também exigir), a verdade é que já não basta a justiça comutativa[...] que consiste em fazer corresponder ao bem (ou ao mal), realizando um bem (ou mal) igual e contrário com base no critério da igualdade aritmética. Para que uma sociedade qualquer permaneça reunida é preciso que se introduza também algum critério de justiça distributiva. Aqui, como todos sabem, começam as dificuldades. Distribuir: mas com qual critério? O debate atual sobre o Estado social nasce da divergência de respostas a esta simples pergunta.

“ Por meio de normas emanadas do Poder Judiciário o sentido de família alargou-se ao seu sentido mais abrangente possível. ”

Fundamentado nos diplomas internacionais de direitos humanos aos quais subscreveu, os quais tratam do princípio da proteção integral, o Estado brasileiro efetivou no plano normativo seu compromisso com a comunidade internacional e nacional, assegurando formalmente a sua aplicação por meio de políticas públicas em respeito ao Estado de Direito e ao Princípio da Legalidade⁴. Além disso, em razão da sua própria natureza intrínseca é da sua competência editar atos de natureza meramente administrativa que dizem respeito à sua função atípica, bem como atos de conteúdo social,

Segue-se à normatização legislativa, a edição de outras normas estatais que deverão ser editadas pelo Poder Executivo na forma de decretos, portarias, instruções normativas e outros atos administrativos. Tais normas visam a efetivar e materializar os direitos assegurados no plano normativo contra tudo e contra todos, e assumem feição garantidora (sistema de garantia de direitos), ou feição provedora (sistema de promoção dos direitos da criança e do adolescente).

Quanto ao Poder Judiciário entendo ser seu dever o exercício de sua função típica jurisdicional de modo a efetivar a principiologia e a normatização que diga respeito ao princípio da prioridade absoluta do direito da criança e do adolescente. Se absolutamente necessário, comprovado com o passar do tempo a inércia do Poder Público e o prejuízo individual e coletivo trazido em decorrência da improbidade da

⁴ Conforme dispõe na condição de cláusula imodificável no pacto federativo republicano brasileiro, ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer qualquer coisa senão em virtude de lei. Quanto ao Estado, vige o Princípio da Reserva Legal, segundo o qual os poderes públicos somente podem agir, inclusive promovendo políticas públicas, caso exista lei autorizadora sobre a matéria.

Administração Pública Direta ou Indireta, deverão ser anulados atos de conteúdo discricionários e, se o caso, proferir e executar decisões que venham a constranger os administradores eleitos a cumprir sua função constitucional. Nesse sentido, as decisões que têm se consolidado na jurisprudência de muitos tribunais, para que o Poder Executivo disponibilize no orçamento público anual recursos para a oferta de medicamentos à população em geral, mesmo que por meio de créditos adicionais.

A normatização seria inócua, “letra morta” como se diz corriqueiramente, caso não se desenvolvessem políticas e ações concretas com vistas à sua efetivação. Na busca, o poder executivo assume papel protagonista, não apenas na prestação de serviços públicos em atendimento à política normatizada, mas também no fomento, em suas diversas formas legais, à iniciativa privada, com ou sem finalidade lucrativa. É de se esperar que os demais poderes exerçam também um papel na política de atendimento que transcendam às suas funções típicas. Como exemplo, podemos citar as ações de parceria entre o Poder Judiciário, o Ministério Público, e o Poder Executivo, ainda claudicantes e localizadas, e quase que totalmente dependentes da visão e do esforço de juízes e membros do Ministério Público heróicos, comprometidos pessoalmente com a missão e o anseio por uma Justiça diferente e mais eficaz em seus resultados.

O DEVER DA SOCIEDADE

Precisar o dever da sociedade em termos de assegurar e efetivar o direito da criança e do adolescente requer um olhar tridimensional.

Em um sentido amplo o Estado moderno constitui-se como um sistema político que é, com respeito ao sistema social, um subsistema (Idem, p.62). Isso implica em reconhecer que a sociedade está no Estado e vice-versa. Quando o Estado age no exercício de qualquer de seus papéis de Direito, (protetor-repressivo e promocional), está também a sociedade a agir e a fazer, ainda que represente predominantemente os interesses dos grupos melhor articulados politicamente. Quando a sociedade age de forma organizada com vistas ao cumprimento de

sua finalidade social, buscando o lucro ou não, está nela compreendido o sistema político estatal em seus papéis de regulação, controle e fomento. Referindo-se a este fenômeno em seu contexto histórico Bobbio:

[...] Pouco a pouco a sociedade nas suas várias articulações torna-se o todo, do qual o Estado, considerado restritivamente como o aparato coativo com o qual um setor da sociedade exerce o poder sobre o outro, é degradado à parte. Se o curso da humanidade desenrolou-se até então das sociedades menores (como a família) ao Estado, agora finalmente – de um lado com a descoberta das leis econômicas que permitem ao homem uma convivência harmoniosa com uma necessidade mínima de aparato coativo e, portanto de poder político, de outro com o desenvolvimento da organização industrial mantida pelos cientistas e pelos próprios industriais que de agora em diante renunciarão à espada de César – passará a se desenrolar através de um processo inverso que vai do Estado opressivo à sociedade liberada (1987, p.61-62).

Em sentido médio encontra-se a *sociedade em geral*, conforme a denominação já referida na Lei 8069/1990, que deve ser compreendida como um subsistema social abrangente e complexo, constituído por meio da organização das pessoas naturais na forma de pessoas físicas ou jurídicas, e regidas segundo princípios, valores e regras próprias. Em razão do princípio fundamental do Estado de Direito, (ver nota n.º 3), não pode ser constrangida a contribuir para a efetivação de qualquer direito, exceto em duas hipóteses: (i) quando a lei lhe impõe alguma obrigação, como no caso das contribuições sociais devidas ao sistema da seguridade social; (ii) quando estabelece formalmente com o poder público obrigações de gerir ou executar determinada atividade por meio de convênios, contratos administrativos, contratos de gestão, e termos de parceria, dentre outros.

Finalmente, a *comunidade*, que do ponto de vista sociológico aparece como a sociedade em seu sentido mais restritivo, e que pode ser conceituada como um conjunto de pessoas com interesses mútuos que vivem no mesmo local e se organizam sob um conjunto de normas, as quais podem ser autônomas ou heterônomas. No contexto social brasileiro, parece mais do que evidente a normatização totalizadora do Estado em relação às comunidades, restando-lhe pouco

espaço para sua auto-organização. Nesse escopo, também a família deve ser considerada como forma de comunidade com a função precípua da socialização primária das crianças.

Concluindo, evidencia-se que o dever da sociedade não computa todos os deveres estabelecidos constitucional e infraconstitucionalmente na república brasileira, compreende a sociedade política estatal, as organizações públicas e privadas com ou sem finalidade lucrativa, bem como as mais diversas comunidades na qual se encontre em seu universo de relações humanas e sociais, crianças e adolescentes.

No que diz respeito à sociedade política cabe o que dissemos quanto ao Estado. Entretanto, no que diz respeito à sociedade em seus sentidos geral e restritivo, o *dever* configura-se em um caráter nitidamente obrigatório por força de lei ou de contrato no primeiro caso, e em certo momento transfigura-se na feição do *querer*, ou na feição *solidariedade*, como tem sido cunhado sociologicamente, e alguns a reconhecem como mero efeito de poder (Demo, 2002).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édison Prado de. **Eficácia e efetividade das políticas públicas em face do novo Direito da Criança e do Adolescente**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade Padre Anchieta: Jundiaí, SP.

ÁVILA, Célia. **Gestão de Projetos Sociais**. 2ª Ed., São Paulo: AAPCS, 2000.

BARBOSA, Maria Nazaré Lins. **A experiência dos Termos de Parceria entre o poder público e as OSCIPs**. Publicação eletrônica (Mensagem Pessoal recebida em ediadv@uol.com em abril de 2005).

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. 7ª. Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Era dos Direitos**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Liberalismo e Democracia**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. **O Futuro da Democracia**. 7ª. Ed., São Paulo: Paz e Terra.

BONTEMPO, Alessandra Gotti. **Direitos Sociais: Eficácia e Aciionabilidade à Luz da Constituição de 1998**. Curitiba: Juruá, 2005.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DI PIETRO, Maria Silvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBERATI, Wilson Donizetti. **Direito à Educação: Uma Questão de Justiça**. São Paulo, Malheiros, 2004.

_____. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7ª. Ed., São Paulo, Malheiros Editores, 2003.

LUCKMANN, Thomas; BERGER, Peter L. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 5ª. Ed., Petrópolis: Vozes, 1983.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira. **O Princípio da Prioridade Absoluta aos Direitos da Criança e do Adolescente e a discricionariedade administrativa**.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Discricionariedade e Controle Jurisdicional**. 2ª. Ed., São Paulo: Malheiros, 1993.

_____. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 15ª. Ed., São Paulo: Malheiros, 1998.

SILVA, Roberto da. **Direito à Educação: da sala de aula aos tribunais**. São Paulo, 2005.

As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil

ÉRICO RIBAS MACHADO¹

RESUMO

A dissertação intitulada *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*, foi concluída em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A pesquisa teve como objetivo principal compreender o percurso histórico da Pedagogia Social no Brasil, seus fundamentos e suas relações com a Educação Popular. Este artigo propõe apresentar a novidade que apareceu no percurso de investigação que foi justamente identificar que as origens da Pedagogia Social no Brasil estão atreladas às origens da Educação Popular que, no início do século XX, possuíam um significado relacionado ao processo de democratização do ensino escolar para a população. Com o decorrer da história as áreas passam a ser conhecidas como perspectivas referentes aos processos educativos em diferentes contextos. Em relação aos fundamentos, identificaram-se proximidades entre as idéias de Paul Natorp, importante filósofo que embasou uma perspectiva de Pedagogia Social na Alemanha, e as idéias de Paulo Freire, que com sua teoria fundamenta a Educação Popular no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, Educação Popular, Paulo Freire, Paul Natorp.

ABSTRACT

The dissertation entitled *The Constitution of Social Pedagogy in the Brazilian education*, was completed in 2010 at the Graduate Program in Education at the UFSC. The research aimed to understand the historical background of Social Pedagogy in Brazil, its foundations and its relations with the People's Education. This article aims to present the news that appeared in the course of investigation that was precisely identify the origins of Social Pedagogy in Brazil are linked to the origins of Popular Education, in the early twentieth century, had a meaning related to the democratization of school for the population. In the course of history areas become known as perspectives regarding the educational processes in different contexts. Regarding fundamentals, was identified nearby between the ideas of Paul Natorp, an important philosopher that based perspective of social pedagogy in Germany, and the ideas of Paulo Freire, who based with your theory the Popular Education in Brazil.

KEYWORDS: Social Pedagogy, Popular Education, Paulo Freire, Paul Natorp.

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista CNPq. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social da USP. Email: ericormachado@yahoo.com.br.

Atualmente são identificadas mudanças no significado da Educação Popular que podem ser relacionadas com as novas propostas da Pedagogia Social. As recentes demandas sociais, que possuem origem nas questões econômicas, políticas, sociais e culturais, exigem outra postura educacional, diferentes dos processos pedagógicos tradicionais, insuficientes para atendimento das demandas colocadas por uma dinâmica social em rápida transformação. Essas discussões foram comprovadas por meio da pesquisa que resultou na dissertação intitulada *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*, que foi concluída em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A pesquisa teve como objetivo principal compreender o percurso histórico da Pedagogia Social no Brasil, seus fundamentos e suas relações com a Educação Popular.

COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

As terminologias Educação Popular e Pedagogia Social aparecem pela primeira vez na realidade educacional brasileira no início do século XX, atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever (RIBAS MACHADO, 2010, p.94). Após a proclamação da república nos primeiros anos do século vinte, o momento político do país buscava promover o desenvolvimento e a modernização da realidade brasileira, tendo como referência as nações Europeias e da América do Norte. As influências desse movimento, especificamente na educação, foram a luta pela ampliação dos níveis de escolarização da população, bem como a preparação e profissionalização dos educadores para trabalharem nesse processo. Nesse momento, estava em constituição o sistema educacional brasileiro. Para Saviani (2008, p. 317):

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com

o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

É dessa mesma época que aparecem práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002, p. 143) surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos as fábricas. Segundo o autor, os operários militantes trouxeram para o Brasil o ideário da Escola Moderna.

É a partir dessa conjuntura do início do século XX que muitos intelectuais defendem a responsabilidade do Estado na escolarização de toda a população, considerando a educação um grande instrumento de participação política (SAVIANI, 2008, p.177). A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que passou a organizar a partir do ano 1927 as Conferências Nacionais de Educação, configurou-se como um espaço de congregação de ideais educacionais originais, bem como um meio político de organização e lutas por legitimação de novas posturas educativas. A partir desse movimento é possível visualizar os impactos do contexto social, político e econômico na educação brasileira, por meio dos argumentos de Saviani (2008, p.193):

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada um à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial.

“As recentes demandas sociais, que possuem origem nas questões econômicas, políticas, sociais e culturais, exigem outra postura educacional, diferentes dos processos pedagógicos tradicionais, insuficientes para atendimento das demandas colocadas por uma dinâmica social em rápida transformação.”

Além dos aspectos descritos por Saviani, Xavier (1999, p. 22) busca compreender esse movimento de disputas entre os intelectuais do período, tendo como pano de fundo o processo de modernização, que significava a busca por uma identidade nacional, em que a educação passou a ser o meio privilegiado, na crença dos intelectuais, em que se alcançaria a meta de unificação da nação brasileira. Esse movimento que passa a ser encarado como uma “missão” (PÉCAUT, 1990, p.15) pelos intelectuais resultou na organização de um grupo que buscou a re-estruturação da educação brasileira a partir de concepções inovadoras.

Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, propondo uma escola laica (ênfase na racionalidade científica), gratuita, obrigatória, pública, sendo dever de o Estado proporcioná-la. Essa nova visão educacional ganhou repercussão e legitimidade devido às articulações com a imprensa e os meios culturais, como também às funções que os intelectuais pioneiros ocupavam nas administrações públicas da época. O grupo dos escolanovistas era representado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. É relevante esclarecer que esse grupo não era constituído por intelectuais com

ideias homogêneas e sim por consensos, o que os unia era a missão de colocar a educação como instrumento da construção da nação.

É importante conhecer esse contexto para compreender de que maneiras as terminologias que estão em análise neste texto eram compreendidas na época. Segundo Monarcha (1989, p. 17), a proposta da Escola Nova traz uma concepção de *Educação Popular* e uma organização de uma *Pedagogia Social*, que na época significava uma tentativa de democratização do acesso das massas à educação, por isso popular, e uma formação de uma sociedade ordenada através de uma pedagogia que atenda essa demanda, sendo assim social. Nesse aspecto, o autor chama a atenção sobre a base positivista que se expressava nas teorizações e práticas dos referidos intelectuais, especialmente na defesa de uma pedagogia científica e experimental, em alguns mais explicitamente do que outros. Outro fato pertinente é a base epistemológica que contribuía para a formação da corrente da Escola Nova no Brasil, que possuía suas bases na teoria de John Dewey, assimilado principalmente por Anísio Teixeira. A defesa da democracia e da ciência são aspectos a destacar nesse autor.

Os argumentos de Paludo (2001, p. 85) esclarecem de que maneira a concepção de Educação Popular está associada a todo o movimento descrito anteriormente, com todas as disputas e contradições que o caracterizaram:

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político. De uma forma ou de outra, estas três forças políticas estavam preocupadas com a construção de um poder popular, embora, para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-lo fosse diferenciada.

É nesse contexto que novamente se apresentam os argumentos dos Pioneiros da Escola Nova, que defendiam a escola pública e laica. Conforme Monarcha

(1989, p.17), para estes, a “revisão dos métodos pedagógicos e finalidades sociais da educação – ensinava a oportunidade para tornar público um discurso científico sobre o povo e para o povo”. Para o autor eram os princípios desse movimento:

O laicismo, a gratuidade, a obrigatoriedade, a co-educação dos sexos, a educação pública, dever do Estado, a escola única... em resumo, “uma educação para uma civilização em mudança”, isto é, para uma revolução dentro da ordem, isto é, uma contra-revolução. As imagens originadas pelo discurso são avassaladoras: modernização do pedagógico e do social, retomada dos princípios da revolução democrático-burguesa, paz social pela educação, etc. (MONARCHA, 1989, p. 22).

Relacionados a estes princípios, a terminologia Educação Popular aparece, não com o enfoque atual, mas sim, referente a uma educação escolar das massas. Seria um período em que convivia a defesa de uma educação dirigida à formação das elites, junto com a defesa da organização da oferta de uma educação para toda a população, daí Educação Popular. Segundo Xavier (1999, p. 28):

(...) a grande preocupação de Azevedo era com a formação dos quadros dirigentes do país, pois, na concepção do educador, os dois fatores fundamentais do processo de reconstrução nacional – a formação das elites e a educação popular – encontravam-se atrelados hierarquicamente. Ou seja, a formação de elites meritocráticas em contraposição às elites parasitárias, sem nenhuma ligação com as aspirações populares, constituíam o ponto de partida para despertar no povo a consciência de suas necessidades (Azevedo, 1958).

Fica dessa forma evidente que, naquele contexto, os intelectuais se colocavam como uma elite que conduziria as “massas”, compreendiam que esse era o seu papel. Pecaui (1990, p.15) esclarece que os intelectuais se faziam interpretes das massas populares. Com um papel político de ajudar o povo a tomar consciência de sua vocação revolucionária, bem como ideológico, de buscar um desenvolvimento econômico, a emancipação das classes populares e a independência nacional, que faziam parte um mesmo projeto.

“ **Esta Educação Popular emergente dos anos sessenta assume em seu entendimento a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade.** ”

Através do conceito de Educação Popular surge a terminologia Pedagogia Social. As pesquisas de Monarcha (1989, p. 21) indicam que quem o utilizou pela primeira vez no Brasil, foi Fernando de Azevedo:

Com Fernando de Azevedo, aprendemos também “que os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à **pedagogia social** fazer com que se liberem das amarras da tradição”. A Tradição, para os pioneiros, não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural (**grifo nosso**).

É interessante verificar que a terminologia Pedagogia Social utilizada por Fernando de Azevedo, não tinha a intenção de indicar uma nova área do conhecimento, mas sim defender que a educação que eles pensavam para o povo brasileiro deveria ser conscientizadora e proporcionasse a transformação da realidade.

Com o passar dos anos as terminologias em questão passaram por re-significações. No caso da Educação Popular, reaparece na década de sessenta e no caso da Pedagogia Social que ressurgiu no início dos anos 2000.

Saviani (2008, p.317), esclarece que na primeira metade dos anos 1960 a concepção de Educação Popular sofre modificações e admite outro significado.

Esta Educação Popular emergente dos anos sessenta assume em seu entendimento a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um meio de conscientização “do povo, pelo povo e para o povo” criticando uma educação tradicional, entendendo-a como uma “educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo ajustado à ordem existente”. O autor justifica esta re-elaboração do significado de Educação Popular, a partir de uma série de acontecimentos que são advindos de diferentes públicos em resposta a uma realidade opressora vivenciada na época:

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior (SAVIANI, 2008, p.317).

Seguindo essa contextualização, Paiva (1986, p. 28) esclarece que as mudanças na Igreja Católica resultaram em grande parte em ações católicas voltadas para a educação não – escolar da população adulta com financiamento público, o que, segundo a autora, “reduziu a importância da disputa entre escola pública X escola privada” (PAIVA, 1986, p.29). Outro aspecto destacado foi o de que os caminhos optados pelo Movimento da Educação de Base (MEB) e os desdobramentos das idéias que orientaram os jovens católicos naquele período possibilitaram uma aproximação dos princípios pedagógicos de renovação escolar. É nesse contexto que as ações católicas viram na obra de Paulo Freire grande respaldo e fundamento.

Brandão (2002, p. 145) esclarece que a Educação Popular, a partir dos anos sessenta, teve no grande educador Paulo Freire o seu principal idealizador, assim como nos movimentos de cultura popular, a sua agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências. O autor chama a atenção para três pontos que mostram a complexidade da área, mas que contribuem para a sua compreensão.

O primeiro seria em relação ao seu espaço de germinação, que é o de uma ampla frente polissêmica de ideias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. Seria o lugar em que propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar dirigido de maneira especial a pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens, no campo e na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado, como seria o caso da Campanha Nacional de Alfabetização abortada pelo Golpe Militar de 1964. Havia mesmo uma marcada intenção em comprometer o Governo Nacional com um novo modelo de educação.

De acordo com o autor, o segundo ponto, é que nos anos sessenta, se instaura dentro e fora das universidades uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação vigente, o perfil que se começa então a delinear é o de também ampla e difusa proposta nacional de cultura popular. Brandão (2002, p. 146) esclarece que estudantes secundaristas e, sobretudo universitários, ao lado de educadores acadêmicos e não – acadêmicos, juntam-se a artistas, a militantes políticos e a outros intelectuais no afã de participarem de uma verdadeira mobilização em prol da crítica das condições sociais de produção cultural em vigência. É a partir deste movimento que o “popular” vem a ser atrelado a esta cultura. Seriam manifestações de uma nova cultura popular criada a partir dos encontros entre os intelectuais engajados e homens e mulheres trabalhadoras.

Esse processo, de acordo com o autor, seria o meio de desenvolvimento de uma consciência de si-mesmos, dos determinantes de sua condição dominada e das alternativas políticas de sua própria libertação.

“
É a partir deste movimento que o “popular” vem a ser atrelado a esta cultura. Seriam manifestações de uma nova cultura popular criada a partir dos encontros entre os intelectuais engajados e homens e mulheres trabalhadoras.

”

Seria uma prática cultural libertadora. Essas práticas libertadoras de cultura popular fundamentaram as discussões de uma Educação libertadora e que, segundo o autor, anos mais tarde seriam chamados novamente de Educação Popular, que eram práticas desenvolvidas nos centros populares de cultura dos movimentos de cultura popular. Desenvolviam-se então práticas de cultura popular no cinema, na literatura, no teatro e também na educação. O trabalho de alfabetização realizado dentro do projeto cristão - Movimento de Educadores de Base (MEB), era também considerado como um trabalho de cultura popular.

O terceiro ponto está relacionado aos fundamentos ideológicos, os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos ou em longo prazo dos trabalhos de cultura popular na educação, que nunca foram homogêneos. Segundo o autor, a crítica feita à educação era a de que ela nunca foi neutra e menos ainda o era na sociedade industrial e no modo de produção capitalista; de um modo ou de outro ela servia a interesses de classe. “Nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política, a uma ética de vida, a uma visão de destino” (BRANDÃO, 2002, p. 148).

Nas décadas que se sucederam 1970, 1980 e 1990, período que vai da ditadura militar ao processo de redemocratização do país, discussões peculiares foram surgindo, relacionando a Educação Popular a processos escolares. Streck (2006) esclarece que a Educação Popular surgiu muitas vezes abertamente contra a educação formal, mas ele relata que era muito comum encontrar posicionamentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular dentro do sistema escolar “uma vez que o caráter controlador era visto como inerente à ordem institucional da qual a escola faz parte”. Segundo o autor, dois fatos que contribuíram como fundamentos dessas discussões foram: Paulo Freire assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo na década de 1980 e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de Educação Popular nesse mesmo período de redemocratização do país. Para Streck (2006), “a educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos”. Os argumentos do autor contribuem para o entendimento de que a Educação Popular é uma terminologia com um conceito que continua em movimentação constante, variando no decorrer dos anos, sempre atendendo às demandas surgidas a partir de um contexto político, econômico e social.

É possível perceber nas análises de Brandão (2002) e Streck (2006), que as mudanças recentes nas concepções e finalidades talvez estejam fragilizando a área. Nessa perspectiva, Brandão busca retomar o sentido que caracterizou historicamente a Educação Popular. Para o autor, são quatro pontos em que a perspectiva da Educação Popular é inovadora frente às tradições pedagógicas. O primeiro é em relação ao mundo em que se vive, que pode ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e humano; o segundo aspecto diz respeito a esta constante mudança que é um direito e dever de todas as pessoas que devem sentir-se partícipes desse contexto; o terceiro está relacionado à finalidade da educação, pois cabe a ela formar as pessoas para que possam sentir-se e identificar-se como co-construtoras do mundo em que vivem; o quarto ponto relaciona-se à cultura e o poder, para que sejam pensados por todas as pessoas,

tornando-as conscientes de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2002, p.169).

O autor segue refletindo com a seguinte pergunta “o que é a educação popular hoje?”. Afirma em seguida que seria melhor perguntar:

(...) quais as educações disponíveis para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos reconhecidos como de algum modo pertencentes a “classes”, “camadas”, “segmentos” ou “culturas” populares hoje, no Brasil? E quero chamar a atenção para o fato de que “popular” não precisa ser tomado aqui como um adjetivo de teor ideológico, no mais das vezes associado a alguma “política de esquerda”. O próximo censo do IBGE haverá de nos demonstrar que entre mendigos confessos (se é que o censo os ouve), desempregados crônicos, famílias abaixo do nível social da pobreza, segundo critérios da ONU, trabalhadores submetidos a um dos mais baixos salários mínimos do Continente, as pessoas populares somam cerca de dois terços de quem somos: as e os brasileiros. O fato de que algumas revistas de elite prefiram tratá-los como a faixa nível “C” ou “D” da população brasileira, pouco significa, no caso, principalmente se levarmos em conta o fato de que quem assim pensa e classifica os outros está na “faixa A”. Pois bem, de que “educações” pode ou deve participar esta imensa maioria de pessoas?” (BRANDÃO, 2002, p. 170).

Brandão segue seus questionamentos, afirmando que, atualmente, essa “classe popular” pode participar da educação ofertada pelas escolas públicas, que são estabelecimentos de ensino municipais, estaduais ou mesmo federais. Existem também ofertas regulares de campanhas como a Alfabetização Solidária ou algum Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em que jovens e adultos analfabetos podem participar. Também existe uma educação oferecida por instituições conveniadas, quando uma escola, por exemplo, é mantida com recursos públicos e com recursos e trabalhos civis, particulares, empresariais ou de Organizações Não-Governamentais. As classes populares podem ainda participar de diferentes tipos de agências de treinamento, de qualificação profissional ou de formação da pessoa, criadas por instituições patronais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O autor esclarece

que os casos são muito numerosos e conclui que essas pessoas podem finalmente participar de experiências pedagógicas oferecidas por instituições civis, por governos municipais ou até mesmo estaduais, cuja proposta de trabalho cultural por meio da educação inclui, de algum modo, as palavras e idéias contidas no ideário da Educação Popular.

Pode se identificar que esses argumentos, evidenciando como é considerada a Educação Popular na atualidade, podem ser relacionados com os pressupostos oferecidos pelos autores Moura, Neto e Silva (2009) quando tentam definir a “Cara da Pedagogia Social no Brasil”.

Eis que surgem nos dias atuais, novamente no contexto econômico, social, político e educacional brasileiro, as relações entre a Educação Popular e a Pedagogia Social. Esta última, por meio de um movimento próprio de legitimação, busca o reconhecimento enquanto área de formação profissional, acadêmica e de pesquisa, referentes aos processos educativos em diferentes espaços como também na escola, mas superando concepções pedagógicas tradicionais.

Streck (2006) afirma que após a Ditadura Militar há uma configuração diferente da educação formal e não-formal, deixando de lado essa divisão específica do que é formal e não é formal. Podemos relacionar tal diferença com as propostas apresentadas pela Pedagogia Social, que surge como uma nova área na educação, não admitindo a tradicional divisão da educação formal, informal e não-formal. Nesta nova perspectiva, as Ciências da Educação seriam divididas entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. Ele também verifica que a Educação Popular não está mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia como um todo. Da mesma forma, é possível afirmar que a Pedagogia Social, por meio de seus intentos, também pretende atender a essas demandas e, mais do que isso, entende-se que ela também surge a partir das novas posturas políticas e tendências pedagógicas atuais.

O autor chama a atenção para uma incipiente identidade, bem como uma possível refundamentação ou refundação da Educação Popular, pela busca de uma

linguagem que corresponda às novas realidades. Talvez essa seja a ponte em que a Pedagogia Social, com suas propostas, possa ser identificada com a Educação Popular.

Streck também identifica a volta da conotação do termo Educação Popular como educação pública e para todos. As políticas públicas atuais relacionam a esta questão a perspectiva da educação em tempo integral, a qual também integra-se a Pedagogia Social, como vimos anteriormente. Entendida como um processo de democratização do acesso ao ensino de uma maneira em que o sujeito possa desenvolver outras habilidades, essa perspectiva de educação em tempo integral também segue a lógica de uma nova postura de escolarização de toda a população, fundamentada em novos preceitos. Justamente a Educação Popular e a Pedagogia Social acompanham e se integram a essas discussões

Finalizando os argumentos do autor, ele cita uma afirmação de Martí (STRECK, 2006) salientando que a Educação Popular não é restrita a apenas aos grupos pobres da população, mas sim para todos. Tal orientação também perpassa os princípios da Pedagogia Social, já que, por mais que a ênfase dos discursos, tanto em outros países como no Brasil, esteja voltada a ações educativas vinculadas aos problemas sociais e para as camadas populares.

Ainda em relação à defesa de que a Educação Popular deva ser para todos e não apenas a grupos pobres, Roberto da Silva (2009) fundamentado em Paulo Freire, afirma que a Pedagogia Social não pode ser destinada apenas para os oprimidos, mas também aos opressores, pois como defendido por Freire em Pedagogia do Oprimido (1978), é por meio da comunhão

entre os homens e de sua conscientização crítica da realidade que o oprimido deixa de ser oprimido e o opressor deixa de ser opressor.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: AS PROXIMIDADES ENTRE AS IDEIAS DE PAULO FREIRE E PAUL NATORP E AS SEMELHANÇAS ENTRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA PEDAGOGIA SOCIAL.

Além das relações históricas e de mudanças conceituais entre as áreas estudadas, também foram verificadas semelhanças no que diz respeito aos fundamentos das duas áreas, bem como nas suas produções científicas.

Paul Natorp (1913), em seu livro *Pedagogia Social: teoria de la educación de la voluntad*, considerado o primeiro escrito no mundo sobre a Pedagogia Social, fundamenta filosoficamente e passa a orientar as produções acadêmicas e de formação profissional da área. Neste livro, Natorp define o conceito que fundamenta a ideia de Pedagogia Social: a educação do indivíduo está condicionada socialmente às condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. O autor ainda complementa que uma verdadeira Pedagogia Social não pode esquivar-se da pergunta sobre as leis fundamentais da vida e da comunidade. Para ele, a palavra “Pedagogia” não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas sim se refere à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo. Desta forma, o autor torna a Pedagogia uma ciência social, atrelada ao Direito e a Economia, delineando-se uma Pedagogia Social (NATORP, 1913, p. 97).

Esta definição de Natorp pode ser relacionada à concepção de Paulo Freire de educação: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p.79) Esta concepção do pai da Educação Popular se aproxima da concepção de Natorp, considerado o pai da

“

**Nesta nova perspectiva,
as Ciências da Educação
seriam divididas entre
Pedagogia Escolar e
Pedagogia Social.**

”

Pedagogia Social. É mais uma semelhança que pode ser identificada como um dos fundamentos comuns das duas áreas.

Atualmente, a perspectiva que perpassa os argumentos dos autores pesquisados é a de que uma diversidade de teorias pode fundamentar a Pedagogia Social de diferentes maneiras, sendo necessário considerar caso a caso as várias realidades e suas peculiaridades para identificar qual teoria é a mais adequada para fundamentar as metodologias, práticas e discussões da área.

Dependendo da concepção utilizada como fundamento, as práticas desenvolvidas na área da Pedagogia Social estarão atendendo a uma determinada concepção de sociedade, proporcionando mudanças sociais significativas, ou apenas corroborando uma perspectiva de manutenção da realidade e do *status quo*, reforçando o determinismo social, em que cada um deve ocupar o lugar que lhe é destinado, mantendo uma estrutura social estabelecida. Esses argumentos devem ser considerados no processo de constituição e busca por uma fundamentação da Pedagogia Social, como é o caso brasileiro.

Em relação às semelhanças entre as produções científicas das áreas, foram elencados e analisados especialmente os trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social e os trabalhos do Grupo de Trabalho 6 - Educação Popular – apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPED, no período de 2000 a 2009. No caso da Educação Popular, foram elencados 175 trabalhos. Em relação à Pedagogia Social, foram relacionados 102 trabalhos apresentados nos três Congressos Internacionais de Pedagogia Social, nos anos 2006, 2008 e 2010. Foram analisados todos os resumos dos trabalhos, com o objetivo de identificar sua temática.

No GT 6 da ANPED, foram identificados os mais diversos temas gerais de pesquisa, tais como: *conceitos/teorias; crianças e adolescentes; cultura; educação; educação popular; escola; gênero; grupos culturais e etnias; meio ambiente; movimentos sociais; pedagogia; políticas públicas; práticas educativas; educação em presídios; tecnologias; trabalho; e responsabilidade social*.

Em síntese, pode-se dizer que, dos 175 trabalhos apresentados neste GT no período descrito, 107 (61%) compreendem 15 diversas temáticas, enquanto 68 (39%) discutem assuntos ligados diretamente a duas temáticas: *educação* e a *educação popular*. Conclui-se que, de um total de 17 temáticas gerais, apenas 2 concentram 39% dos assuntos específicos, o que demonstra que as discussões priorizadas no GT de Educação Popular da ANPED estão relacionadas à educação nas suas mais diferentes perspectivas e atuações. Dentre os 68 trabalhos, encontram-se 42 assuntos específicos que falam sobre a educação aliadas a alguma especificidade. Essa variedade de temas apresentados em um evento científico reforça o entendimento de que o meio acadêmico passa a reconhecer a educação como um campo que abrange diferentes perspectivas e atuações.

Em relação aos trabalhos científicos apresentados nos três Congressos Internacionais de Pedagogia Social – 2006, 2008 e 2010 -, também foram elencados temas gerais, que são os seguintes: *conceitos/teorias; crianças e adolescentes; cultura; educação; escola; grupos culturais e etnias; pedagogia; políticas públicas; educação em presídios; trabalho; e responsabilidade social*. As temáticas gerais que mais aparecem são *educação* (28 vezes), *pedagogia* (15 vezes), *crianças e adolescentes* (14 vezes) e *trabalho* (10 vezes). De um total de 89 trabalhos, divididos entre 11 temas gerais, 31 (36%) estão relacionados a 9 diferentes temáticas e 58 (64%), estão concentrados nas temáticas gerais *educação, pedagogia, infância e adolescência*.

Comparando-se a produção das duas áreas, Educação Popular e Pedagogia Social, percebemos que 03 temáticas gerais estão entre as mais frequentes na produção científica de ambas, a saber: *educação, infância e adolescência, e trabalho*.

A seguir estão relacionados os assuntos específicos que se repetem nas produções do GT 6 da ANPED e dos I, II e III CIPS: *educação indígena, educação formal e não-formal, práticas de educação não-formal, educação não-formal e educação popular, educação em saúde, pedagogia social e saúde, pedagogia hospitalar, educação popular e saúde, educação do campo, sistemas socioeducativos, cidade educadora, cidade como campo da educação popular,*

pedagogia de Paulo Freire, pedagogia libertária, educação popular e emancipação social, educação popular e emancipação humana, pedagogia juvenil, educação de jovens e adultos, educação de crianças e jovens, pedagogia do movimento negro, educação popular e movimentos sociais.

Por meio dos itens acima é possível perceber que realmente as duas áreas - Educação Popular e Pedagogia Social - priorizam discussões atreladas à educação e suas diferentes maneiras de se expressar e acontecer. Essa variedade de temáticas indica que a educação e a pedagogia recebem o adjetivo de popular e social respectivamente, justamente por abranger inúmeras perspectivas voltadas para a educação de todos os seres humanos e cada um na sua totalidade.

As comparações apresentadas servem como indícios de um movimento atual referente às mudanças citadas anteriormente na área da Educação Popular, sendo identificados pontos de aproximação com a Pedagogia Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, percebe-se que a Educação Popular e a Pedagogia Social caracterizam-se por movimentos diferenciados. Em relação à Educação Popular, identifica-se um movimento não estruturado no sentido da formação de profissionais e também não é verificado a existência concreta da busca de meios específicos de formalizá-la pois suas práticas podem acontecer e acontecem de maneiras espontâneas, considerando iniciativas de pessoas ou de grupos, podendo ser utilizadas por qualquer instância que discuta educação ou cultura. Já o movimento que se identifica em relação à Pedagogia Social é ao contrário, no sentido de que busca legitimar e reconhecer a área perante os meios e instituições legais. Podemos dizer que esta é sua principal característica e o que a difere da Educação Popular.

Foi possível verificar que as pesquisas desenvolvidas em ambas as áreas consideram como lócus de pesquisa a educação e suas diferentes maneiras de acontecer, principalmente nos diversos grupos sociais e culturais. Acredita-se que a peculiaridade da Pedagogia Social frente à Educação

Popular é, justamente, a busca pela profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos. Concluiu-se que a partir do entendimento da teoria de Paulo Freire como uma possível fundamentação da Pedagogia Social brasileira, ela resultaria em um processo de aproximações entre as áreas, bem como contribuiria para novas perspectivas da Pedagogia Social em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- QUINTANA CABANAS, José Maria. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogía Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 68 – 91.
- CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo. **Pedagogia Social**. Expressão e Arte Editora: São Paulo. p.109-130, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social e Política**. São Paulo: Cia Nacional, 1960.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MOURA, Rogério, NETO, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.
- NATORP, Paul. **Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad**. Madri: La Lectura, 1913.
- NÚÑEZ, Violeta. El Lugar de La Educación frente a la asignación social de los destinos. In: MOLINA, José García (coord). **De novo, la educación social**. Madrid: Dykinson, 2003, p. 209-218.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo, 2001.
- PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1999.

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Roberto da. As bases científicas da Educação Não-Formal. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 179 – 193.

STRECK, Danilo. R. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, Mai/Ago. 2006.

XAVIER, Libânea Nassif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

Educação Social e relações com especificidades socioeducativas

EVELCY MONTEIRO MACHADO¹

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a Educação Social e suas relações com especificidades socioeducativas como a educação sociocomunitária e a educação não-formal. Parte-se da discussão sobre contradições nas políticas sociais que se desenvolvem no contexto neoliberal e na globalização e se destaca o significado e a importância da participação do educador social/ pedagogo social comprometido com uma concepção de educação social que vise inserção e transformação social e que se aproprie dessa concepção como alternativa para implementar projetos de Educação Social. Para tanto foi necessário retomar a discussão da Educação Social como área socioeducativa que incorpora práticas, profissão, formação e profissionalização do educador e do pedagogo social e que se fundamenta na Pedagogia Social como campo teórico, de pesquisa e disciplina. Ressalta-se, na sequência, o momento e a visibilidade política da área com a tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei 5346/2009, que regulamenta a profissão do Educador Social. Para concluir-se destaca o grande desafio à Educação Social para assumir um papel integrador das diferentes especificidades socioeducativas construídas e consolidadas no país. A regulamentação da profissão do Educador Social pode se tornar o elo para o conhecimento, diálogo, aproximação e valorização do percurso histórico e de referências de significativas expressões do trabalho sócio educativo entre as quais a educação popular, a educação de adultos, a educação não-formal, a educação comunitária, a educação sociocomunitária e a educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social; participação; Pedagogia Social; especificidades socioeducativas

ABSTRACT

This paper presents reflections on Social Education and its relations with socio-educational specificities, such as socio-community education and non-formal education. It is developed from the discussion about contradictions in the social policies developed in the globalization and neoliberal context, and emphasizes the meaning and importance of the participation of the social educator/social pedagogue committed to a conception of social education that aims at social change and insertion and that makes use of such conception as an alternative to implement socio-educational projects. To this end, it was necessary to proceed with the discussion on Social Education as a socio-educational area that incorporates practices, profession, formation and professionalization of the social pedagogue and educator and that is based on Social Pedagogy as a theoretical field of research and discipline. Then, we emphasize the moment and political visibility of the area with the proceeding in the National Congress of the bill 5346/2009, which regulates the profession of Social Educator. In conclusion, it is emphasized the great challenge to Social Education to assume an integrative role of the different socio-educational specificities built and consolidated in the country. The regulation of the profession of Social Educator may become the link to the knowledge, dialogue, approach and valorization of the historical background and references of significant expressions of the social-educational work, which includes popular education, adult education, non-formal education, community education, socio-community education and field education.

KEYWORDS: Social Education; participation; Social Pedagogy, socio-educational specificities.

¹ Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, Professora do PPGE – UFPR. evelcymm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste momento em que tramita, no Congresso Nacional, um Projeto de Lei que regulamenta a profissão do Educador Social, o PL5346/2009, questões referentes à Educação Social são retomadas e discutidas em profundidade para subsidiar política e cientificamente um debate público que é político, é social, é educativo, é cultural e tem uma forte conotação ideológica. Reconhecemos que a ação social com características educativas é um campo prático consolidado no Brasil. Por ser originária da prática a área se diversifica em projetos e processos de atendimento, em concepções e interesse, em metodologias. Encontramos registros eventuais de ações socioeducativas desde o início da história do país, mas, é no século XX que parte dessas ações se transformam e assumem uma intencionalidade política de transformação social. A Educação Popular é a expressão inicial dessa nova concepção que visa inserir na sociedade vigente à época sujeitos adultos proveniente na sua maioria da área rural, com alto grau de analfabetismo ou de precária escolarização. Com o êxodo rural, com as transformações na sociedade, surgem novas demandas e os movimentos populares se multiplicam, se reconstroem em manifestações urbanas de educação comunitária, sociocomunitária ou em ações educativas complementares e paralelas à escola consideradas como educação não-formal.

Gradativamente vão surgindo e se consolidando novos grupos de atendimentos, de pesquisa e de políticas socioeducativas relacionados a demandas por educação no campo, educação no trânsito, educação do idoso, educação hospitalar, educação para a paz, educação para o trânsito, educação e saúde, educação de meninos de rua, educação em abrigos além de outros em geral relacionados a carências, a conflito, à marginalidade social, a abandono e à exclusão. Uma nova e atual demanda está na escola que abre espaço para ações socioeducativas. Ainda não atingimos um nível de ações e de políticas socioeducacionais que nos permita enfatizar igualmente as ações socioeducativas que se destinem a projetos culturais, ao lazer e às horas livres, que são igualmente importantes para o desenvolvimento de uma sociedade e para melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos.

Visando aproximar as discussões sobre a Educação Social e suas relações com especificidades socioeducativas como a educação sociocomunitária e a educação não-formal, nestas reflexões destaca-se inicialmente a importância da participação do educador social/ pedagogo social comprometido com uma concepção de Educação Social para atuar no campo socioeducativo em tempos de globalização, a seguir retoma-se a discussão da abrangência da Educação Social complementado com aportes sobre o Projeto de Lei 5346/2009, que regulamenta a profissão do Educador Social, em tramitação no Congresso Nacional. Para concluir se destaca o grande desafio à Educação Social para assumir um papel integrador das diferentes especificidades socioeducativas construídas e consolidadas no país.

EDUCAÇÃO SOCIAL: POLÍTICAS SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO

A Educação Social pressupõe participação. É na trama da participação que a Educação Social se estabelece como socialização, inserção ou coesão. É importante lembrar que participar, que vem do Latim, significa fazer saber, informar, anunciar, comunicar; significa também ter ou tomar parte, associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento, ter traço(s) em comum, pontos de contato, analogia(s), segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986, p. 1274). Esse significado que inclui e estabelece vínculos entre o ato e quem o realiza exige voltar o olhar sobre a intencionalidade subjetiva presente na relação entre Educação Social e participação e torná-la explícita. Por depender de uma concepção de sociedade podem ser contraditórias as abordagens de participação como direito e participação como política social.

Estamos vivendo em um período de hegemonia do pensamento neoliberal e sobre pressão da globalização, com a passagem do capitalismo industrial ao capitalismo informacional. Conceitos básicos como o de cidadania e de direitos sociais dos cidadãos, que foram tecidos pelos diferentes segmentos sociais e por conquistas de lutas das classes populares, sofrem, por parte do poder econômico, pressões por mudança. Perdem a expressão de identidade relacionada

a sujeitos e a grupos ao serem focalizados como conceitos universais, desvinculados do contexto em que foram produzidos. Entendidos e diagnosticados como demandas gerais da sociedade, os direitos humanos são analisados e tratados mais como prioridade econômica do que social. Isso possibilita uma centralidade de controle social fora dos limites territoriais, já que o capital internacional que direciona o atendimento por meio de políticas focalizadas não prioriza as importantes políticas sociais construídas nas contradições das sociedades locais. A ação de agentes externos e observatórios sociais financiados por organismos internacionais, como FMI e Banco Mundial,

“

Com o êxodo rural, com as transformações na sociedade, surgem novas demandas e os movimentos populares se multiplicam, se reconstroem em manifestações urbanas de educação comunitária, sociocomunitária ou em ações educativas complementares e paralelas à escola consideradas como educação não-formal.

”

que pesquisam e estabelecem as macro necessidades e orientam um novo ordenamento social representam ameaça de retrocesso a práticas de uma sociedade presente no século XX em diferentes países ocidentais, com características de sociedade higienista, aponta Nunez (2009, p. 246 -250).

Em decorrência, com o neoliberalismo as políticas sociais resultam mais de compromisso e metas firmados em grandes acordos internacionais

do que de respostas a múltiplas prioridades e demandas sociais internas. São estabelecidas metas de mudanças sociais diferenciadas por países agrupados ou separados em blocos ou por regiões (países mais populosos do mundo, América Latina e Caribe, Países Africanos, bloco europeu ...). Sob esse olhar focalizado são atendidos problemas de grande impacto, como o analfabetismo, sem necessariamente se atingir as causas determinantes de desigualdades e exclusões sociais.

Sob essa orientação globalizada, em relação às políticas sociais, o exercício autoritário do poder se apresenta dissimulado e ao se tornar invisível para a maioria da população, encontra o respaldo da sociedade. São estabelecidos programas de compromisso social, de participação solidária, bolsas e auxílios sociais sem garantir a presença de ações socioeducativas que revelem a intencionalidade de transformações. A ênfase centrada na prevenção, sem ações educativas complementares, propícia que se rotule, segregue e discrimine grupos, mantendo segmentos sociais à margem do acesso aos bens culturais e sociais por serem considerados população de risco.

Tal prevenção possibilita controle social e não a transformação proclamada por uma Educação Social que insere pela participação comprometida com direitos e deveres cidadãos. A presença e participação de Educadores Sociais, com uma consistente formação socioeducativa, capacitados teoricamente, com uma visão crítica de sociedade possibilita desenvolvimento de projetos e práticas mediadoras de projetos higienistas, segregadores e discriminatórios e a superação de ações reprodutoras de desigualdades e de uma lógica excludente.

Apesar desse cenário, a Constituição de 1988, elaborada com intensa participação de grupos sociais oferece perspectiva para avanços e construção de políticas sociais de cunho educativo. Entretanto a área de Educação Social, com projetos de Estado, com objetivo de transformar a realidade para grupos sociais excluídos e de propiciar acesso à cultura e a uma consistente base de conhecimentos é pouco expressiva. A própria escola, referência da área de educação, ao ser universalizada além dos problemas

de financiamentos, de formação docente, da qualidade do ensino ofertado, de evasão e repetência, evidencia tensões, conflitos e necessidades de atendimento que extrapolam as práticas pedagógicas tradicionais. Ela solicita um olhar socioeducativo para sua realidade e aguarda políticas nessa direção para que possa exigir a presença de profissionais com formação especializada.

As alternativas para o enfrentamento desse modelo de política social de resultados passam pela consolidação política da área de Educação Social que propicie formação de Educadores Sociais com compromisso de uma efetiva participação socioeducativa.

Nunez(2009) discute o significado da participação nas ações sociais e insere um sentido de participação que vise romper com processos de exclusão. Denomina essa participação de “antidestino” por visar uma ruptura do contexto ao disseminar o social e o cultural a todos os espaços. Para isso, destaca a importância da educação social e suas práticas ocuparem os diferentes espaços onde a exclusão se manifeste, ocupar com ações sociais esses espaços, ações sociais que sejam ao mesmo tempo ações educativas.

As articulações entre educação social e o processo de participação, segundo Nunez (2009, p.250-252) parte da conquista da autonomia do sujeito para se atingir a inclusão. Assim ordena:

- Educação social como participação para *autonomia* dos sujeitos, para liberdade de escolha de caminhos e trajetórias, que promove os referenciais necessários para a circulação social, para as relações com o outro e com confiança para realizar essa trajetória.
- Educação social que propicie a apropriação da herança cultural construída e consolidada pela humanidade. É esse domínio cultural que dá acesso à participação como *sujeito de direitos e deveres*. Pertencer ao social e ao cultural dá acesso aos benefícios a que todos os seres humanos têm direito.
- Educação social que permite a participação com apropriação de direitos e deveres estabelece as bases para a *cidadania* plena,

onde se estabelecem relações da ética com a política.

- Educação social que possibilite participar no processo de apropriação cultural pela transformação do sujeito de excluído à incluído social, é o estágio mais complexo da participação que Nunez denomina de *inclusão partícipe*.

A participação comprometida com a inclusão social é uma dimensão do processo da Educação Social que por ser político não se limita a práticas.

EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA ÁREA COM MÚLTIPLAS RELAÇÕES

O conceito de Educação Social se transforma e incorpora as novas relações que se estabelecem entre a sociedade e as demandas por educação. No final do século XX, Trilla (1996, p.41) apresentou um conceito com três concepções de educação social em que cada uma delas isoladamente, naquele momento, incorporava toda a abrangência da área: educação social como a educação que tem por objetivo desenvolver a sociabilidade dos indivíduos; que tem como destinatários prioritários indivíduos ou grupos em situação de conflito social e, que se desenvolve em lugar ou em contextos por meio da educação não formal, semelhante à educação em contextos educativos não escolares. O próprio Trilla (2003, p.15-29) reconhece que os atributos isolados já não contemplam todo o universo da área e que o conceito de Educação Social inclui pelo menos dois dos atributos acima, em geral os três.

Atualmente está sendo revista a Educação Social definida pela negação à ação formal, pela exclusão a educação estruturada e desenvolvida na escola, expressa na maioria dos estudos que incluíam conceitos de Educação Social e Pedagogia Social. Ortega (2005,168) entra no debate e destaca que há uma contradição semântica na expressão não formal afirmando que : “Si algo es educación, es formal; si es no formal o es informal, no es educación”. Nessa compreensão defende que a educação social, a educação contínua, a educação escolar realizada ao longo da vida são educações formais.

Entender o sentido dinâmico e provisório do conceito de Educação Social que continuamente incorpora novas realidades sociais, nos parece uma opção mediadora expressa Parcerisa (2008, p.17) ao apresentar a definição de Giné (2007,68) para Educação Social:

um proceso de desarrollo integral y promocionador de la personas, mediado por la función pedagógica intencional y posibilitadora, desarrollada por profesionales, y presente en múltiples ámbitos con la finalidad de procurar, favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, y posibiliten la incorporación activa a um contexto social y cultural concreto.

Fazer um recorte para entender a área de abrangência da Educação Social e suas múltiplas relações é uma tarefa complexa. Segundo Saez e J. Molina (2006, p.92-99) as referências à expressão Educação Social em geral remetem a três diferentes compreensões:

- A primeira referência, que está presente nos textos especializados é a da educação social como uma 'prática educativa e social'. Na história da construção da área se faz referência às práticas educativas e intervenções desenvolvidas no âmbito do Estado e da comunidade em aspectos relacionados à pobreza, à marginalização, ao abandono, com uma abordagem social, independente de uma identidade profissional
- A segunda referência é a da educação social como "profissão". Essa é uma compreensão que está presente na atualidade e que busca legitimar funções e competências de educadores sociais em sua atuação em diferentes espaços de trabalho. É um significado construído a partir da prática. A constituição dos movimentos associativos assume um papel determinante na construção do conceito e da abrangência da profissão do educador social. Tem um significado político, ideológico e cultural resultante da correlação de forças que se estabelece entre diferentes setores da

sociedade e o Estado.

- A terceira referência é a da educação social como uma titulação de nível técnico ou universitário' um condição necessária para a consolidação da profissão do educador social que gradativa se insere em diferentes países. Trata-se da educação social expressa em programas de formação.

Sujeitos provenientes de diferentes áreas e níveis de formação participam do trabalho educativo social. Um dos desafios da área é estabelecer diálogos e vínculos entre esses trabalhadores voluntários ou profissionais de diferentes formações e inserí-los em um projeto organizado sob uma concepção de educação social comprometido com princípios éticos e valores de justiça social.

A área pelo seu contínuo processo de transformação exige pesquisa e adequação permanente. Em um momento anterior, muito próximo, se discutia a educação social e a pedagogia social enfatizando situações fora da escola. Atualmente se percebe que dicotomias entre educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são suficientes para dar respostas às demandas sociais. Educação é um campo maior que a escola (apesar da incontestável relevância desta); as necessidades sócio-educativas estão na escola, na família e na sociedade e podem ser atendidas em projetos e ações contínuas ou eventuais onde interagem profissionais de diferentes áreas.

A função mediadora da Educação Social propicia uma articulação com a escola e a construção de uma Pedagogia Social Escolar. Exigências de um trabalho educativo e multidisciplinar na escola podem refletir necessidades de atender a conflitos sociais internos, a comportamentos antissociais, a processos de integração, família escola e comunidade ou ainda pode significar o rompimento do espaço escolar restrito com a abertura da escola a toda a comunidade, com a oferta de múltiplas de atividades educativas estendidas ao longo da vida, em trabalhos educativos sociocomunitários realizados no ambiente e espaço escolar (CABALLO; GRADAILLE, 2008).

As contribuições do campo teórico e da prática proveniente das áreas destes outros profissionais

ampliam possibilidades de adequação às necessidades contemporâneas, isto significa que educação social é uma área de interação e de trabalho em equipes multidisciplinares.

Antes de se constituir como teoria, disciplina, formação, profissão ou profissionalização a Educação Social e a Pedagogia Social se expandiram como práticas com intencionalidade política e ideológica ou não, sob diferentes denominações. O processo de

“ Educação é um campo maior que a escola (apesar da incontestável relevância desta); as necessidades sócio-educativas estão na escola, na família e na sociedade e podem ser atendidas em projetos e ações contínuas ou eventuais onde interagem profissionais de diferentes áreas. ”

articulação da área é complexo. Impõe a necessidade de discutir e aproximar especificidades com concepções diversificadas muitas das quais embasadas em princípios antagônicos.

Apesar de que a Educação Social seja reconhecida como profissão em diversos países, como Espanha, Uruguai, Alemanha, no cenário geral a abrangência da profissão é diversificada e está em processo de transformação buscando uma adequação às novas demandas (MACHADO, 2011).

No Brasil os avanços da Educação Social como profissão estão ocorrendo tanto no âmbito teórico e prático como no político. Este percurso, semelhante ao que ocorreu em muitos países tem aglutinado grupos com tradições diferenciadas de estudos, de trabalho, de pesquisas, de práticas identificadas com um projeto comprometido com possibilidades de transformações

sociais com a contribuição de ações educativas.

Especialmente, as demandas sociais estão representando força de pressão para que se delineie uma formação dos sujeitos que ocupam funções ainda sem plena definição. No pólo prático o setor público se antecipou à normatização da profissão e já oferece postos de trabalho, via concursos públicos para educadores e pedagogos sociais.

Tal situação que expõe contradições evidencia a urgência de decisões políticas nessa área. Existe demanda por um profissional com competências e funções ainda não plenamente explicitadas para desenvolver ações sociopedagógicas.

A indefinição profissional permite a precarização do trabalho de educadores e pedagogos sociais antes mesmo do reconhecimento da profissão. Paralelamente às necessidades socioeducativas, os trabalhadores da área, a oferta de postos de trabalho e a participação de movimentos associativos são forças estabelecidas de pressão política que impulsionam as discussões da educação social como profissão.

A área da Educação Social depende da construção de um referencial teórico suficiente para atender uma proposta curricular de formação de educador social articulado a critérios de profissionalização.

Com isso a Pedagogia Social, que é o campo teórico de conhecimento da Educação Social como formação e trabalho é compelida a oferecer o suporte a uma sólida qualificação profissional. Pedagogia Social é a ciência da educação cujo objeto de estudo é a Educação Social. É necessário desvelar por meio da pesquisa como se construíram e se reconstróem as boas práticas, apropriar-se dos saberes construídos na ação. Também é necessário investigar novas demandas socioeducativas.

Formar e profissionalizar os trabalhadores que atuam na Educação Social, visando a implementação de práticas comprometidas com objetivos éticos e sociais de democracia e inclusão social ainda é um desafio. Educação Social é necessária em uma sociedade democrática.

O projeto de lei, PL5346/2009, em tramitação, na Câmara Federal dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadoras social e dá outras providências.

No dia 16/05/2012, na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público foi aprovado o requerimento para a realização de audiência pública para debater o PL.

Esse projeto encaminhado a partir da proposta da Associação de Educadores Sociais possibilita a organização e estruturação da área. Expressa uma compreensão limitada e menos abrangente do que a defendida pela Associação Brasileira de Pedagogia Social, ABRAPSocial em relação a área, que espera-se que seja ampliada na audiência pública. Restringe a área de atuação a contextos educativos fora dos âmbitos escolares, apesar de elencar ações que podem ser desenvolvidas na escola e fora dela. O Projeto de Lei também não especifica os diferentes níveis de formação a que se refere, remetendo ao Ministério de Educação a responsabilidade. Com isso não se define a formação e titularidade correspondente na educação superior

A formação mínima exigida para a profissão de educadores sociais proposta no PL5346/2009 é a de nível médio em curso técnico. Neste momento assumir o nível técnico como base inicial da formação foi uma opção estratégica por se reconhecer a necessidade de qualificar, em serviço, trabalhadores de projetos, muitos dos quais sem formação básica para o acesso a cursos de nível superior. Atingir este nível de formação é um avanço para grande parte dos atuantes em ações socioeducativas.

CONCLUINDO...

Apesar de estar em tramitação o projeto que já estabelece um contorno da área muitas questões precisam ser aprofundadas, entre elas a abrangência da área para estreitar os laços com as especificidades socioeducativas. Existem questões importantes a serem discutidas em relação a profissão e formação do educador social e à Pedagogia Social como campo de conhecimento. Essa reflexão se faz necessária em relação a todas as possibilidades da educação social dirigidas à família, à escola, à comunidade ou à sociedade me geral.

A qualificação profissional é indispensável para o processo de profissionalização já que "... oferta una

formación en torno al supuesto de que los futuros profesionales han de adquirir un conocimiento especializado – uno de los requisitos fundamentales que caracteriza toda profesión – orientado ao domínio de competências generales y específicas com lãs que el educador social va a actuar en sus lugares de trabajo", como afirmam Sáez e G. Molina (2006, p.113).

É difícil estabelecer uma demarcação de fronteiras entre pedagogia social, educação sócio-comunitária, educação comunitária, educação popular, educação do campo, e tantas outras especificidades da Educação Social. Há relações, contradições e aproximações de práticas, de grupos atendidos, de setores sociais prioritários, de concepções. O mesmo ocorre em países onde a área é regulamentada. Trilla(1999, p. 129) refere-se à difícil, quase impossível tarefa de estabelecer fronteiras entre educação especializada, educação de adultos e animação sociocultural na Espanha "...proviene del hecho de que estas tres cosas definen sus especificidades respectivas a partir de criterios diferentes. Las tres cosas existían por separado antes de la instauración de la diplomatura de educación Social y, por tanto, cada una disfrutaba de sus propias tradiciones y definición".

Entretanto, neste momento de avanços na área de Educação Social no país se faz necessário um esforço conjunto de superação das fragmentações relacionadas à área, que implica em integrar para não fragmentar. Saez (2003, p.59) alerta sobre o risco de não se consolidar a profissão pela dispersão de educadores sociais nos diferentes espaços de trabalho:

El nivel de profesionalismo en la profesión de educador social se encuentra entre los dos extremos del péndulo y de los movimientos dialécticos que este realiza: asentarse en la dispersión o encontrar su lugar en el territorio de las profesiones que acabam reconocidas en el entorno social y cultural en el que se mueve porque ayudan a mantenerlo vivo y activo.

Construir uma base ampla de pesquisa, formar redes de trocas e intercâmbios para fortalecer o campo teórico que ainda é precário ou seja ampliar as pesquisa na área, consolidar o debate político, respeitar as especificidades e superar fragmentações se constitui no desafio para avançar nas articulações e manter

abertos canais contínuos de comunicação e de diálogo entre as especificidades da educação social.

REFERÊNCIAS

ABRAPSocial. Proposta de Substitutivo ao Projeto de Lei Nº 5346/2009, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE).

BRASIL, Câmara Federal, Projeto de Lei Nº 5346/2009 que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadoras social e dá outras providências, Brasília, 2009

CABALLO V., Ma. B.; GRADAÍLLE P., R. La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. In: SIPS, Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social, nº15, mar. 2008. p.45-56

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986

MACHADO, E. M. Pedagogia Social no Brasil. Questões atuais. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas. Curitiba, Champagnat, 2011. p.97-116

MOLINA, J. De nuevo la Educación Social. Madrid, Dykinson, 2003

NUNEZ, V. Participación y Educación Social. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. A (Orgs.) Pedagogia Social. São Paulo; Expressão e Arte, 2009

PARCERISA A., A. Educación social em y com la institución escolar. In: SIPS, Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social, nº15, mar. 2008. p.15-28.

SAEZ, J. Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. In: MOLINA, J. De nuevo la Educación Social. Madrid, Dykinson, 2003 p. 41- 65.

SÁEZ, J. ; G. MOLINA, J. Pedagogía Social: pensar La Educación Social como profesión. Madrid, Alianza Editorial, 2006.

TRILLA, J. L' "Aire de Família" de la pedagogia social". Temps d' Educació, 15, 1996, 39-57.

TRILLA, J. Animació Sociocultural i Educació Social. In: FULLANA (coord.). Els àmbits de treball de l'educador social. Màlaga, Aljibe. p.129-138.

TRILLA, J. O universo da Educação Social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A. TRILLA, J. Profissão: Educador Social. Porto Alegre, Artmed, 2003. p.13-46

O Serviço Social e a interdisciplinaridade

FABIANA APARECIDA DE CARVALHO¹

RESUMO

Este artigo constitui-se da reflexão proposta pela mesa temática cujo foco constitui-se no diálogo entre a psicologia, pedagogia e o serviço social. Ora, o que seria mais instigante para os profissionais das diferentes áreas, do que a oportunidade de praticar a interdisciplinaridade nesse exato e privilegiado debate, no próprio evento? A prática interdisciplinar exige muito mais que a presença de profissionais de diferentes formações em uma mesma equipe ou projeto, demanda, sobretudo, o abandono de posturas profissionais sectárias e centralizadoras. O que significa afirmar que entender a própria profissão, sua base, ideias e práticas como superiores quando comparadas a quaisquer outras, é o primeiro passo rumo a qualquer outra direção ou destino, exceto à interdisciplinaridade. Ser um bom profissional, zeloso pelas orientações técnicas e profissionais, parece ser atributo necessário para todos. Afinal, é esta condição que nos habilita para a apropriação de nossa área e de sua condução nos diferentes espaços sócio ocupacionais. Ainda, esse também é um dos modos através dos quais construímos o *now how* para ensinar ao outro profissional quais são nossas possibilidades e limites. Contudo, como outra demanda absolutamente importante, encontra-se no exercício de aprendizagem – companheiro de todo o processo de ensino! Sim, aprender com os conhecimentos das outras áreas e apropriar-se deles com o devido respeito de

conhecimentos diferentes, e também legítimos, é o que também materializa a interdisciplinaridade. O processo de ensino-aprendizagem, sem autoritarismo ou licenciabilidade é essencial para a construção do fazer interdisciplinar. Nesse sentido, a apresentação do serviço social - de sua trajetória histórica, de algumas de suas potencialidades e limites, e ainda, seus e princípios orientadores hegemônicos - trata-se de um enorme desafio. Pois há muita riqueza tanto em pesquisas como em diversas experiências de práticas profissionais no interior da própria profissão. Desejo, refletir humildemente acerca desse diálogo, que só pode apontar para um amadurecimento histórico, dentro e fora da categoria dos assistentes sociais. Qualquer área será sempre, sobretudo, incompleta, pois o conhecimento e também o saber, multiplicam-se na medida em que se questionam, conflitam, contradizem, ou apenas: complementam-se. Para nós, profissionais oriundos de diferentes bases teóricas, práticas e orientações, resta o desafio de colocar em favor de nossa prática profissional e, principalmente, em favor de nosso público alvo, as diferenças que nos constituem. Considerando essas reflexões, almejamos semear através deste artigo algumas especificidades do serviço social e o desafio da interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social, Interdisciplinaridade, Prática profissional, Conhecimento.

¹ PUC SP, representação: CRESS/Campinas. Email: biataia@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article is from the reflection proposed by the board whose focus is theme in dialogue between psychology, pedagogy and social work. Now what would be more exciting for the professionals of different areas, than the opportunity to practice this very interdisciplinary debate and privileged, in the event itself? The interdisciplinary practice requires much more than the presence of professionals from different backgrounds on the same team or project, demand, above all, the abandonment of professional sectarian attitudes and centralizing. What does it mean to say that understand their profession, their basic ideas and practices as superior compared to any other, is the first step towards any other direction or purpose, except to interdisciplinarity. Being a good professional, zealous for the technical and professional guidance, it seems necessary attribute for all. After all, is this condition that enables us to appropriate our area and his driving partner in different occupational areas. Still, this is also a way by which we build now how to teach other professional what are our possibilities and limits. However, as other demand absolutely important, is the pursuit of learning - companion of the whole process of teaching! Yes, learn from the knowledge of other areas and take possession of them with due respect for different knowledge, as well as legitimate, which is also embodied interdisciplinarity. The process of teaching and learning, without authority or license is essential for building the interdisciplinary doing. In this sense, the presentation of social services - from its historical trajectory, some of its potentials and limits, and yet, its hegemonic and guiding principles - it is a huge challenge. For there is much wealth both in research and experience in various professional practices within the profession itself. I would humbly reflect on this dialogue, which can only point to a historical maturation, inside and outside the category of social workers. Any area will always be especially incomplete, and also knowledge is, multiplying the extent that question, conflict contradict or only: complement. For us professionals from different theoretical foundations, practices and guidelines, there remains the challenge of putting in favor of our professional practice, and especially on behalf of our target audience, the differences that constitute us. Given these reflections aim to sow through this article, some specificities of social services and the challenge of interdisciplinarity.

KEYWORDS: Social Work, Interdisciplinary, Professional practice, Knowledge

A interdisciplinaridade parece indicar um amadurecimento entre as áreas acerca da incompletude que cada uma delas carrega invariavelmente. Como lembra Fazenda (1995) a interdisciplinaridade se define como um regime de co-propriedade, de interação, que viabilizará diálogo entre os atores envolvidos.

a interdisciplinaridade, favorecendo o alargamento e a flexibilização no âmbito do conhecimento, pode significar uma instigante disposição para os horizontes do saber. (...) Penso a interdisciplinaridade, inicialmente, como postura profissional que permite se pôr a transitar o "espaço da diferença" com sentido de busca, de desenvolvimento da pluralidade de ângulos que um determinado objeto investigado é capaz de proporcionar, que uma determinada realidade é capaz de gerar, que diferentes formas de abordar o real podem trazer. (Rodrigues, 1998, p. 156)

Para efetivar a chamada interdisciplinaridade é fundamental para qualquer profissão ater-se para o fato de que não se encontra isolada de outras profissões, além disso, ter a plena consciência de que para bem interagir com as mesmas, é sempre necessário saber definir e ser competente em seu campo. Este é um elemento fundamental para que haja, de fato, troca entre os saberes – o que define a equipe interdisciplinar.

Parece brindar-nos de obviedade que só oferecemos aquilo que de fato, temos propriedade. Ou seja, o conhecimento e domínio das possibilidades e limites da própria profissão tornam-se indispensáveis para que haja interação com as demais profissões.

Em sendo assim, procuramos nesse momento, compartilhar algumas informações que se constituem em elementos que fundamentam teórica e metodologicamente o serviço social.

O assistente social é um dos profissionais que trabalha diretamente sobre as diferenciadas expressões da questão social e possui nas mesmas um campo qualificado de atuação direta.

A questão social é compreendida como,

um complexo social que faz parte da natureza da propriedade privada no capitalismo, ou seja, é manifestação direta da apropriação privada da produção social e da lei geral da acumulação capitalista (MARX, 1984, p. 187 APUD SILVA, 2007, p.283).

Ainda, lembra-nos Iamamoto (2001) que a questão social expressa as diferentes disparidades – econômicas, políticas e culturais das classes – mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais.

Desse modo, é importante zelar para que o trato da questão social não passe a ser orientado pela teoria de integração social. Impedindo assim, que se naturalizem as desigualdades sociais e a perda do caráter de conquista das políticas sociais. Nesse caso, os usuários que eram antes entendidos como sujeito de direitos são diminuídos à condição de beneficiários e assistidos.

Esse tipo de direcionamento tende a concretizar soluções que misturam a integração social – constituída de políticas compensatórias – com as medidas repressivas, de acordo com conjuntura histórica. Nesse sentido, as políticas universais tornam-se as únicas respostas aceitáveis se a compreensão da questão social ocorre no interior da luta de classes.

O serviço social, desse modo, defende a política de direitos universais! Uma curiosidade para os que não são formados no serviço social, trata-se da trajetória histórica do mesmo.

Originado das ações das damas de caridade da igreja católica, veio se transformando historicamente. Embora o serviço social tenha concretizado o Movimento de Reconceitualização e assim, sua tentativa de ruptura com o serviço social tradicional, pode-se afirmar que a apropriação teórica marxiana deixou a desejar naquele momento, talvez até pelo episódio histórico do país, extremamente repressivo – em tempos de ditadura militar. Fato que contribuiu para que de modo equivocado, houvesse a atribuição da revolução legada ao serviço social. (Silva, 2007)

Compreendemos assim que a perspectiva da revolução não foi apanhada na sua complexidade. E a revolução, então, aparece como uma tarefa do Serviço Social e de um conjunto de profissionais messianicamente comprometidos com a “capacitação”, com a “organização” das massas e com a “transformação da sociedade” (SANTOS, 1983 apud SILVA, 2007, p.284). Assim, também foi importante para a categoria perceber que a cidadania burguesa e os direitos básicos, não se tratam de emancipação

humana. Ainda que conquistemos a cidadania mínima (o que seria com certeza uma conquista), não teríamos simplesmente com ela qualquer transformação estrutural. Ou seja,

A afirmação dos direitos, não realiza, mesmo que radicalizada, a emancipação humana. O seu empobrecimento e banalização, ou em outras palavras, a sua captura e utilização, a partir dos interesses de mercado que restringem e empobrecem as noções de democracia e cidadania ‘para os mais fortes’, também são sérios e concretos obstáculos à emancipação humana (SILVA, 2006, p.51).

Reconhecer os limites do serviço social é básico para a atuação profissional, a confusão entre emancipação política e emancipação humana é elemento de desgaste para inúmeros profissionais que atuam dia após dia, sem compreensão do que se trata uma e outra, e sentindo-se responsável pelas duas. É possível registrar que a política social como direito de cidadania ou como elemento redistributivo são insuficientes para a demanda que a população apresenta.

É nessa contradição – trabalhar para e com a proteção social, muitas vezes sem os recursos necessários – sobretudo de natureza estrutural – que atua o serviço social. Podemos afirmar que os limites

“ Desse modo, é importante zelar para que o trato da questão social não passe a ser orientado pela teoria de integração social. Impedindo assim, que se naturalizem as desigualdades sociais e a perda do caráter de conquista das políticas sociais. ”

da práxis profissional podem ser superados pela práxis social que extrapola os limites da categoria e trabalha para a construção de outra sociedade.

O Serviço Social possui diferentes espaços sócio-ocupacionais e atua em consonância com os dispositivos legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, o SUAS – Sistema Único de Assistência Social, SUS – Sistema Único da Saúde, ECA – Estatuto da criança e do Adolescente, além de inúmeras outras diretrizes legais que diferenciam-se de acordo com área de atendimento e população atendida. Porém, há o destaque para alguns princípios específicos da profissão: seu Projeto Ético Político e Código de Ética.

O Projeto Ético-Político profissional atem-se aos interesses da classe trabalhadora, como conferimos a seguir:

A direção sociopolítica estratégica do projeto profissional pressupõe um processo de lutas sociais e mobilização de massas, que possam reverter o quadro de barbárie social em que estamos mergulhados e que foram impostos pela ditadura do capital. Lutar por consolidação das massas trabalhadoras, da cidade e do campo, em uma perspectiva de classe, anticapitalista, antiimperialista e socialista no interior do processo de ruptura profissional com o conservadorismo (ABRAMIDES, 2006, p.34).

Em sendo assim, associa-se a um projeto societário, e propõe outra construção de homens e mulheres. Sem a presença de qualquer exploração ou dominação. Seja esta de classes, etnia e/ou gênero. Interessante destacar que esse mesmo projeto refuta qualquer tipo de preconceito e afirma o **reconhecimento do pluralismo** e da defesa dos direitos humanos.

Já acerca do Código de Ética do Assistente Social do ano de 1986, pode-se destacar que o mesmo avaliou a necessidade de superar o ponto de vista que mantinha os valores éticos como universais acima dos interesses de classe em que se organiza sociedade. Realizando então um rompimento com a tradição neotomista. Porém, é em 1993 que o novo Código de Ética, de base marxista, aponta a emancipação do ser social e fundamenta a liberdade como seu valor ético central. Pois,

Se o código de 1986 rompia com o tradicionalismo, com o personalismo cristão e com os princípios abstratos e neutros-característicos de neotomismo; o código de 1993 preconiza uma apropriação teórica da produção marxiana, pautando-se na ontologia social de Marx e no seu projeto societário, o que se constitui como embasamento filosófico a leitura da realidade e atuação profissional (MUSTAFA, 2003, p.64).

É sempre uma profunda responsabilidade realizar intervenção na vida de seres humanos, homens, mulheres e crianças que possuem história, desejos, sonhos, dificuldades e fragilidades – como qualquer outro, com a diferença de que tiveram oportunidades concretas bastante diferenciadas. Assim, respaldar-se para realizar as chamadas “escolhas de intervenção” demanda superar limites já estabelecidos, sobretudo, aqueles que se referem à avaliação da própria atuação. Espaço privilegiado quando aproveitamos os diferentes conhecimentos e áreas com os quais estamos envolvidos.

Qual é o cenário da prática profissional do serviço social?

Iamamoto (2001) indica como novas expressões da questão social diversos elementos, tais como: a lógica financeira do regime de acumulação que tende a provocar crises mundiais gerando recessão; o espaço antes fordista-taylorista com tendência à liderança a especialização flexível; as intensas mudanças na relação Estado-sociedade civil orientada pelo neoliberalismo; a afetação da esfera da sociabilidade invadindo as diferentes relações sociais com uma lógica pragmática e produtivista, com mentalidade utilitária e individualista.

É exatamente a partir desse quadro que se evidenciam a globalização econômica e a ideologia neoliberal. Repercutindo na flexibilização no mundo do trabalho que agrega diversos processos, como exemplo citamos a criação de novas formas de trabalho, parcial, temporário, subcontratado, vinculado à chamada economia informal. Onde se apresenta a baixa remuneração e a escassa inserção nas políticas assistenciais. Pastorini (2007).

O Estado Intervencionista transita para o papel de Estado Mínimo com a vigência da ideologia

neoliberal. Fazendo ocorrer uma minimização do Estado Interventor diante das questões sociais, onde ao mesmo é atribuída a função de garantir as propriedades e liberdades individuais. Estarrecedor perceber que o Estado agirá apenas em esferas que o mercado não possa ou não se interesse em responder.

Não é novidade compartilhar que é nesse contexto que ocorre a redução de direitos sociais, das políticas sociais, e sendo necessário, dos direitos políticos, com a justificativa dos direitos civis. (PASTORINI, 2007).

É exatamente no bojo das contradições que se materializa para o serviço social a tarefa de perquirir e perseguir o real como “concreto-pensado”.

Para que desse modo, o assistente social não seja enredado em culpabilizar o usuário e sua família, ou até mesmo em legitimar um determinado estigma, ora, atribuído à profissão, como meramente interventiva, de profissional meramente executor.

Contudo o que todas essas informações podem contribuir para uma conversa sobre interdisciplinaridade entre serviço social, pedagogia e psicologia? Ora, esse foi um primeiro momento de rápida e sucinta apresentação da área do serviço social. Que se trata de uma profissão extremamente comprometida com o objetivo de defender e consolidar direitos! Bem sabemos que o serviço social, felizmente, não está sozinho nessa empreitada.

Nesse sentido, é importante refletirmos que há, ainda, outro elemento fundamental para a interdisciplinaridade: a capacidade do profissional em reconhecer mérito e legitimidade nos conhecimentos das demais profissões entre si.

Devo confessar que a temática desafiou-me desde o início, pois além de profissional da área do serviço social, também sou profissional da educação. Áreas distintas, com competências diferenciadas e por diversas vezes, públicos comuns. E a psicologia? Além de também possuir seu universo particular, também transita dentre as áreas já mencionadas.

Ora, quais são as interfaces das áreas distintas? O que as diferencia? Quais são seus objetivos, potencialidades e limites? Como podem coexistir garantindo sua identidade e simultaneamente a troca

de saberes que a interdisciplinaridade exige?

Parece-me que estas questões são um o desafio desse debate, cujo convite está alicerçado nas diferenças de cada área, na beleza de suas potencialidades e na honestidade de seus limites.

Podemos destacar que as três áreas possuem como sujeito – objeto - sujeito de ação, o próprio ser humano. Talvez seja esse não somente o primeiro, mas o principal ponto a ser destacado.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, 153)

É com este homem - sujeito e construtor - que trabalha tanto a psicologia como o serviço social e a pedagogia. Profissões que possuem diferentes correntes teórico-metodológicas tanto internamente, como também entre si, e o exercício da interdisciplinaridade é exatamente esse: lidar com a diferença e convertê-la em saldo e não em débito para o profissional, para sua categoria, para sua equipe, para seu usuário e para a política universal de direitos – eixo comum entre todas. Seja em qualquer subárea de atuação – saúde, educação, assistência social, lidar com o conteúdo do outro e respeitá-lo como digno de troca faz parte do princípio da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz. **O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro**- Tese de Doutorado 2006.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. Ed. Cortez. São Paulo. 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Fazenda, Interdisciplinaridade, um projeto de parceria**. Ed. 3/ ED Loyola, São Paulo: junho

de 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A Questão Social no Capitalismo. **Revista Temporales**, ABEPSS, 2001, n. 3, p.9 – 31.

LESSA, S. A Emancipação Política e a Defesa dos Direitos. **Serviço Social e Sociedade**, n. 90, p. 34 – 57.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 5 ed. São Paulo. Ed. Cortez, 1999.

MUSTAFÁ, ^a M. Reflexões sobre o Projeto Ético-Político Profissional do do Serviço Social, In: Presença Ética: Ética, política e emancipação humana, Ano III, n. 3, Recife: GEPE – UFPE, dez – 2003.

PASTORINI, Alejandra., A categoria “questão social” em debate, São Paulo: Editora Cortez, 2007, 120p.

RODRIGUES, Maria Lucia. O Serviço Social e a perspectiva interdisciplinar. *in* Martinelli, M. L. e outros(org). **O Uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez/ Educ, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Apr. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Apr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SILVA, F. S. da. O Recrudescimento da Violência nos Espaços Urbanos: desafios para o Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade: Ética Pública e Cultura de Direitos**, n. 89, ano XXVII, março/2007, p.130 – 151.

_____. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. **Ser Social: Desemprego, Desigualdade e Violência**, n. 19, jul/dez/2006. p. 31 – 58.

_____. F. S. da. Pesquisa e produção do conhecimento em serviço

Social. **Revista Textos & Contextos** Porto Alegre v. 6 n. 2 p. 282-297. jul./dez. 2007.

Comunidades educativas e espiritualidade na Educação Social

GERALDO CALIMAN¹

RESUMO

Tendo como referencia a pertença a um grupo religioso e/ou grupo coeso em seus valores e normas (a uma «*moral community*»), o artigo indaga sobre o potencial preventivo da participação dos jovens em atividades religiosas. Encontramos algumas respostas sobre as razões desse potencial dentro de dois filões de pesquisa sociológica: o filão ligado ao estudo dos comportamentos associais e o ligado às teorias das necessidades humanas. Identifica, finalmente, três fenômenos religiosos e educativos considerados, em geral, de grande importância na articulação de metodologias sociopedagógicas: a emergência das *necessidades existenciais*, de sentido e de transcendência; a *construção de projetos de vida* como capaz de gerar motivações profundas; a função preventiva das *comunidades educativas*. Esses fenômenos educativos e religiosos tendem a prevenir a evolução de comportamentos associais e delinquenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação religiosa; prevenção; comunidades educativas; educação social

ABSTRACT

With reference to membership of a religious group and / or cohesive group in their values and standards (a «*moral community*»), the article inquires about the preventive potential of youth participation in religious activities. We found some answers on why this potential in two loaves of sociological research: the lode on the study of asocial behavior and linked to theories of human needs. Identifies, finally, three religious and educational three phenomena considered, in general, of great importance in the articulation of

socioeducational methodologies: the emergence of existential needs, meaning and transcendence, the construction of life projects capable of generating such deep motivations, the function preventive educational communities. These educational and religious phenomena tend to prevent the development of asocial behavior and delinquency.

KEY-WORDS: Religious education, prevention, moral community; social education

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, mais precisamente e sobretudo a partir do século XIX, os pesquisadores tomaram distância dos fenômenos religiosos, motivados que foram por reflexões racionalistas e positivistas, provenientes dos difusores da “morte de Deus” e do advento do “super-homem” (MOREIRA-ALMEIDA, 2006, 243). Previa-se e se augurava um conseqüente distanciamento de Deus e da religião, do espaço público, seguido da afirmação do espaço privado do sujeito e da subjetividade. A religião tende a ser reduzida ao silêncio em campo científico, e tal distância aconteceu também dentro da pesquisa sociológica no âmbito dos estudos relacionados aos comportamentos associais e delinquenciais (SILVA e SIQUEIRA, 2009, 559). Poucas

¹ Professor do Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Católica de Brasília; Coordenador da Cátedra UNESCO: Juventude Educação e Sociedade. Ex Coordenador do Programa de Doutorado em Pedagogia Social da “Università Pontificia Salesiana” de Roma (1998-2000).

“

Poucas foram as pesquisas realizadas sobre o fenômeno religioso no período do positivismo.

Percebe-se atualmente um retorno ao estudo do fenômeno religioso.

”

foram as pesquisas realizadas sobre o fenômeno religioso no período do positivismo. Percebe-se atualmente um retorno ao estudo do fenômeno religioso. Ao contrário do que se imaginava um século atrás, nessa passagem de milênio indica que os profetas da modernidade e da “morte de Deus” se equivocaram enquanto anunciavam, premidos pelas idéias racionalistas do tempo, um declínio da religiosidade e o “silêncio total de Deus” (LIBÂNIO, 1992, p. 85-92).

Criam-se instrumentos de validação para medir a qualidade de vida/espiritualidade, religião e crenças pessoais (PANZINI et al., 2011, p. 153); estudos especializados são cada vez mais frequentes na área espiritualidade e saúde (KOENIG, 2001; MOREIRA-ALMEIDA, 2010) e da espiritualidade e gestão (MURAD, 2007). São realizados estudos também sobre o efeito da vivência religiosa e o aumento dos laços afetivos com os pais e com os amigos (GRANQVIST, 2002). Através de análises longitudinais os autores encontram suporte para as hipóteses religiosidade e reforço aos laços afetivos entre adolescentes e seus pais. (GRANQVIST; MIKULINCER; SHAVER, 2010).

Sem falar na abdução de conceitos antes pertencentes à esfera religiosa e que acabam sendo reapresentados como novidades dentro de pacotes da esfera do consumo. Como afirma Bauman (2005, p. 151) “a espiritualidade pode ser um dom de nascença da criança, mas foi confiscada pelos mercados de consumo e reapresentada como um lubrificador das rodas da economia de consumo”.

Ulteriores estudos colocam-se dentro dos estudos da socialização, crenças, rituais e outros aspectos da prática religiosa corroboram na criação de uma “moral community” (GRAHAN; HAIDT, 2010). Os autores sugerem que a religião deveria ser estudada como um sistema complexo com muitas funções sociais, entre elas a de unir pessoas dentro de organizações comunitárias e divindades.

Tendo como referência a pertença a um grupo religioso e/ou grupo coeso em seus valores e normas (a uma «moral community») (RICHARD; BELL; CARLSON, 2000), os autores partem de fenômenos religiosos e ou uma prática religiosa que tendem a favorecer a prevenção de comportamentos delinquentes (STARK; BAINBRIDGE, 1996; STARK; DOYLE, 1982; JUNGER; POLDER, 1993; JESSOR, 1998).

A espiritualidade tem sido sempre muito ligada aos questionamentos pessoais a respeito dos significados e da construção do sentido último da vida; tem a ver com o relacionamento com o sagrado e o transcendente; e por isso pode impelir o desenvolvimento e a participação em rituais religiosos e a formação de comunidades (KOENIG, 2001, 18; MOREIRA-ALMEIDA, 2006; SILVA e SIQUEIRA, 2009). Isso seria possível na medida em que os grupos religiosos ou as por eles denominadas “comunidades morais” (*moral communities*) funcionassem como centros gravitacionais capazes de construir em torno de si um núcleo bastante consistente de valores, crenças, atitudes, culturas e normas compartilhado de modo relativamente coeso entre seus vários componentes.

Por outro lado, talvez longe das grandes pesquisas, as instituições socioeducativas, de modo especial as de *inspiração religiosa*, continuam a dar crédito, na prática cotidiana, às comunidades educativas construídas em torno de princípios que reúnem em torno da coesão e consenso em torno de crenças, valores e normas. Uma leitura da condição juvenil brasileira mostra como “têm destaque os grupos de jovens que se formam motivados pela criação artística, pela espiritualidade, pelo lazer, pela ação solidária em suas comunidades e nas lutas contra discriminações e violências” (BOGHOSSIAN; MINAIO, 2011).

As próprias instituições situadas em ambientes multiculturais, *leigos* e construídos em torno à diversidade religiosa, cultural e social se apropriaram do termo “comunidade”. Certamente na expectativa de que é a partir das comunidades que é possível construir consensos, formar os jovens para a afetividade, a cidadania e a participação política.

Tanto no primeiro caso, de inspiração estritamente religiosa, ou no segundo, de inspiração leiga, o elemento comunidade está presente e requiere a sistematização de metodologias específicas que utilizem de modo eficaz o potencial formativo das “organizações comunitárias” e das comunidades educativas.

HIPÓTESES

Partindo da premissa apenas explicitada, podemos afirmar que a nossa hipótese se articula em duas afirmações.

Uma primeira sustenta que as pessoas tendem a aderir às normas sociais, a partir de uma inspiração emanada de um núcleo consistente de crenças, valores, atitudes, na medida em que se sentem ligadas umas às outras e que, por sua vez, aceitam tal normatividade como legítima. Em nível de grupo, isso quer dizer que a taxa de comportamentos sociais tende a ser menor nos grupos com um maior nível de vinculação com a prática religiosa, através da partilha de práticas e valores compartilhados a partir de inspirações de tipo religioso; e, por outro lado, a delinquência tende a ser maior nos grupos com um menor nível de vinculação à prática religiosa.

Uma segunda hipótese sustenta que a vinculação entre os indivíduos pode se verificar seja em relação aos grupos que se manifestam em conformidade com as normas sociais, seja aos grupos não conformes às mesmas. Existem grupos não conformes à norma social, tal como as gangues, que conseguem também eles, construir em torno de si uma “moral community” em condições de gerar uma cultura da violência e da transgressão. Portanto, existem “centros gravitacionais” de valores e culturas não somente nos assim chamados “bons ambientes” de grupo de jovens, de participantes nas igrejas, de grupos esportivos, de

auto-ajuda, mas também nos ambientes considerados «problemáticos», tais como aqueles que se consolidam nas formas de gangue ou de certos grupos religiosos fundamentalistas. A vinculação entre pessoas que vivem condições sociais afins (afinidade) a certos grupos e, em consequência, aos seus valores e tendências culturais, pode favorecer seja a adaptação de tais indivíduos a grupos integrados à sociedade, como também a grupos delinquentiais, problemáticos e desviantes (por exemplo, a adaptação dos membros dentro de uma gangue).

A vinculação dos membros de uma gangue pode reforçar a conformidade social dentro daquele grupo (CALIMAN, 2002). O que tende a dar coerência e significado ao sistema normativo de uma gangue é a concepção de crenças, valores, atitudes e cultura compartilhada entre os seus membros. Analogicamente, da mesma maneira os autores buscam correlações entre a cultura compartilhada em torno de crenças, valores e atitudes inspirados em uma matriz religiosa e os comportamentos dos membros que a compartilham.

Nos fins do século dezenove, E. Durkheim ressaltava uma ligação entre as razões sociais e morais da integração entre os membros da sociedade: ele, porém, acreditava que as razões morais fossem somente um reflexo das razões sociais. Diferentemente, nós acreditamos que as razões morais (comunidade moral) não sejam somente reflexo, mas que elas sejam uma matriz de valores, culturas e fatos sociais. Stark e Bainbridge, por exemplo, observando as principais religiões, colocam em evidência a tendência das mesmas em propor aos seus membros um conjunto de normas comportamentais e de reforçar a coesão social e o consenso em torno de determinadas normas entre seus adeptos. Basta observar como a «conversão» de um fiel a uma determinada igreja acaba conduzindo-o a assumir novos comportamentos e um novo estilo de vida (em geral chamado de «conversão»). Tal fato confirma, diferentemente de quanto acreditava Durkheim, que é a ordem moral (e entre tais fatores inclua-se a religião) a exercer um influxo primário sobre a vida social e não o contrário.

Stark e Bainbridge partem da hipótese de que os indivíduos que manifestam maiores índices de

participação religiosa tenham menor probabilidade de delinquir que aqueles que manifestam com menores índices. Conseqüentemente os grupos sociais que manifestam uma integração religiosa mais forte teriam uma taxa mais baixa de delinquência e de comportamentos associas. Os autores (STARK; BAINBRIDGE, 1996) demonstram isso através da análise das correlações (claramente negativas) entre participação religiosa e diversos tipos de crime (contra o patrimônio, furto, especialmente de automóveis, crimes violentos, homicídios, assaltos e violência carnal). Concluem que a religião tende a exercer um papel fundamental em sustentar a ordem moral, de tal forma que «as cidades que demonstram uma

“ A religiosidade sempre representou a convencionalidade, a aceitação dos valores compartilhados das instituições; as instituições religiosas tendem a provocar a interiorização de normas e a preocupar-se com os problemas gerados pela transgressividade das mesmas. ”

maior proporção de adesão às instituições religiosas manifestam um menor índice de criminalidade» (STARK; BAINBRIDGE, 1996, p. 66).

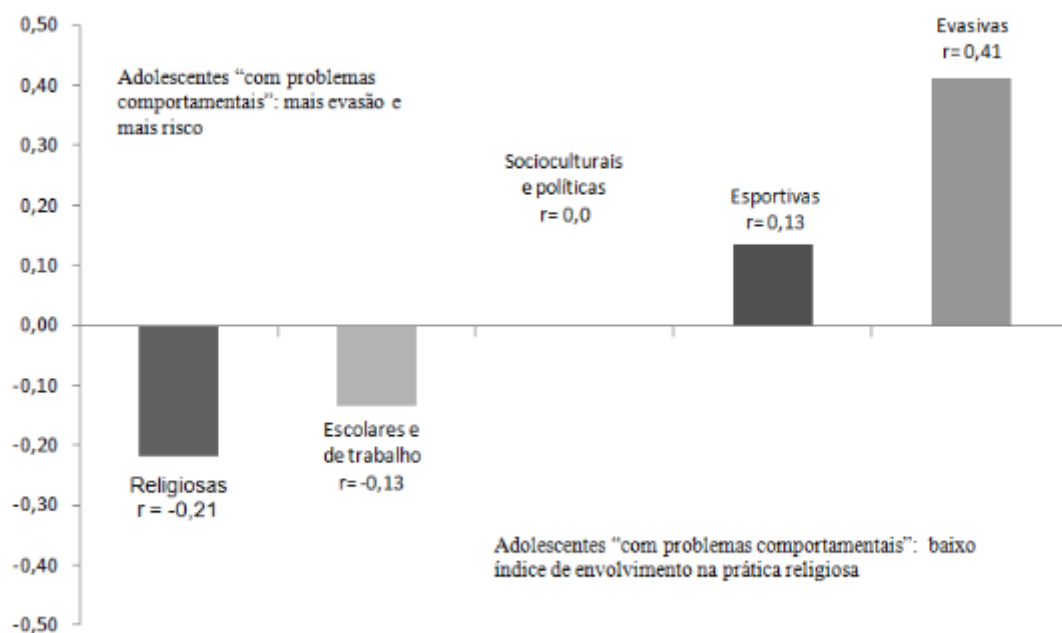
Outros autores, como Jessor (1998), consideram a religiosidade como um recurso protetor contra comportamentos delinquentes, juntamente com outras variáveis tais como atitude de intolerância aos comportamentos associas ou delinquentes e o comprometimento moral com as normas e convenções sociais. A religiosidade sempre

representou a convencionalidade, a aceitação dos valores compartilhados das instituições; as instituições religiosas tendem a provocar a interiorização de normas e a preocupar-se com os problemas gerados pela transgressividade das mesmas. O comprometimento moral tende a se constituir como uma variável preventiva natural contra comportamentos que escapam da normalidade, tais como o divórcio, a convivência pré-matrimonial, o aborto, o alcoolismo, etc. Um maior nível de consciência moral tende a ser um forte fator protetor contra a transgressividade das normas sociais, enquanto a «indiferença moral» (atitude em relação aos comportamentos delinquentes, como quando as pessoas não mais assumem suas responsabilidades: «eu não tenho nada com isso»; «cada um cuida dos próprios problemas»; «se quiser usar drogas o problema é dele...») tende a fazer com que as pessoas sejam mais liberais tanto no admitir quanto no praticar comportamentos associas e incivilidades. A intolerância em relação aos comportamentos associas – ou o fato de o sujeito não admitir comportamentos transgressivos e associas – predispõe o sujeito contra a vontade de divergir de uma norma socialmente compartilhada. Tal desaprovação dos comportamentos transgressivos, social e moralmente compartilhada, funciona como um forte agente de controle social dos comportamentos associas, transgressivos e delinquentes.

A Fig.1 representa uma correlação negativa entre comportamentos transgressivos e: a participação em atividades religiosas (-0.22) e a disposição em comprometer-se com trabalho e escola (r. -0.15); e uma correlação positiva desses comportamentos transgressivos com um tempo livre dedicado a atividades evasivas tais como frequência a bares, fliperamas, «turmas» caracterizadas como pré-gangues, etc. (r 0.40) (CALIMAN, 1997, p. 303).

O fato de que o envolvimento nas crenças e práticas religiosas colabore para a diminuição dos níveis de delinquência teria explicação na pertença do sujeito a um grupo social, capaz de reproduzir uma persuasiva atmosfera moralmente condicionante para seus membros. Tal clima se desenvolve dentro de um determinado território ou de uma comunidade, que a literatura social-científica internacional identificou com o termo “moral community”.

Fig. 1 - Atividades do tempo livre e problemas comportamentais
(Correlação de Bravais – Pearsons; $P < .001$).

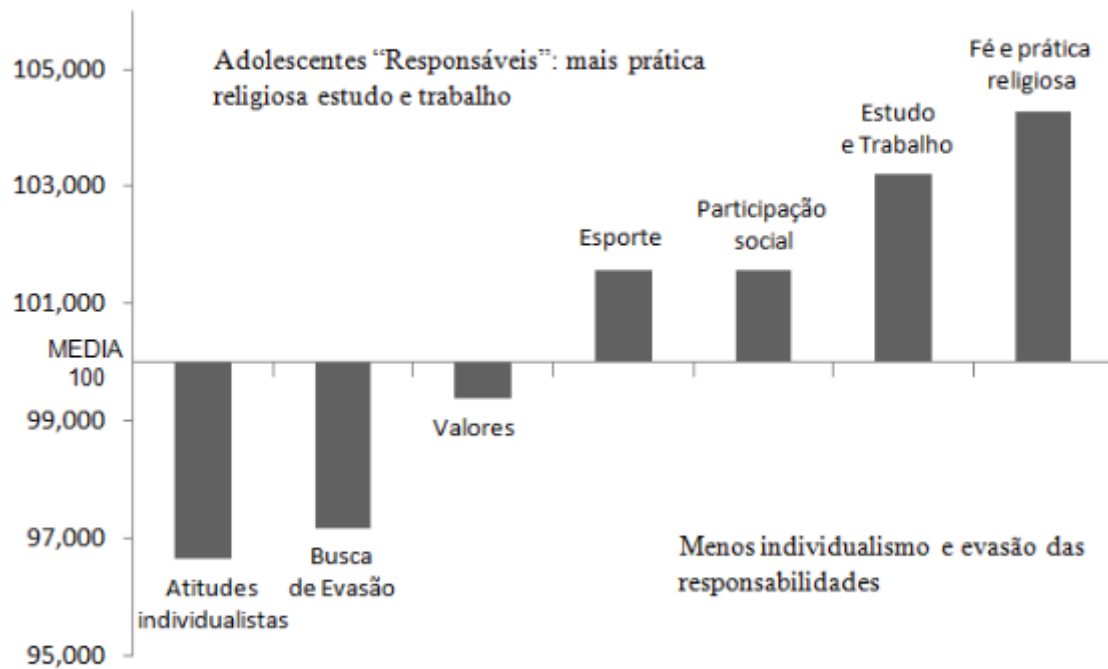


Fonte: CALIMAN, G. *Normalità devianza lavoro*. Roma: LAS, 1997.

O gráfico reproduzido na Fig. n. 2 representa o resultado de uma «cluster analysis», através da qual identificamos um grupo de adolescentes (14 a 17 anos) caracterizados como «responsáveis e comprometidos». Para esse grupo a variável «fé e prática religiosa» está bem acima da média dos outros jovens que compõem a amostragem pesquisada. O que significa que jovens «responsáveis e comprometidos» tendem a valorizar a participação religiosa (CALIMAN, 1997, p. 342). Mas esse gráfico se completa com o próximo (Cf. Fig. 3), no qual, através do mesmo instrumento estatístico (*cluster analysis*), foi identificado um grupo de adolescentes cujas características comuns são a «indiferença social e a transgressividade». Para esses adolescentes, a variável «fé e prática religiosa» é relegada ao último plano, bem abaixo da média em relação à amostragem geral (CALIMAN, 2000, p. 359).

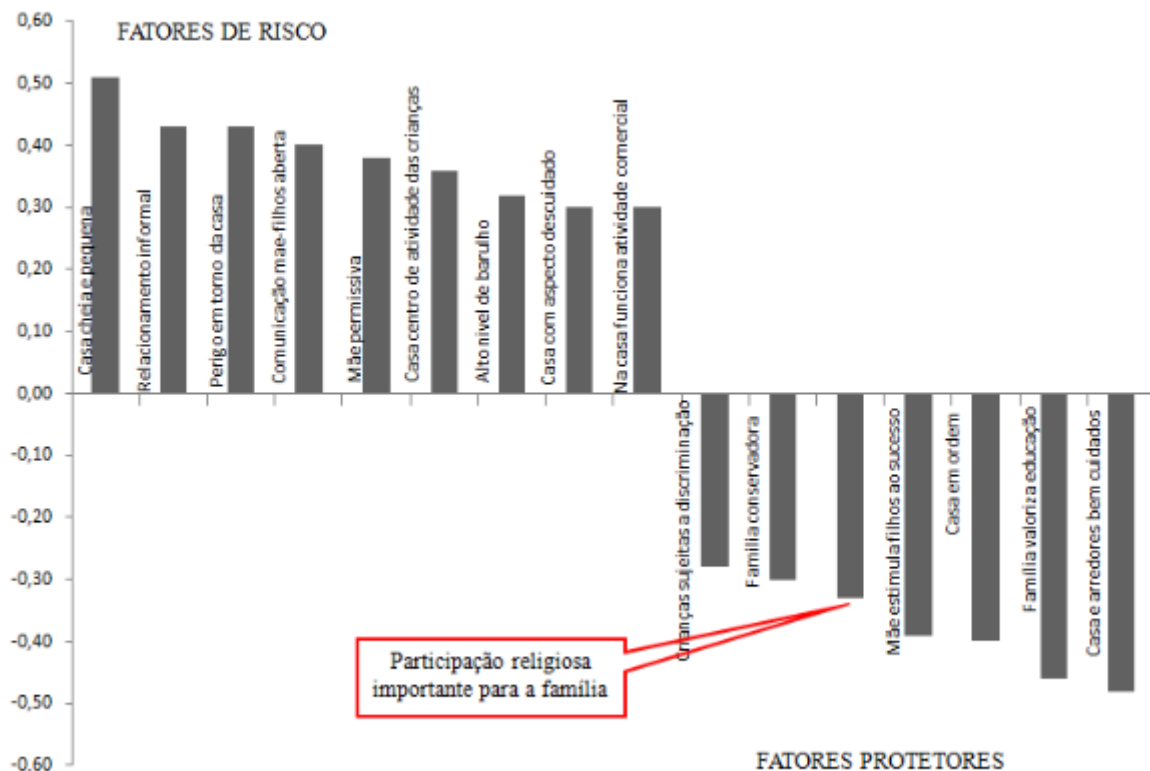
Na Figura n.3 Block et al. (1988), trazem o resultado de uma pesquisa longitudinal em que identificam fatores predisponentes ao uso de maconha por parte de um grupo de adolescentes. Mais precisamente, os autores estudam a correlação entre a qualidade do ambiente familiar aos seis anos e o uso de droga aos quatorze. Ressaltamos aqui a variável «religião considerada importante para a família». Neste caso, existe uma correlação negativa entre a importância que a família da criança dá à religião quando as crianças tinham 6 anos, e o uso de maconha aos 14. Em outras palavras, crianças cujos pais dão importância à religião têm menor probabilidade de se envolverem com problemas de droga aos 14 ($r = -.40$).

Fig. 2 - Cluster Analysis: Grupo de “Adolescentes Responsáveis”
(Media 100; Sigma 10; P <.001).



Fonte: CALIMAN, G. *Normalità devianza lavoro*. Roma: LAS, 1997.

Fig. 3 – Correlação entre o consumo de droga aos 14 anos e antecedentes quando a criança tinha 6 anos



Fonte: Block et al. 1988

A PERTENÇA A UMA «COMUNIDADE»

Para os fins de nossa análise, fazemos uma distinção entre participação religiosa “individual” e “comunitária”. A primeira caracteriza-se por uma religiosidade baseada em uma relativa convicção pessoal, mesmo se vivida em ambiente adverso e religiosamente indiferente. A segunda, a modalidade comunitária, é *compartilhada* com os outros e se caracteriza pelo consenso em torno de valores religiosos por parte dos membros de determinado grupo social.

A incidência da religiosidade individual sobre o comportamento conformista pode ser atenuada no caso em que o grupo social onde o indivíduo vive, manifeste-se indiferente em matéria de religião: o sujeito é praticante, mas o grupo é indiferente. A religião, neste caso, tende a se tornar um componente de um compartimento da vida da pessoa. O sujeito, sozinho, se encontraria em situação de risco constante de perder seu referencial normativo, de crenças, valores e comportamentos. A falta de um referencial normativo e de valores tende a produzir uma condição de «anomia»: no momento em que deve decidir se participa ou não de uma ação transgressiva ou delinqüencial, o sujeito se encontra em dificuldade de escolha entre se deveria ser fiel àquilo em que ele acredita (religiosidade individual), ou se poderia renunciar à conformidade com as normas sociais, premido pela influência ambiental. E o caso de um adolescente que, vindo do interior, traz uma sólida base normativa, religiosa, mas se sente intensamente provocado pelo código normativo do ambiente onde vive e ao qual pertence; ele muitas vezes se sente no dilema de escolher entre a consciência e a conivência com uma gangue, pré-condição para sua segurança.

A religiosidade compartilhada pelo grupo social, por sua vez, tem um peculiar potencial protetor: «aquilo que conta não é o fato de uma pessoa ser religiosa ou menos, mas que tal religiosidade seja compartilhada no ambiente onde ela vive» (STARK; BAINBRIDGE, 1996, p. 72). Nos ambientes onde a força do vínculo religioso torna-se norma comportamental («é a lei»), quanto mais «religioso» o indivíduo é, menos probabilidade ele tem de se deixar envolver em comportamentos desviantes e delinqüenciais. Nos ambientes muito

“ Se a maioria dos amigos não é ativamente religiosa, as motivações religiosas não conseguem deslanchar o processo através do qual as normas são aceitas e justificadas pelo indivíduo e pelo grupo. ”

secularizados como os grandes conglomerados urbanos, porém, a hipótese tem menos probabilidade de se sustentar, pois seja o adolescente praticante seja o menos praticante, ambos tem as mesmas probabilidades de se encontrarem estatisticamente entre os delinqüentes.

Se a maioria dos amigos não é ativamente religiosa, as motivações religiosas não conseguem deslanchar o processo através do qual as normas são aceitas e justificadas pelo indivíduo e pelo grupo. A interpretação e a aceitação das normas e dos valores de referencia e, portanto, a rejeição dos comportamentos associais, advém no quotidiano através da interação com o grupo de coetâneos. A pertença a um grupo de coetâneos (ou a um grupo normativo coeso do tipo de uma gangue) gera condições para a filtragem de experiências da vida quotidiana e da aceitação (no mundo interior) das normas e dos valores compartilhados no grupo.

Quando a maioria dos componentes do grupo social é religiosa, a religião entra livremente na interação quotidiana e se torna um elemento válido do sistema normativo e do referencial de valores. De fato, como consequência de tal interação no grupo, a religião tem o potencial de promover a vinculação de seus adeptos a uma «comunidade moral». Neste sentido, analisando em chave sociológica, não seria um fator negativo como o «medo do pecado» que constringiria os sujeitos a não se desviarem das normas, mas um

fator positivo, ou seja, a necessidade de defender a auto-estima e o prestígio dentro de um grupo social ou de uma comunidade à qual ele se sente ligado por laços de pertença.

É conhecido hoje como alguns movimentos eclesiais e extra-eclesiais especialmente os grupos pentecostais e carismáticos, conseguem atrair muitos de seus membros porque oferecem uma oportunidade de “cura” de seus diversos males. Entre tantos destes males, alguns são associados à cura física. Mas não são poucos os fiéis que se avizinham de tais grupos para liberarem-se dos males relacionados à sua condição de marginalidade, tais como a toxico-dependência, a vida dissoluta, o alcoolismo, etc.

Autor de um artigo sobre o argumento, Cleto Caliman explica como, em um primeiro momento do contato com esta “moral community” o sujeito busca “a cura” de seus males. Tal experiência terapêutica corresponde a um ritual de recuperação que predispõe o iniciante à experiência de grupo:

o grupo torna-se para ele uma comunidade de referência e sustentação de um ponto de vista não somente religioso mas também social e cultural. Dentro da comunidade se reproduzem as normas de conduta pessoal, social e religiosa que devem orientar a totalidade da vida do crente. Em tal espaço, livre das «cadeias do mal», a inserção na comunidade se estabelece quando o crente assume responsabilidades e funções na sua estrutura institucional. (CALIMAN Cleto, 2000).

A EMERGÊNCIA DAS NECESSIDADES EXISTENCIAIS, DE SENTIDO, DE TRANSCENDÊNCIA

Um olhar para a história recente das *teorias das necessidades humanas* demonstra como o conceito evoluiu cronologicamente dentro de uma perspectiva filosófica, para posteriormente desenvolver-se dentro do âmbito econômico, psicológico e sociológico. Tende-se a passar de uma condição reativa, na qual o sujeito se encontra na situação de ter que reagir à constante falta de satisfação das necessidades fundamentais, à condição que podemos chamar de *proativa* onde o sujeito é motivado por uma tensão positiva proveniente de um vínculo afetivo que ele

cria com um projeto de vida. O menino de rua que luta todos os dias para a sua sobrevivência vive as suas necessidades em condição de completa reatividade: ele *reage*, defende-se, luta contra a fome, a miséria, a doença, a polícia, etc. Já um jovem que estuda numa escola conceituada, e tem garantidas as suas necessidades fundamentais, tende a não se sentir constrangido a «jogar na defesa» (atitude reativa) pois não precisa reagir contra a falta de meios; mas ele tende a «jogar no ataque» da proatividade, que brota da «vontade de ser» e de realizar seu projeto de vida.

A EVOLUÇÃO DA PESQUISA SOBRE AS NECESSIDADES HUMANAS

A análise do conceito de necessidades humanas, em uma perspectiva psicológica e sociológica, foge de uma conotação de “rigidez”, da conotação de “necessidade” no seu sentido estrito como era concebido na Idade Média e depois dentro de uma perspectiva econômica. A psicologia, por sua vez, desenvolve conceitos de necessidade ligados às motivações intrínsecas da pessoa humana e à questão da proatividade ou capacidade do indivíduo de autogovernar-se orientado pela sua humanidade.

A perspectiva psicológica evidenciou particularmente as necessidades existenciais, relacionais, de significado ou de sentido da vida. Não se limita, como é o caso da perspectiva econômica, à consideração das necessidades materiais, mas as supera, refletindo sobre a realização da pessoa humana, tanto no âmbito das relações (necessidade de afeto, de amizade, de solidariedade, de formação) quanto no âmbito existencial, que diz respeito à busca pelo sentido da vida (necessidade de significado, de sentido).

As necessidades sob uma perspectiva sociológica são analisadas a partir dos diversos contextos de vida, da demanda por mudanças sociais e das insatisfações que ocorrem na sociedade. A perspectiva sociológica estuda as diversas concepções de necessidade desenvolvidas dentro de outras perspectivas (filosófica, econômica, psicológica); o sistema social (e sistemas sociais) como matriz de novas culturas; e, sobretudo, a contínua emergência de novas necessidades a partir das transformações da sociedade tecnologicamente avançada.

NECESSIDADES ENTENDIDAS COMO «CARÊNCIAS», OU COMO MOTIVAÇÃO?

Dentro das diferentes perspectivas que explicam as necessidades humanas encontram-se elementos comuns que dizem respeito ao conceito mesmo de necessidade. São eles: *subjetividade*, cuja origem se encontra na pessoa; a *necessidade*, enquanto as necessidades constituem urna carência reclamada pelo sujeito; a *plasticidade*, ou a capacidade de adaptação das necessidades aos diferentes contextos históricos e individuais; a *proatividade*, enquanto as necessidades motivam a realização do ser humano enquanto homem; a *organização*, entre hierarquia e classificação.

Das características acima concentramo-nos, em vista de nossa análise, na sua tendência à organização hierárquica e na proatividade. A organização hierárquica das necessidades é expressa, por exemplo, por A. Maslow (1948), através de uma hierarquia regida pelo princípio que ele denomina de «emergência», segundo o qual, quando necessidades mais baixas em uma escala são satisfeitas, emergem outras em base ao dinamismo proativo do sujeito. Também outros autores adotam hierarquias. De modo especial nos interessamos pelos últimos dois elementos: a organização hierárquica e a proatividade. Inglehart (1983) distingue as necessidades entre as materialistas e as pós-materialistas. Tullio-Altan (1974) indica três tipos Fundamentais de necessidades: biológicas, dos sistemas sociais e superiores, as quais são colocadas em uma hierarquia de precedência segundo a qual a satisfação necessária das primeiras na fila torna possível a manifestação das sucessivas. Doyal e Gough (1984) concebem uma hierarquia do tipo dinâmico, sistemático, “interrelacionado como uma rede”. Chombart de Lauwe (1971) nota que quando o sujeito se liberta dos limites das necessidades materiais (que o deixam em condições de “preocupação” constante, típicas das situações de miséria e pobreza), a hierarquia das necessidades tende a se transformar, o sujeito se torna mais livre para responder às necessidades mais “altas”, pois ele se encontra agora em uma situação de “interesse livre”.

Para explicar o dinamismo proativo das necessidades podemos partir do seu princípio oposto, o princípio da homeóstase, propriedade auto-reguladora de um sistema ou de um organismo, que permite manter

“ **As normas e valores aceitos dentro de uma «comunidade moral» produzem verdadeiros sistemas de significado, tendências culturais, ou uma constelação de valores, que se tornam critério de referência no momento em que as pessoas fazem suas opções na vida quotidiana.** ”

o estado de equilíbrio de suas variáveis essenciais ou de seu meio ambiente, para posteriormente chegar ao entendimento do que seja a proatividade, ou a busca de um equilíbrio através da tensão ou da necessidade de crescimento.

O princípio da homeostase corresponderia a uma busca de acomodação contínua aos contextos em que o indivíduo se encontra. Quando o processo de acomodação leva a um desequilíbrio, a uma «carência», tende a produzir uma *reação* necessária do sujeito no momento em que o mesmo busca um equilíbrio perdido ou condições normais de vida perdidas. Um exemplo é o garoto que furta para matar a fome: um ato de reação diante de uma necessidade imperiosa básica, a fome.

O princípio da proatividade (ou da tensão) está ligado à dimensão dinâmica das necessidades, da sua capacidade de estartar os mecanismos motivacionais e a competência das pessoas para que elas consigam superar determinadas situações e, assim, realizar os próprios projetos. Exemplo desse princípio é a situação de um jovem que supera todas as fadigas e obstáculos para conseguir atingir o objetivo que é o de entrar na universidade, se formar, ter uma profissão no futuro.

A proatividade se revela como uma tensão do sujeito orientada à realização de sua humanidade. Constitui uma tendência da natureza humana. Ela, segundo Maslow (1974) é provida de intencionalidade finalizada à consecução de objetivos, fins e valores que levam o sujeito à realização de si mesmo. De fato, o notável psicólogo e humanista entendia tal tendência como “*selfactualization*”.

Enquanto um *dado cultural*, a demanda das necessidades são finalizadas à realização da natureza humana, são históricas, se multiplicam e se diferenciam de cultura para cultura. A cultura oferece normas, modelos, crenças, atitudes, valores e fins que, interiorizados pelo indivíduo dentro de um processo de socialização, são por ele compartilhados e hierarquicamente estruturados. As normas e valores aceitos dentro de uma «comunidade moral» produzem verdadeiros sistemas de significado, tendências culturais, ou uma constelação de valores, que se tornam critério de referência no momento em que as pessoas fazem suas opções na vida quotidiana. A hierarquia que emerge da assunção de um sistema de significado é produzida por normas sociais interiorizadas no processo de socialização e por valores compartilhados dentro de um grupo social. Tais valores e normas tornam-se um referencial. Eles são matrizes de novas necessidades, que, nesse processo dinâmico, se tornam sempre mais abstratas e mais altas em uma hierarquia: são elas, por exemplo, as necessidades emergentes, existenciais e de sentido da vida.

A EMERGÊNCIA DAS NECESSIDADES EXISTENCIAIS E DE SENSO

Uma tipologia das necessidades se apresenta complexa pelo fato de existirem muitas necessidades, pela diversidade de perspectivas segundo as quais elas são consideradas (filosófica, econômica, psicológica, sociológica), pelas correntes resultantes e pelo objetivo ao qual elas servem (por ex. para a análise das necessidades nas várias etapas da infância e adolescência).

Das inúmeras pesquisas, podemos criar uma tipologia que considere as necessidades humanas distintas entre aquelas que acentuam objetos materiais e aquelas que se concentram em motivações existenciais ou pós-materiais (distinção feita pelo

sociólogo R. Inglehart). As necessidades materiais e pós-materiais podem ser vistas sob uma perspectiva pessoal e uma perspectiva social (CALIMAN, 2008, p. 93). Dentro de uma perspectiva pessoal, elas são estudadas prevalentemente pela psicologia; na perspectiva social, pela sociologia.

a) Necessidades materiais

Em perspectiva pessoal, podemos fazer referências às necessidades de base que provêm da natureza humana, biológica (comer, beber, dormir etc.).

Na perspectiva social, referimo-nos ao prolongamento, no âmbito social, das necessidades fisiológicas ou de base. Elas dão origem às necessidades fundamentais, estudadas sobretudo pela sociologia do desenvolvimento, e dizem respeito à alimentação, à habitação, ao vestuário, à higiene, à energia, aos serviços de saúde, de transporte, de educação, de trabalho, às convicções de crença e de pertença.

b) As necessidades pós-materiais

Na perspectiva pessoal, fazemos referência à natureza humana aberta à realização de si. Emergem como necessidades secundárias, como demanda motivacional no nível pessoal, mais “altas” em uma hierarquia. São elas as necessidades de afeto, de estima, de relações, de realização das potencialidades humanas, existenciais e de auto-realização, de sentido da vida e de transcendência.

Na perspectiva social emergem as necessidades pós-materiais que ultrapassam os limites daquelas materiais, básicas e fundamentais. As necessidades pós-materiais tendem a emergir a partir do momento em que os cidadãos passam para um padrão mais alto de qualidade de vida. É uma condição em que os cidadãos agem mais movidos pelo “livre interesse” do que pelas necessidades básicas. Na base das necessidades sociais existe a garantia, fornecida aos cidadãos, das condições para a realização de si, para a construção de significados, para uma vida normal no (inibiu) das relações humanas, para a atuação da dimensão transcendente da vida, para, enfim, uma melhor qualidade de vida ou índice de desenvolvimento humano. Manifestação das novas necessidades são, por exemplo, os movimentos ecológicos, pela paz, pela

solidariedade social, pela responsabilidade social, pela libertação da mulher, pelos direitos das categorias em desvantagem social, contra o apartheid racial e social, etc.

As duas primeiras categorias, as necessidades de base e as necessidades sociais, podem ser distintas como necessidades materiais, ou seja, geradas pela forças primárias da natureza e do organismo humano. São necessidades que se situam no campo da “defesa” e da reação contra a falta de componentes básicos para a sobrevivência. As últimas duas categorias, ou seja, aquelas das necessidades pós-materiais e das necessidades existenciais, têm como referência as demandas da sociedade e da pessoa humana, respectivamente. São pos-materiais enquanto a sua motivação não provem mais primariamente do organismo, mas da necessidade de realização da pessoa humana. São necessidades que se situam no campo do “ataque”, da proatividade, do “interesse livre” da construção de projetos de vida. Manifesta-se como um significativo recurso metodológico da pedagogia social para a projeção de ações preventivas e educativas.

PREVENIR EM UMA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA DENTRO DE ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS

As pesquisas que estudam o influxo da religião sobre comportamentos, como também aquelas que monitoram a emergência de novas necessidades, podem nos sugerir ações preventivas no imbuo comportamental. Tais ações são estratégias que reforçam a resiliência dos sujeitos vulneráveis a situações de risco específicas, ligadas à violência, à delinquência, aos problemas comportamentais e toxicomânicos.

Entre as ações preventivas podemos enumerar, em linha de máxima: a necessidade de educar a demanda das necessidades; de provocar a crença no futuro e em um projeto de vida; de reforçar os ambientes comunitários que demonstrem eficácia no preenchimento de vazios existenciais e de valores, fatos que afetam a vida dos jovens de hoje. Especificamos brevemente essas três modalidades de intervenção socioeducativa e preventiva.

ATIVACÃO DAS NECESSIDADES EXISTENCIAIS E TRANSCENDENTAIS: EDUCANDO A DEMANDA DAS NECESSIDADES

Como já acenamos acima, o conceito de necessidade denota uma *tensão*, ou seja, uma lacuna, um desequilíbrio, sentido pelo indivíduo ou por um grupo, entre os *desafios* que emergem da vida quotidiana e os *recursos* internos e externos com os *quais* o sujeito conta para poder reconstruir um equilíbrio perdido. Se os desafios são ligados à esfera material da vida — portanto, dizem respeito à sobrevivência —, então falamos de necessidades materiais (alimento, ar, calor, saúde etc.). Se os desafios se referem a objetos culturais, então falamos de necessidades sociais (de educação, de segurança, de habitação, de saúde, etc.). Existem, porém, desafios mais altos que se originam do desejo de realizar a natureza e a existência humana, e que são motivados pelas necessidades existenciais, como por exemplos aquelas de tipo relacional, de amizade, de transcendência, de auto-realização de sentido da vida, etc.

A satisfação das necessidades materiais permite o alcance de um equilíbrio comprometido. Neste caso, a motivação provoca muito mais uma *reação*, finalizada ao restabelecimento desse equilíbrio comprometido. O sujeito se encontra na condição de ter que «lutar para sobreviver» mais que de pensar nas possibilidades do futuro ou em um projeto de vida. As instituições sociais que trabalham com adolescentes e jovens em situação de alto risco (altos índices de violência, delinquência e toxicodependência) trabalham num nível terciário de prevenção (*ações* de cura, acolhida e abrigo, primeiros socorros, etc.). Isso garante aos destinatários um mínimo de segurança e bem-estar em base ao qual se pode sair la luta pela sobrevivência para um nível de proposição de perspectivas de vida e projetos de vida.

Em circunstâncias de relativo bem estar, porém, em que as necessidades insatisfeitas não são tanto mais aquelas básicas (ligadas às questões da sobrevivência) mas sim aquelas mais altas numa escala de necessidades (existenciais, de sentido, transcendentais) falamos de *tensão* e não tanto de *reação*. Não nos referimos tanto à *reação* contra a fome, miséria, mal-estar ou contra um equilíbrio perdido mas sim a uma *tensão* positiva de tipo proativo, através da qual o sujeito não é tanto provocado para correr atrás do prejuízo, mas se sente

“

Em termos educativos, trata-se, por um lado, de cuidar dos sujeitos em situação de desvantagem social, que estão ainda na fase reativa, que lutam pela sobrevivência e pelas necessidades fundamentais. Por outro lado, trata-se de provocar neles a demanda por necessidades «mais altas», como aquelas do tipo existencial, de realização do ser humano, de sentido da vida.

”

em uma situação de inquietação positiva, às vezes até desejada, que persiste até que o objetivo perseguido seja atingido. Tal inquietude tem a capacidade de provocar ações capazes de responder às causas que originam as tensões existenciais: a necessidade de realizar em si as potencialidades da natureza humana.

Em termos educativos, trata-se, por um lado, de cuidar dos sujeitos em situação de desvantagem social, que estão ainda na fase reativa, que lutam pela sobrevivência e pelas necessidades fundamentais. Por outro lado, trata-se de provocar neles a demanda por necessidades «mais altas», como aquelas do tipo existencial, de realização do ser humano, de sentido da vida. Daí a importância de um projeto de vida capaz de conjugar (e dar respostas a) ambas as motivações, sejam elas provocadas pelas necessidades fundamentais, sejam pelas necessidades existenciais.

PROJETO DE VIDA COMO MOTIVAÇÃO PROATIVA

O estado de tensão proativo em resposta às necessidades mais altas pode também existir em situações de pobreza digna, ou seja, daquela pobreza não extrema, na qual uma pessoa pode viver dignamente dentro de um ambiente familiar e de sua comunidade. É o caso de comunidades indígenas ou aborígenes que vivem, sob o nosso ponto de vista, em situação de pobreza, mas do ponto de vista deles em situação de igualdade social, de solidariedade e dignidade. E o caso também do faquir que faz da “fome” um instrumento para atingir objetivos espirituais e existenciais. Mas os meninos de rua não têm nada de faquir e nem vivem em tribos igualitárias da Amazônia ou da África: eles convivem diariamente com situações de sofrimento e risco, numa sociedade altamente discriminante e desigual. Difícil imaginar que um menino de rua, tenha condições de vislumbrar perspectivas e construir projetos para o futuro se continua a se expor aos riscos e às privações, e se continua vivendo em condições de abandono. O nível de satisfação das necessidades humanas abaixo de um certo nível (e este é o caso do menino que vive nas ruas), tende a criar um estado de mal-estar e “preocupação”, provocados geralmente pela insatisfação das necessidades básicas.

Uma disponibilidade relativa de recursos (materiais ou não), porém, faz com que o nível de preocupação se reduza, e o sujeito passe de um comportamento de preocupação a um comportamento de interesse livre, permitindo as aspirações uma mudança de nível e de natureza. A preocupação da pessoa não se centraliza tanto mais nas necessidades fundamentais, mas naquelas mais altas, que favorecem a construção gradual de um projeto de vida. Tal tensão, ou situação de interesse livre, permite a progressiva “descoberta” de novos valores, ou seja, a “valorização” ou significação de tudo aquilo que consente de chegar a um objetivo perseguido e emoldurado dentro de um projeto de vida.

Uma vez mais livres de situações reativas, ou pelo menos mais conscientes dos riscos que tais situações os obrigam a viver, os indivíduos podem mais livremente falar de valores, de constelação de valores, de formação humana, de projeto de vida. Se não conseguimos coibir todos os riscos vividos pelas pessoas – fato impossível visto que os riscos fazem parte do cotidiano - ao

menos podemos educar os jovens a terem consciência de seus riscos e a aprenderem a administrá-los no dia-a-dia.

Uma constelação de valores — ou, se quisermos, de uma escala de valores, de um sistema de significados — assumida pela pessoa funciona como referencial em base ao qual ela orienta as próprias decisões. Os referenciais de valor constituem verdadeiros sistemas de significação dimensões que tocam as atitudes fundamentais, a maneira de os jovens se colocarem diante da realidade. Temos a expressão bem atual: “ele é um sujeito de atitude”, expressão essa que demonstra que, por detrás das suas decisões, existe um consenso em torno de uma tendência cultural (valores, crenças, normas e atitudes). Essas tendências culturais assumidas dentro de espaços comunitários facilita a construção de um centro gravitacional *para* as escolhas e as decisões de uma pessoa. A falta de uma consistente constelação de valores (ou de um sistema de significações) pode induzir a tomadas de posições orientadas ao aqui e agora, à satisfação das necessidades e aspirações do sujeito em base a uma total ausência de critérios de referência, ou em base a critérios incapazes de sustentar as importantes funções formativas do itinerário adolescencial. De fato, com o enfraquecimento dos referenciais normativos e valorativos mais consistentes, outros motivos, gerados por situações do momento ou da situação presente, ou por necessidades mais urgentes, acabam orientando o processo decisional do sujeito, então sob o imperativo de centros gravitacionais culturais efêmeros.

Os sistemas de significação (constelações de valores) resultam de um processo de construção de significados pelo sujeito, segundo preferências pessoais que ele agrega em base aos influxos provenientes das diversas culturas presentes no contexto onde vive. Nem todos os sistemas de significação, portanto, são construtivos. Muitas vezes nos encontramos diante de culturas ou tendências culturais (gângues, skin-heads, *hooligans*, etc.) que funcionam como matrizes de valores e de significados que não conseguem aprovisionar o sujeito em crescimento com uma formação adequada, que não o ajudam a superar a transição entre a idade adolescencial e a adulta, e que não conseguem conduzi-lo para as metas da maturidade.

A PERTENÇA A UMA “COMUNIDADE DE CARÁTER EDUCATIVO”

E possível construir um ambiente que tenha condições de funcionar como referencial de valores e de normas, que seja forte o bastante para enfrentar as pressões de tendências culturais do tipo mafioso, e, ao mesmo tempo, permitir a construção de um «projeto de vida»? Partimos da hipótese segundo a qual a pertença a determinados ambientes, culturas, movimentos religiosos e comunidades educativas conseguem motivar e educar os sujeitos ao respeito pelos limites e pelas normas socialmente compartilhadas. Não nos referimos somente a ambientes religiosos (Centro Juvenil, ‘Oratórios’, Grupos de Jovens, etc.) mas também a ambientes de auto-ajuda (tipo Alcoólicos Anônimos, escotismo, etc.) e escolares (projeto educativo e comunidade educativa).

Algumas organizações e movimentos conseguem criar um sólido referencial normativo, reforçar estilos de vida, atitudes, comportamentos e identidades, além de prevenir o vazio e a desorientação normativa. As organizações comunitárias, desde que consigam oferecer um sólido referencial normativo constitui-se em um significativo recurso para a prevenção de situações anômicas características das sociedades complexas.

Pesquisas mostram evidências (STARK; BAINBRIDGE, 1996, p. 186) de que as escolas religiosas (católicas e protestantes) nos Estados Unidos tendem a oferecer condições de segurança, de contenção de comportamentos associais e de resultados acadêmicos. Poderiam esses resultados ser acreditados à implantação de uma «comunidade educativa» capaz de oferecer opções culturais alinhadas com a educação em torno do ambiente escolar? São hipóteses que provocam a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre o potencial das organizações comunitárias no campo da pedagogia social.

REFERÊNCIAS

- ALBOU, Paul. Sur le concept de besoin. In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, LIX, Juil-déc., 1975.
- BAUDRILLARD, Jean. La genèse idéologique des besoins. In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, 47, 1969.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BLOCK J.; BLOCK J. H.; KEYES S. Longitudinally foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environmental precursors. In: **Child Development**, v. 59, n. 2, 1988, p. 336-355.

BOGHOSIAN, Cynthia O.; MINAYO, Maria Cecília de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. In: **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.3, 2009, p.411-423.

CALIMAN, Cleto. **O desafio pentecostal**: aproximação teológica. Belo Horizonte: 2000, p.9. (paper).

CALIMAN, Geraldo. **Desafios riscos desvios**. Brasília: Universa; UNICEF, 1998.

----- Le bande giovanili nel contesto americano. In: **Attualità in Logoterapia**, 1, 2002.

----- **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa; UNESCO, 2008.

----- Promuovere 'resilience' come risorsa educativa: dai fattori di rischio ai fattori protettivi. In: **Orientamenti Pedagogici**, 1, 2000, p. 19-44.

CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henry. **Pour une sociologie des aspirations**. Paris: Denoel; Gauthier, 1971.

DOYAL Len; GOUGH, Ian. A theory of human needs. In: **Critical Social Policy**, n. 1, 4, 1984.

DURKHEIM, Émile. Due leggi dell'evoluzione penale. In: CIACCI, Margherita; GUALANDI, Vittoria (Org.). **La costruzione sociale della devianza**. Bologna: Il Mulino, 1977, p. 178-215.

ETZIONI Amitai. Basic human needs, alienation and inauthenticity. In: **American Sociological Review**, 33, 1968.

GORMAN-SMITH, Deborah. The social ecology of community and neighborhood and risk for antisocial behavior. In: ESSAU, Cecilia (Org.). **Conduct and oppositional defiant disorders: epidemiology, risk factors, and treatment**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003, p. 117-136.

GRAHAN Jesse ; HAIDT Jonathan. Beyond beliefs: religions bind individuals into moral communities. In: **Personality and Social Psychology Review**, 14(1) 140-150, 2010.

GRANQVIST, Pehr. Attachment and religiosity in adolescence: cross-sectional and longitudinal evaluations. In: **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 28, No. 2, 260-270 (2002)

GRANQVIST, Pehr; MIKULINCER, Mario; SHAVER, Phillip R. (2010). Religion as attachment: normative processes and individual differences. In: **Personality and Social Psychology Review**, 2010, 14, 49-59.

INGLEHART, Ronald F. **La rivoluzione silenziosa**. Milano: Rizzoli, 1983.

JESSOR, Richard (Org.). **New perspectives on adolescent**

risk behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

JUNGER, Marianne; POLDER, Wim. Religiosity, religious climate, and delinquency among ethnic groups in the Netherlands. In: **British Journal of Criminology**, 3, 1993, p. 416-435.

KOENIG, Howard G., McCULLOUGH, M. E., & LARSON, D. B. (2001). *Handbook of Religion and Health*. New York: Oxford University Press. Retrieved May 2, 2012, from Questia database: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=106205961>

LIBÂNIO, João Batista. **Teologia da revelação a partir da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992.

MASLOW, Abraham. "Hygher" and "lower" needs. In: **The Journal of Psychology**, 25, 1948, p. 433-436.

----- **Motivazione e personalità**. Roma: Armando, 1974.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander. O crescente impacto das publicações em espiritualidade e saúde e o papel da Revista de Psiquiatria Clínica. In: **Revista de Psiquiatria Clínica**, 37, n. 2, 2010, p. 41-42.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander; NETO, Francisco L.; KOENIG, Harold, G. Religiosidade e saúde mental: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28, n. 3, 2006, p. 242-250.

MURAD, Afonso. **Gestão e Espiritualidade, uma porta entreaberta**. São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção Ética & Negócios).

PANZINI, Raquel G.; ROCHA, Neusa S. da; BANDEIRA, Denise R.; FLECK, Marcelo P. de A. Qualidade de vida e espiritualidade. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 34, supl 1, 105-115, 2007.

RICHARD, Alan J.; BELL, David C.; CARLSON, Jerry W. Individual religiosity, moral community, and drug user treatment. In: **Journal for the Sientific Study of Religion**, v. 39, n. 2, 2000.

SILVA Rogério R. da; SIQUEIRA, Deis. Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional. In: **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 3, 2009, p. 557-564.

STARK, Rodney; BAINBRIDGE, William S. **Religion, deviance & social control**. New York; London: Routledge, 1996.

STARK, Rodney; KENT, Lori; DOYLE, Daniel P. Religion and delinquency: the ecology of a "lost" relationship. In: **Journal of Research in Crime and Delinquency**, n. 1, 1982, p. 4-24.

TULLIO-ALTAN, Carlo. **I valori difficili**: inchiesta sulle tendenze ideologiche e politiche dei giovani in Italia. Milano: Bompiani, 1974.

Interfaces da pedagogia social em programas socioeducacionais

JULIANA SANTOS GRACIANI¹

"Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão, a saber, é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz, quais conteúdos ensinar, a quem e como ensinar" (Paulo Freire, 1991, durante a gestão da Secretaria de Educação no município de São Paulo).

RESUMO

O presente artigo tem por objetivos resgatar e articular diversas diretrizes de políticas públicas que sustentam o direito à educação. Apresentar um modelo de atuação da Pedagogia Social a partir da iniciativa socioeducacional do Programa Integração AABB Comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, Direitos Humanos e Programas Socioeducacionais.

ABSTRACT

This article aims to rescue and together various public policy guidelines that support the right to education. Present a performance model of social pedagogy from the initiative of the socio AABB Community Integration Program.

KEYWORDS: Social Pedagogy, Human Rights and social and educational programs.

PROBLEMA

Quais as contribuições da Pedagogia Social no desenvolvimento de Programas Socioeducacionais?

JUSTIFICATIVA

A educação formal no Brasil, embora venha produzindo avanços significativos na última década de ampliação de ingresso, permanência e sucesso escolar, não vem conseguindo abarcar as aspirações, possibilidades e desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e transcendentais do ser humano contemporâneo.

Urge a necessidade da criação, expansão e fortalecimento da Pedagogia Social que prioriza não apenas a educação formal, mas a formação do ser integral, contextualizado, sócio-histórico, ativo, participativo e protagonista das múltiplas dimensões da existência pessoal, social e comunitária.

A formação do ser integral está pautada na efetivação de todos os direitos humanos, englobando uma jornada inicial de acesso a educação formal e

¹ Psicóloga Jurídica e Comunitária, Professora da Especialização em Gestão de Segurança Pública - PUC/SP e da Faculdade Messiânica. Assessora de Políticas Públicas do Núcleo de Trabalhos Comunitários - PUC/SP. Professora da Formação Inicial e do Programa de Educação à Distância do Programa Integração AABB Comunidade desde 2000. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – PUC/SP. E-mail: jugraciani@ig.com.br

há uma expansão desta, composta por vivências, oportunidades e intervenções práticas que capacitem os educandos ao desenvolvimento da cidadania pessoal, social e comunitária e não somente ao conhecimento erudito, mas sim a uma construção de *"leitura da realidade do mundo"*.

EMBASAMENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO

A Constituição Federal de 1988 inaugura um novo modelo de gestão, administração e gerenciamento da nação brasileira proporcionando grandes transformações sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais. Podemos destacar os seguintes avanços: a participação democrática é assegurada em lei, a municipalização do atendimento, a intersectorialidade entre as Secretarias, a regionalização entre as políticas, a instituição dos diversos Conselhos, dentre outros aspectos possibilitaram que a sociedade civil organizada e os gestores públicos se articulassem para a execução das políticas públicas. (Graciani, 2010a).

Neste sentido, surgem os compromissos da corresponsabilidade, parceria e compartilhar de atribuições e desafios entre todos os membros na gestão da democracia participativa, representativa e deliberativa.

Em relação ao acesso a educação formal, seus objetivos, metas e por quais instâncias será gerenciadas, a Constituição Federal destaca que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, art.205).

A lei 9.394\1996 estabelece as diretrizes e bases da educação escolar nacional, a partir do artigo 205 da Constituição Federal e promove uma ampliação da visão educacional, acrescentado que esta deve ser *"[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando"* (LDBEN, art.2).

A LDBEN (1996) também destaca alguns princípios básicos para a realização da educação formal: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, valorização da experiência extraclasse e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDBEN, art.3).

Os vários marcos jurídicos e os ideais idealizados pela legislação brasileira para as razões do *"para que educar"*, vão muito além da capacitação da alfabetização do letramento e da funcionalidade das quatro operações matemáticas, se propõem a promover um conhecimento contextualizado, multidimensional, onde as diferenças são toleradas, o ensino teoricamente é ultrapassado ao cenário da escola e articulado ao cotidiano do trabalho e de ações na sociedade.

A população brasileira, segundo registros do senso demográfico do IBGE (2010) é de 190.732.694. Deste total, 131.120.226 cidadãos encontram-se na faixa etária adulta entre 18 e 59 anos de idade, representando 69% do total populacional nacional. Dentre estes, são 8.721.764 são analfabetos, se acrescentarmos as faixas etárias de adolescentes compreendidas entre 15 e 17 anos, esse total sobe para 8.949.681 de pessoas analfabetas em nosso país, perfazendo um índice de 6,8% do total da população nacional, compreendido entre as faixas etárias de 15 a 59 anos de idade.

Este contexto vem sendo superado ao longo de lutas pela efetivação do direito a educação básica, incluindo o acesso universal e a os avanços na qualidade do atendimento, porém os dados demonstram que há necessidade de políticas públicas no que tange a oferta de ensino complementar e regular, aos cidadãos que não puderam cursar em idade prevista, sua aprendizagem fundamental.

Como se explicam, as grandes defasagens de acesso, permanência, sucesso escolar no Brasil? Como superar tais demandas?

Essas questões se intensificam nos dias atuais, diante dos avanços tecnológicos, da globalização,

“Urge a necessidade da criação, expansão e fortalecimento da Pedagogia Social que prioriza não apenas a educação formal, mas a formação do ser integral, contextualizado, sócio-histórico, ativo, participativo e protagonista das múltiplas dimensões da existência pessoal, social e comunitária.”

da internet e dos desafios contemporâneos da sociabilidade da informação e da comunicação digital.

O Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência para o decênio 2011-2020, é composto de dez diretrizes, vinte metas, estratégias para sua concretização e monitoramento das ações realizadas em todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Destacam-se como avanços necessários e emergentes: a busca por universalização e ampliação de acesso, abrangendo políticas para minorias², erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, estabelecimento de recursos públicos em educação com a proporção do produto interno bruto, promoção da sustentabilidade socioambiental, difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (PNE, Art.2, 2010).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (art.1,1948), da qual o Brasil é signatário, se institui que *“todas as pessoas nascem livres e iguais em*

² O PNE a partir de suas vinte metas, criou estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Como desenvolver a solidariedade diante de tanta desigualdade social, política, econômica, educacional e cultural?

Em pesquisa realizada pela UNICEF, referente ao de 2008, os dados mostram que 28,7% da população brasileira, ou cerca de 54 milhões de pessoas, vivem na pobreza (19 milhões em condições de extrema pobreza), o que inclui cerca de 25 milhões de crianças. Destas, quase 19 milhões, ou seja, mais de 70% são afrodescendentes. Entre as crianças indígenas, 63% das menores de seis anos vivem em situação de pobreza (UNICEF, 2009).

A alfabetização é um direito humano fundamental, tem o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada de toda a vida (Declaração de Hamburgo, 1997, item 11).

Em 1990, foi promovida a Conferência Mundial de Educação Para Todos na Tailândia, em Jomtien, (art.1), onde foram criadas as diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos, destacando que *“cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.* Essas necessidades incluem tanto os instrumentos (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e a solução de problemas), como os conteúdos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) buscando desenvolver o potencial humano de forma integral.

Paralelamente no Brasil, foi promulgada a Lei 8.069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente como diretriz para a execução das políticas públicas de atendimento a infância e a adolescência, a partir da Doutrina da Proteção Integral formando uma articulação num Sistema de Garantia de Direitos.

Segundo Gomes da Costa (1991) o Sistema de Garantia de Direitos é o norteador do re-ordenamento institucional, metodológico e de conteúdo preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere à gestão das políticas públicas.

O re-ordenamento institucional é marcado pela diferenciação horizontal e vertical das políticas públicas de atendimento as crianças e adolescentes. Verticalmente o atendimento se ampliou garantindo os treze direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurados nas diversas políticas de atendimento e horizontalmente a criação dos Conselhos de Direitos e Tutelares, os Fóruns e as Conferências Públicas, possibilitaram um espaço de interlocução, fiscalização, monitoramento e planejamento das diretrizes das políticas públicas, articulando a sociedade civil e o poder público.

A descentralização e a regionalização do atendimento, bem como a valorização e incentivo a democracia participativa dos cidadãos no que tange ao planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas, marcam a iniciativa metodológica difundida pelo ECA.

Quanto às transformações no conteúdo o ECA, a partir do Sistema de Garantia de Direitos organiza-se numa lógica integracionista dos seguintes aspectos: garantia, defesa, promoção, prevenção e fiscalização dos direitos.

A garantia dos direitos fundamentais subscreve-se a partir da conquista dos artigos 227 e 6³ da Constituição Federal de 1988 e do artigo 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde ambos estabelecem quais são esses direitos, a saber: “*Vida, Saúde, Liberdade, Dignidade, Respeito, Educação, Esporte, Cultura, Lazer, Convivência Familiar e Comunitária, Profissionalização e Proteção no Trabalho*” e quem são os zeladores destes direitos: Família, Comunidade, Sociedade e Poder Público.

A defesa dos direitos faz-se presente quando esses são violados, seja por ameaças, abusos, omissões e/ou faltas, pelos agentes violadores (Estado, Sociedade, Pais/Responsáveis, Adolescentes e Crianças) dispostos no artigo 98 do ECA.

A promoção dos direitos fundamentais dentro do Sistema de Garantia de Direitos deveria estar permeada em todas as ações norteadoras das políticas, incluindo a divulgação, valorização, disseminação dos direitos. A melhor maneira de promover os direitos é sua efetivação na nação com qualidade pessoal, social e coletiva.

A prevenção é uma diretriz que possibilita o estabelecimento de atitudes, hábitos e parâmetros a serem desenvolvidos ou evitados diante dos direitos e deveres preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. As políticas públicas de prevenção bem realizadas favorecem a antecipação de resultados previstos nos orçamentos de uma gestão, bem como auxiliam o desenvolvimento peculiar de crianças e adolescentes, garantindo a dignidade e “[...] *pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor*”, como institui o artigo 18 do ECA.

O controle social e a fiscalização das ações a serem implantadas e/ou implementadas fazem-se através do acompanhamento do planejamento, avaliação permanente das ações executadas, monitoramento constante dos gastos e se necessário articulação e mobilização para possíveis providências.

Fica evidenciado que o Sistema de Garantia de Direitos possibilita uma ampla gestão dos direitos, incluindo um posicionamento firme dos cidadãos, gestão compartilhada e corresponsabilidades, ações colegidas nas várias esferas municipais, estaduais e federais e favorece um norteamento da abrangência dos setores das políticas públicas executadas em parceria com a sociedade civil.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH vem ao encontro do fortalecimento da efetivação do Estado Democrático de Direitos, a partir de uma cidadania ativa, desenvolvimento integral, justiça social e a construção da cultura de paz.

O Estado tem o dever de garantir o direito à educação formal, mas é importante que vá além, e se mobilize para promover uma cultura de direitos humanos, disseminando o conhecimento jurídico-legislativo, abrindo espaços para participação,

3 A Ementa Constitucional nº64\2010, modificou o art. 6º da Constituição Federal, passando a vigorar: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a **alimentação**, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

desenvolvendo a consolidação destes no cotidiano nas múltiplas dimensões da cidadania humana, civil, societária e planetária.

Segundo o PNEDH, a participação possibilita avanços nas políticas públicas em dois sentidos: na consolidação de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e simultaneamente fortalece a construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

Neste sentido, busca-se através da articulação e mobilização conjunta dos direitos humanos com a Pedagogia Social, a superação de um Brasil escravista, feudal e autoritariamente militarista, construindo uma cultura de garantia de direitos e não de violação destes. Esse processo ocorre por meio do exercício da participação democrática, valorização da tolerância, da solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e a pluralidade existencial, societária e planetária.

A Pedagogia Social a ser desenvolvida dentro de Programas Socioeducacionais deve estar pautada na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico Institucional, que deve ser o ordenador das ações e do modelo de gestão do atendimento, a ser seguido por todos os envolvidos nesse processo.

A eficiência, eficácia e a efetividade do PPPI são favorecidas quando o PPPI está em coerência com as demais normativas e parâmetros nacionais e internacionais.

O PPPI é composto de diversas partes: objetivos, metodologia, atividade a ser executada, público participante, recursos humanos e financeiros, estratégias de monitoramento e avaliação. Enfim, o projeto seguido revela o rumo, o percurso e as diretrizes realizadas para se alcançar o que foi planejado.

O caráter Pedagógico evidencia as ações educacionais escolhidas pautadas em uma concepção de educação, compondo uma visão de mundo, de homem e de sociedade. A pedagogia optada deve explicitar a filosofia de como e com qual finalidade educar.

O aspecto político, que também deve compor o Projeto Pedagógico institui o tipo de participação esperada dos cidadãos envolvidos. A Pedagogia Social propõe a participação democrática na criação, execução, monitoramento e avaliação das propostas a serem realizadas.

Graciani (2001) resume esses três componentes destacando que:

A vida de uma pessoa é pautada no seu Projeto Político Pedagógico. O Projeto são caminhos escolhidos para trilhar metas e sonhos idealizados. A perspectiva política é demarcada pelos grupos sociais que atuam na existência, articulado com o quanto à pessoa permite democraticamente que se interiorize dessas vivências em sua trajetória, fazendo com que atue mais ou menos na sociedade. O caráter pedagógico é delimitado pelo grau de disposição interior que se tem, de aprender consigo, com o outro, com os grupos sociais e com o coletivo (GRACIANI, 2001).

A Pedagogia Social está em consonância com a política de Estado que busca efetivar em todas as escolas a jornada integral, através do Programa Mais Educação, meta do Plano Nacional de Educação – PNE. (Moll, 2012).

Neste sentido, faz-se necessário especificar a diferenciação entre dois conceitos opostos, que permeiam a epistemologia das razões do conhecimento a ser vivenciado na jornada ampliada, por meio da Pedagogia Social.

O primeiro abarca a complementação escolar, antigamente denominada “reforço escolar”, tendo como objetivos, apoiar os conteúdos escolares formais que a escola não conseguiu bem desenvolver, para logo após, oportunizar vivências ocupacionais de artes, cultura, esporte, lazer e ludicidade.

O segundo abrange a complementariedade socioeducacional, tendo como foco central o desenvolvimento do ser social, promovendo sua cidadania, protagonismo, visão crítica, proatividades, ações comunitárias, por meio de iniciativas de vivências profissionais, econômicas, culturais, lúdicas, civis, sociais e políticas.

“ A Pedagogia Social a ser desenvolvida dentro de Programas Socioeducacionais deve estar pautada na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico Institucional, que deve ser o ordenador das ações e do modelo de gestão do atendimento, a ser seguido por todos os envolvidos nesse processo. ”

Na primeira abordagem a jornada ampliada serviu apenas como manutenção do aparelho ideológico da escola tradicional, favoreceu reforçar o modelo de ocupação do tempo com pouco sentido e significado para a emancipação das transformações necessárias a serem realizadas na sociedade brasileira.

Já na segunda abordagem, o tipo de atuação visa desenvolver intervenções para produzir mudanças, construir transformações na realidade do educando, promover novas visões para os conflitos existenciais e sociais vividos, bem como problematizar e propiciar superações no cotidiano vivido pessoalmente, socialmente e comunitariamente.

EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL EM PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS: PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

O Programa Integração AABB Comunidade foi criado em 1987, pela Fundação do Banco do Brasil e pela Federação Atlética Nacional do Banco do Brasil, com o objetivo de contribuir para a inclusão social, permanência na escola e o desenvolvimento de crianças e adolescentes de famílias em situação

de vulnerabilidade social, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde, integrando os três pilares básicos da formação da consciência cidadã: a família, a escola e a comunidade.

No ano de 2012, está implantado em 400 municípios, atende 52.030 crianças e adolescentes, através da atuação de 3.706 educadores sociais e 846 colaboradores e parceiros.

Na maioria das localidades o Programa Integração AABB Comunidade é desenvolvido dentro das instalações do Banco do Brasil em parceria com as Prefeituras Municipais, podendo também ser executado com iniciativas privadas ou comunitárias.

A criação da proposta pedagógica, a formação inicial, o Programa de educação a distância, a construção de material didático e o apoio socioeducacional, são realizados pela Pontifícia Universidade Católica, através do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC\SP.

PEDAGOGIA SOCIAL NO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE

A Pedagogia Social está baseada nos direitos humanos vem sendo sistematizada a partir de vinte e cinco anos de experiências em elaboração, implantação, monitoramento, avaliação de projetos pedagógicos e de assessorias em formulação de políticas públicas realizadas pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários – PUC\SP.

É desenvolvida a partir das Pedagogias de Direitos, Artísticas, Culturais, Lúdicas e Esportivas, dispostas no Projeto Político Pedagógico Institucional.

A Pedagogia dos Direitos está fundamentada nas diversas normativas nacionais e internacionais de Direitos Humanos, tendo como destaque: a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Tem por objetivos promover ações que buscam a humanização dos seres humanos, protagonismo da criança, adolescente, sua família e comunidade, a partir do exercício da cidadania, desenvolvendo

a solidariedade e a participação social, política, econômica e cultural.

Para a execução das intervenções, a partir da Pedagogia de Direitos, são distinguidas quatro dimensões de intervenção, correlacionadas concomitantemente e transversalizadas, a serem implementadas simultaneamente. A primeira dimensão tange o aspecto, Educacional, a segunda, abarca o Socioeducacional, a terceira compõe o Projeto de Vida e a quarta, promove as Ações Comunitárias, a serem executadas nas diversas práticas desenvolvidas nos Programas e Projetos Educacionais.

OBJETIVOS: DIMENSÃO PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Desenvolver e motivar a aspiração pela diversidade dos conhecimentos científicos;

Ampliar a compreensão e a reflexão crítica dos conteúdos escolares, a partir da jornada de complementariedade socioeducacional: leitura, escrita, operações matemáticas, noções de lateralidade, raciocínio lógico, dentre outros;

Valorizar o ingresso, permanência e sucesso na vida escolar, bem como, a educação inclusiva para diversos segmentos sociais vulneráveis;

Diagnosticar a realidade de cada educando e de sua família, as necessidades das escolas parceiras, potencial da comunidade, bem como os interesses particulares dos participantes diante do conhecimento formal e informal.

OBJETIVOS: DIMENSÃO PEDAGÓGICA SOCIOEDUCACIONAL⁴

Desenvolvimento pessoal e social a partir da efetivação dos Direitos Humanos;

Executar atividades contínuas, que contemplem ações e reflexões, através da informação, formação e intervenção proativa, frente aos treze direitos

4 Os fundamentos da socioeducação, que tem por objetivos o desenvolvimento das relações humanas e suas várias possibilidades, foram explicitados a partir da experiência vivida como Gerente Pedagógica do IASES, no estado do Espírito Santo. (Graciani, p.145-154, 2011b).

fundamentais;

Executar as ações a partir da metodologia da educação Freiriana, promovendo uma reflexão, um processo de conscientização, criação de proatividade e conhecimento individual e coletivo, de si mesmo, do outro, do grupo, da sociedade, da comunidade e da nação;

Propiciar o aprendizado da compreensão do mundo interno, aspirações, frustrações e motivações diante de seus atos, bem como da influência e da construção de uma imagem cidadã e social;

Promover o convívio dos participantes visando desenvolver a autonomia, criatividade, a análise e o posicionamento crítico, a liberdade, para construir seu processo de emancipação.

OBJETIVOS: DIMENSÃO PEDAGÓGICA PROJETO DE VIDA

Contribuir para o desenvolvimento da construção do Projeto de Vida⁵ e seus objetivos existenciais;

Desencadear ações propositivas com os objetivos de auxiliar na compreensão do autoconhecimento, através de intervenções pessoais, coletivas e grupais buscando a expressão afetiva, aprendizagem de sentimentos, elaboração de vivências, expansão de potencialidades e despedidas de dificuldades;

Diagnosticar a realidade pessoal, familiar, comunitária e do município;

Proporcionar a pesquisa e a experimentação dos interesses pessoais;

Construir com os participantes um novo projeto de vida, para tal é necessário: definir o que é Projeto de Vida, distinguir as partes que o compõe, destacar sua importância, delinear seus objetivos, apontar seus fatores de proteção e de risco, priorizar as metas, planejar e avaliar resultados, dispor-se a vivenciá-lo e ressignificá-lo.

5 "A vida é composta de vários setores que estão em constante transformação. Cada segmento faz parte de um conjunto de perspectivas que se localizam num espaço, tempo, intencionalidade, capacidade de realização, compondo uma hierarquia de princípios e valores que regem e estruturam uma vida individual, uma interação social, uma atuação coletiva na sociedade e uma intervenção planetária." (Graciani, p.92-93, 2009).

OBJETIVOS: DIMENSÃO PEDAGÓGICA AÇÕES COMUNITÁRIAS

Fortalecer o desenvolvimento do Potencial de Solidariedade, Político, Econômico, Social e Cultural no território em que habita;

Protagonizar ações que visem desenvolver a cidadania ativa, capacitando para os direitos e deveres em sociedade;

Vivenciar intervenções que favoreçam a expressão da solidariedade e de ações propositivas, contribuindo para as melhorias das condições de vida na comunidade;

Estimular os participantes a participar de forma ativa, nos movimentos sociais, a fim de atender as suas necessidades básicas de modo coletivo;

Realizar um evento por semestre, planejado, organizado, executado, avaliado e publicizado pelos participantes, socializando com os vários parceiros, criando uma cidade educadora.

PEDAGOGIAS ARTÍSTICA, CULTURAL, LÚDICA E ESPORTIVA

As Pedagogias Artística, Cultural, Lúdica e Esportiva estão fundamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Pedagogia Social Libertadora⁶, que preconiza o desenvolvimento, crescimento e maturidade nas várias dimensões humanas, de forma integral, promovendo a construção e a revelação da identidade pessoal, social e comunitária, com valores e princípios que expressam a dialética da cultura, da arte, da ludicidade e do esporte.

A Pedagogia Artística tem por objetivos desencadear manifestações das várias formas de expressão das artes, possibilitando vivências de criatividade, dialogação, liberdade, criação individual, grupal e coletiva, participando e contribuindo com as transformações de si, do outro e da comunidade onde vive.

A Pedagogia Cultural tem por objetivos assegurar e disponibilizar as crianças, adolescentes

6 "A Pedagogia Social está preocupada com o crescimento do sujeito, em como interage com seus semelhantes e na sociedade, a partir de uma cidadania crítica e consciente". (Graciani, 2010b).

“As Pedagogias Artística, Cultural, Lúdica e Esportiva estão fundamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Pedagogia Social Libertadora.”

e seus familiares, um espaço físico e pedagógico que estimule as várias manifestações culturais e a liberdade de criação, promovendo a inclusão de princípios de valorização e respeito às diferenças de raça, etnia, crença religiosa, gênero e orientação sexual.

A Pedagogia Lúdica tem por objetivos oportunizar vivências às crianças, adolescentes, familiares e a comunidade, através de Projetos, Programas de políticas públicas, jogos, brincadeiras, contação de história, acesso e construção de brinquedos, a valorização do folclore popular, favorecendo a expressão afetiva, a ludicidade e integração dos participantes nas atividades, promovendo a alegria, encantamento, beleza, bem-estar e a harmonização da subjetividade com a realidade.

E a Pedagogia Esportiva tem por objetivos propiciar as crianças e adolescentes atividades esportivas e cooperativas, de expressão artística do corpo, de consciência e valorização corporal, promovendo a qualidade de vida integral, a saúde, a expressão afetiva e o desempenho individual, grupal e coletivo frente a essas abordagens.

Para a execução das Pedagogias Artística, Cultural, Lúdica e Esportiva, são distinguidas quatro dimensões de intervenção, a serem executadas nas diversas ações desenvolvidas em Programas e Projetos Educacionais, sendo a primeira o Conhecimento, a segunda a Experimentação, a terceira a Reflexão e a quarta, a Criação e Socialização.

OBJETIVOS: DIMENSÃO CONHECIMENTO

Desenvolver os vários processos humanos de conhecer, perpassados pela educação, cultura, esporte, modalidades artísticas, ludicidade, a partir dos cinco sentidos;

Propiciar acesso à informação, oportunizando o posicionamento crítico e a percepção a cerca da realidade;

Valorizar a diversidade de conhecimentos científicos, populares e de massa, sua expressão e manifestação individual, grupal e coletiva.

OBJETIVOS: DIMENSÃO EXPERIMENTAÇÃO

Favorecer diversas vivências que articulem o pensar-sentir-agir, compreendendo o processo de apropriação gerado pela conscientização do sujeito de direitos, que atua sobre o mundo que o rodeiam, a partir do acesso as artes, culturas, ludicidades e esportes;

Incentivar a participação nos diversos eventos culturais, artísticos, esportivos e lúdicos dispostos na agenda municipal, criando uma visão em relação a si, no mundo e com o mundo;

Propiciar espaços permanentes de acesso às várias modalidades esportivas, de jogos, recreação, artes plásticas, musicalidade, dramaturgia, dança, entre outros;

Empoderar a dialética da experimentação que contribui para a conscientização e a superação das contradições, explicitando o caráter multidimensional da pluralidade da democracia e da liberdade;

Planejar a ação cultural, artística, esportiva e lúdica a ser realizada.

OBJETIVOS: DIMENSÃO REFLEXÃO

Promover o exercício de pensar e ressignificar, identificando causas, consequências, processos de superação, das múltiplas determinações e tendências dos fenômenos sociais-políticos-econômicos-culturais, visando à construção do sujeito de direitos em interação com si mesmo, com o mundo e a sociedade;

Possibilitar reflexões sistemáticas, através de palestras informativas, análises críticas das visitas aos espaços de políticas públicas municipais e participação proativa nos Projetos Transversais do município e da escola;

Propiciar o aprendizado da compreensão da subjetividade e da realidade, pelo exercício democrático do livre arbítrio;

Planejar e executar junto com os participantes, vivências que contribuam para motivar e organizar um novo Projeto de Vida.

OBJETIVOS: DIMENSÃO CRIAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Promover e valorizar o processo criativo, de reinvenção, ressignificação, redimensionamento, releitura e criação, individual, grupal e coletiva, potencializando o protagonismo cidadão ativo, propiciando vivências da solidariedade, do convívio familiar e comunitário, humanizado e fraterno, na busca do acesso à justiça, à paz e à igualdade na efetivação dos direitos humanos;

Protagonizar ações de expressão artística, cultural, esportiva e lúdica que visem desenvolver a cidadania, autonomia, heteronomia e interdependência, capacitando para o exercício coletivo e individual dos direitos e deveres em sociedade;

Criar, planejar, executar e avaliar com os participantes, ações de seus interesses visando construir alternativas para a viabilidade dos seus Projetos de Vida e Societários, fortalecendo o protagonismo, autonomia, criatividade, a análise e o posicionamento crítico, a liberdade, para o seu processo de emancipação;

Consolidar o processo de criação socioeducacional, permeado com seu contexto sócio-histórico, favorecendo as atividades de ampliação do conhecimento.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa vem sendo realizada a partir da análise de resultados e de impactos da Pedagogia Social em cinco municípios: São Miguel do Oeste- SC,

São Mateus- ES, Porto Alegre – RS, Própria- SE e Coronel Vivida – PR.

Para a coleta de dados foi realizada entrevista com a coordenação, análise do Projeto Político Pedagógico Institucional e observação de atividade pedagógica.

ANÁLISE DOS DADOS

Observou-se que em ambos os municípios, à informação a cerca dos direitos humanos e a formação teórico – prática – metodológica na Pedagogia Social, contribuiu para o fortalecimento da conscientização dos sujeitos de direitos, participação democrática nos espaços públicos e articulação das políticas públicas locais.

A criação do Conselho Deliberativo Participativo, composto por representantes de todos os segmentos participantes do Programa Integração AABB Comunidade, vem auxiliando para uma cidadania ativa e proativa. O encontro periódico entre os gestores fortalece a resolução de situações conflitantes e possibilita a consolidação de tomadas de decisões no coletivo, favorecendo a aprendizagem de novas perspectivas diante do viver cotidiano no Clube do Banco do Brasil.

Destaca-se o papel do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente- CMDCA, como o principal órgão público articulador da formulação, controle e disseminador das políticas públicas que efetivam os direitos humanos municipais. Nas cinco cidades pesquisadas, ressaltam-se os principais debates que vem ocorrendo: a criação do Plano Municipal de Convivência Familiar e Comunitária, o Plano Decenal Dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação, a Lei da Palmada e as mudanças na Lei Municipal do Conselho Tutelar.

Os resultados indicam uma tênue construção da efetivação dos direitos humanos, sobretudo nos aspectos que incluem a participação política, organização comunitária e o protagonismo de ações de cidadania de crianças e adolescentes em suas comunidades.

Ressaltam-se três experiências relacionadas aos impactos da aprendizagem da Pedagogia Social e seus resultados mais explícitos: a coordenadora do Programa Integração AABB Comunidade de Coronel Vivida, tornou-se vereadora, indicando que este vem auxiliando no despertar do exercício de sua cidadania, o município de São Miguel do Oeste –SC, assumiu como política de governo a filosofia de Paulo Freire, através da participação popular e do protagonismo dos cidadãos no zelar por suas vidas e na manutenção da cidade educadora e Porto Alegre- RS, criou a Escola de Pais, a fim de construir as diretrizes de seu convívio e produzir mudanças em suas comunidades.

Em relação à Pedagogia de Direitos destacam-se as seguintes iniciativas: jogos lúdicos, visita a Câmara Municipal, debate com prefeitos, palestras em parceria com os Centros de Referência da Criança e do Adolescente, diálogos com Promotores Públicos, elaboração coletiva das regras de convivência⁷, criação de um Projeto de Vida e a realização de uma ação na protagonista na comunidade, a fim de produzir mudanças locais. Destacam-se como ações comunitárias: campanha de combate ao uso de drogas, solicitação de acesso ao uso do preservativo sem ter de passar na triagem da Unidade Básica de Saúde e organização de uma Mostra Cultural sobre o direito-violação de acesso à água.

As principais ações que envolveram as Pedagogias Artísticas, Culturais, Lúdicas e Esportivas, abrangeram dois aspectos: o fortalecimento do sujeito de direitos, sobretudo sua autoestima e a postura crítica de superação da realidade imposta pelo sistema capitalista. A autoestima auxilia no protagonismo da própria vida e a cidadania promove a postura consciente de sustentar suas diferenças e respeitar as dos outros. (Silva, Neto e Moraes, 2010).

7 “Um jovem que habita um espaço geopolítico onde as regras de convívio são baseadas na submissão às normativas do crime organizado, quando passa a frequentar outro espaço de interação humana e aprende a deliberar sobre a organização e administração das normas, isso pode suscitar o questionamento de sua aprendizagem prévia e simultaneamente potencializar a rede de possibilidades de outra forma de organização e relacionamento em grupo, como a fraternidade.” (Graciani, p.71, 2011a).

RESULTADOS E DESAFIOS

Nota-se a partir dos relatos que as maiores dificuldades encontradas na prática da Pedagogia Social, abarcam a formação básica e continuada dos educadores sociais e demais profissionais, além da enraizada cultura da repressão e da apatia impregnada em muitos cidadãos brasileiros.

Como facilitadores da participação democrática, destacam-se a vinculação afetiva das crianças e dos adolescentes, a criatividade expressa pelas artes e a cultura, o convívio fraterno, a problematização dos conflitos e das contradições pessoais, políticas e econômicas, vividas pela sociedade brasileira e a construção coletiva das possíveis alternativas para a superação dessa realidade.

Os principais desafios da educação formal no Brasil, são a garantia de acesso a todos, a qualidade, o exercício democrático em sua gestão e a articulação dos conhecimentos apreendidos e sua aplicabilidade na realidade cotidiana e em contextos sócio-históricos.

Para que a Pedagogia Social embasada nos Direitos Humanos se efetive nos Programas Socioeducacionais, faz-se necessário desenvolver uma cidadania democrática, ativa e planetária e isso só ocorrerá quando o educando se apropriar da resposta a seguinte pergunta: Há quem interessa a efetivação da Pedagogia Social pautada nos Direitos Humanos no Brasil e no Mundo?

Para Paulo Freire (1979) a arte de educar é transpassada pela compreensão de que *"ler um texto, é pretexto para entender seu contexto!"*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069/90**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Decênio 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo Sobre a Educação de Adultos**. Hamburgo: UNESCO, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GRACIANI, J. S. A Relevância da Formação do Educador Para Atuação no Programa Nacional de Segurança Pública Com Cidadania. In: GUERRA, A. M. A. et al. **Construindo Política com a Juventude: PRONASCI-PROTEJO**, São Paulo: Editora NTC-PUCSP, 2011a.

_____. Gestão de Políticas Públicas de Socioeducação e a Dimensão da Espiritualidade – Uma Experiência em Progressão do Programa de Assistência Espiritual e Religiosa do Instituto Socioeducativo do Espírito Santo – IASES. In: HETMANEK, R. e TOMITA, A. (Org.) **Espiritualidade no Século XXI: Educação, Saúde e Arte**. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2011b.

_____. **Metodologia do Programa Integração AABB Comunidade: Pedagogia de Direitos e Lúdica**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, Jornal do Educador, ano 06, n. 45, abril-junho, 2011.

_____. A Importância da Ludicidade na Aprendizagem dos Direitos Humanos no Programa Integração AABB Comunidade. In: FBB e FENABB et al. **Programa de Formação Continuada a Distância**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, Módulo A – 2010 a.

_____. Pedagogia Social e o Programa Integração AABB Comunidade. In: FBB e FENABB et al. **Programa de Formação Continuada a Distância**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, Módulo C – 2010b.

_____. Contribuições Para a Construção do Plano Tecendo o Futuro – Articulado com a Implantação do Projeto Educação Para o Mundo do Trabalho. In: FBB e FENABB et al. **Referencial do Educando**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2009.

Graciani, M.S. et al. **Projeto Político Pedagógico do Programa Integração AABB Comunidade**. São Paulo: Editora NTC-PUCSP, 2012. (No prelo).

_____. **Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de Uma Experiência Viva**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GOMES DA COSTA, A. C. **Avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1991.

MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direitos a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

SILVA, R., NETO, J. C., MOURA, R. A. et al (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 1, 2009.

_____. **Pedagogia Social: Contribuições Para Uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 2, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Satisfação das Necessidades de Aprendizagem**. Jomtiem: UNESCO, 1990-98.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Atualização da análise da situação de crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2009.

Sites:

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.seduc.mt.gov.br>

<http://www.portal.mec.gov.br>

Educação e espiritualidade: reflexão sobre ensino religioso e democracia

LINDBERG CLEMENTE DE MORAIS¹

"No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A razão dos gregos era uma forma avançada de teologia" (TEIXEIRA, 2007. P. 47)

RESUMO

O presente texto tem a finalidade de comunicar a contemporaneidade do pensamento de Anísio Teixeira nas investigações realizadas sobre o tema "educação e espiritualidade" na escola brasileira, diante do eufórico cenário religioso nacional possibilitando uma renovada discussão do ensino religioso nas escolas. Nesse sentido, pretende-se reapresentar implicações e alguns resultados da força institucional no discurso da religião diante do enfrentamento da proposta de laicização da escola pública, além de procurar localizar, no panorama da educação popular, a formação do homem comum, livre e apto para o efetivo exercício da democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Religião, Democracia, Espiritualidade

ABSTRACT

This paper aims to communicate the contemporary thinking of Teixeira in investigations on "education and spirituality" in Brazilian school, before the euphoric religious landscape enabling a renewed national discussion of religious education in schools. Accordingly, it is intended to restate some results and implications of institutional strength in the discourse of religion on the face of the proposed secularization of public schools, besides seeking to locate in the panorama of popular education, the formation of the common man, and fit for free the effective exercise of democracy.

KEYWORDS: Education, Religion, Democracy, Spirituality

¹ MORAIS, Lindberg C. de. Professor a Universidade Mackenzie. Doutorando em Educação. Mestre em Educação. Graduado em Teologia, Filosofia e Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A escola pública é aqui considerando como a “máquina que forja a democracia”, tese de Anísio Teixeira, admitindo a possibilidade de uma Educação para a Democracia cujo saber consiga transitar na estreita fronteira da religião², notável pela vitalidade institucional, e a espiritualidade³, experiência religiosa que sobrevive na medida em que se afasta das prescrições e práticas das instituições religiosas.

Certos de que “A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual”(JAEGER, 1961. p.), verificaremos a contribuição de Anísio Teixeira, homem religioso que jamais omitiu suas convicções, em sua produção intelectual e nos registros das suas ações, ambas vasta e profunda, diante da preocupação contínua com a formação do homem comum brasileiro, exposto ao totalitarismo, instrumento encarregado de “manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito”(TEIXEIRA, 2007, P. 97).

EDUCAÇÃO, ESPIRITUALIDADE, RELIGIÃO E DEMOCRACIA

No Brasil de ontem e de hoje⁴ prevalece a forte característica de nação religiosa, predominantemente identificada com o cristianismo Católica Romano, com grande ascensão de cristãos não católicos, identificada atualmente como a nação de maior concentração de cristãos do mundo. Dentre os cristãos mais exaltados com esse momento fervoroso pelo qual passa o Brasil, há àqueles que já o identificam como o “destino

manifesto” tardio, uma expressão usada por Antônio Gouveia de Mendonça, em Celeste Porvir, para explicar o projeto ideológico de expansão do protestantismo, por intermédio dos Estados Unidos da América que surgiu como se fosse a nova nação eleita, parceira dos filhos de Abrão.

O gigantismo das várias expressões do cristianismo, verificado em terras brasileiras, encoraja a reproduzir o projeto missionário, não tão bem organizado como aquele, contudo não menos ideológico. Essa euforia foi reforçada com a aprovação da mais recente Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, com a renovada garantia do ensino religioso e a legitimação do espaço confessional pelo estado soberano. Os resultados preliminares da ação do “espírito” cristão brasileiro tem dado sinais de insegurança para a celebração da democracia; contudo, não há para as sociedades caminho melhor na edificação de uma convivência pacífica.

Tal constatação pode ser explicada pela demonstração de recrudescimento da face sectária das sociedades, verificada em plena expansão dos movimentos religiosos o que tem contribuído negativamente nos esforços para a construção da paz entre os povos. Estamos diante de tempos difíceis, são situações várias que indicam o reaparecimento de “ódios reprimidos há muito tempo e de hostilidades enquistadas nas identidades étnicas religiosas e nacionalistas, o prestígio recente de um ceticismo pós-moderno e a fragilidade das ideias universalistas” como diz Rorty *apud* Soares, (2001, p. 134), dentre outros acontecimentos verificados, sobretudo no Brasil, que apontam para o fracasso das liberdades humanas, condição que não se sustenta fora do espaço ético.

Em Paulo Freire, pioneiro da Pedagogia Social no Brasil, educador do povo brasileiro, muito próximo das ideias de Anísio Teixeira, encontramos uma âncora para dar continuidade à essa temática, entendendo ser tratar de uma utopia, tal como pensava Freire, “tudo aquilo que ainda não foi possível”. Esta é esperança que se mantêm, a educação do homem comum, possível numa proposta da educação para todos, sonhada por Anísio, restaurando o sentido de uma vida

2 A sociologia do século XIX analisa mais as religiões do que a Religião... as relações entre política e religião, apresenta afinidade entre a democracia (as mesmas leis para todos) e o monoteísmo (o mesmo Deus para todos); o catolicismo estaria mais em harmonia com o princípio da igualdade, enquanto que o protestantismo estaria melhor adaptado à ideia de liberdade e de autonomia. (TOCQUEVILLE, ALEXIS DE. ...)

3 Espiritual é uma oposição ao material, ao formal. É a expressão do corpo animado, o movimento natural que emerge do instinto biológico.

4 Artigo. 210, parágrafo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

comprometida com a formação de gerações futuras para a organização social de homens livres.

O conceito de homem livre em Anísio, pode ser compreendido a partir de uma reflexão dele sobre a atuação do educador ingênuo, ou não educador, que milita numa falsa escola estabelecendo limites intransponíveis ao educando. Somente pela superação dessa realidade que ele acreditava alcançar,

afinal, o homem educado, que não é outro senão aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e executar com tenacidade, o homem que perdeu tudo que era desordenado, informe, impreciso, secundário em sua personalidade, para tê-la, nítida, disciplinada e lúcida. (TEIXEIRA. 1978, p. 24)

Percebe-se um conceito de liberdade possível ao homem educado que está muito além daquele apresentado em manuais dogmáticos que tem servido de cartilha para fundamentação do ensino religioso. São conteúdos que apontando para uma liberdade herdada no silêncio sob a disciplina da mordança, uma prática adotada e partilhada pelos poderes temporal e atemporal muito comum nos dias de Anísio.

Essas evidências demonstram uma face do sonho de Anísio que não era propor solução religiosa como papel da escola, objetivando uma possível retomada da recristianização do povo brasileiro, pelo contrário, as ideias de Anísio andavam em direção oposta às relações pacíficas da igreja majoritária com o estado-nação há muito compreendido como estado religioso.

As ações de Anísio destoavam nos conturbados anos 30 dominados pela estratégia de romanização da educação que tinha como meta direta a garantia do ensino religioso, ao mesmo tempo em que conquistava espaços privilegiados e mutuo benefícios. Uma relação que não educa e coloca em risco as garantias de liberdade de expressão e movimento do cidadão, resultado direto que emana de um estado forte, soberano, como afirmava Dewey, é o “fortalecimento das instituições” a ele relacionadas, sobretudo igrejas e escolas, que solapam o lugar do indivíduo, promovendo restrição de liberdades.

“ Percebe-se um conceito de liberdade possível ao homem educado que está muito além daquele apresentado em manuais dogmáticos que tem servido de cartilha para fundamentação do ensino religioso. ”

As agonias de Anísio Teixeira aumentavam e ganhavam as ruas. Suas ações sempre apareciam em suas falas, em seus escritos, participando de discussões sobre o sistema escolar durante os encontros que alimentariam as discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, um ambiente confuso, como ele mesmo dizia:

perdemo-nos, no problema do saber a quem vai pertencer o controle da escola, assegurando o domínio sobre ela das influências privatistas, discriminadoras e, em rigor, aristocráticas da sociedade brasileira. (TEIXEIRA, 1959)

A força privada no espaço da educação pública já preocupava Anísio, dado aos riscos que tal influência promoveria no ambiente escolar e por conseguinte no destino da nação. Contudo não se pode concluir que o iminente educador Baiano defenderia o monopólio da educação, até porque tal ideia não encontra ecos no meio do pensamento liberal que também contribuiu para a concepção do novo Anísio.

Também não se trata de preocupação vencida, afinal, iniciativas que inibem a liberdade do povo brasileiro sempre surgem, o que revela a incipiente forma democrática que sobrevive em nosso País. Nesta fase atual de crescente movimento religioso marcado pela massificação da tendência de cristianização nacional é possível vislumbrar uma espécie de novo pacto entre governo e estado com a

nítida preocupação de resguardar os “pioneiros” da fé em solo pátrio por meio do ensino religioso. Neste quesito, os cristianismos se unem para competiram na mesma arena uma espécie de disputa de mercado, por várias bandeiras eclesiásticas sob o escudo de uma luta em defesa da sua doutrina, cada uma arrogando para si o direito de exploração da confessionalidade contemplada nos documentos legais do estado brasileiro.

Anísio não caminhava com esse entendimento, buscava ele um outro conceito de ensino religioso, é o que se percebe com a sua repulsa a quase totalidade da tradição jesuítica eivada de autoritarismo que desviava o processo de formação humana do verdadeiro sentido da vida, a liberdade.

Certamente a viagem a França e os estudos de filosofia na América do Norte promoveram encantamentos em Anísio Teixeira, como afirma seu discípulo Darcy Ribeiro, “Foi esse Anísio que revolucionou o ensino público” no Brasil, dominado por uma paixão democrática de tal forma que se tornou persona não grata ao bispado brasileiro que chegou a pedir seu desligamento do Ministério da Educação, sob a alegação de comprometimento com ideias esquerdistas.

Tal episódio revela que não é possível deixar o tema religião passar ao largo quando a temática é educação para democracia, sobretudo no Brasil. A construção de uma nação democrática não tem sustentação sem a garantia do direito a ampla liberdade, que responde, por exemplo a liberdade de expressão religiosa. É preciso tratar da contribuição da religião para a democracia dado à tênue fronteira verificada entre igreja e escolas brasileiras, considerando o contexto cultural, marcado pelas certezas antigas de que o Brasil era um país cristão. Essa e outras afirmativas aparecem em missivas dirigidas aos governadores do Brasil Colônia diante do interesse de pretendentes a causa missionária brasileira de outras religiões. O senso comum dessa confessionalidade nacional correspondia aos resultados das táticas de aldeamento realizadas com indígenas e caboclos, principalmente no nordeste do Brasil.

Outra forma era a regra adotada nas escolas públicas, com certeza até o início da década de setenta

do milênio passado, a exigência de um ritual cristão mais comum na Igreja Católica Romana, chamado de “primeira comunhão” para a solenidade de formatura do antigo primeiro grau. O aluno só receberia o certificado na companhia da sua madrinha ou padrinho, após a passagem bem sucedida pelo confessionário da Igreja, prática que definimos como uma forma requintada de aldeamento que fez a escola pública no âmbito confessional. Uma prática que se aperfeiçoa e se expande nos anos vindouros da pátria brasileira, se tonaria comum o “convite” aos trabalhadores e familiares a participação no âmbito escolar e profissional nos rituais de instituições de ensino que declaram a fé professada. Com certeza, para o êxito dessa estratégia não é de se estranhar que contratações de funcionários priorizem o curriculum da fé.

Certamente essas observações não passaram despercebidas pelo olhar atento e sempre à frente do seu tempo do novo Anísio Teixeira, fascinado pelo espírito de liberdade que o levou a pensar de forma diferente, diante da realidade brasileira, inclusive, no que diz respeito ao Ensino Religioso nas escolas enquanto máquina que forjaria a democracia do país. Para Anísio, uma escola com essa finalidade, uma escola para todos, não funcionaria a contento sem a garantia da sua laicidade. Esse pensamento encontra forte resistência na fortalecida Igreja Brasileira, que ao tomar conhecimento da proposta de laicidade da escola pública toma a iniciativa de denunciar. Com a afirmava de que a escola laica implicaria no cerceamento de liberdade dos indivíduos, logo se levantaram “vozes” organizadas em verdadeiras cruzadas pela liberdade de ensino. Na realidade não se tratava de preocupação com a escolarização do povo brasileiro mas sim a concorrência religiosa que despontava com força no cenário até então deitado em berço esplêndido.

A Igreja de outrora, e o que nos parece a contemporânea também, não acompanha o raciocínio modificado de Teixeira. Não eram ideias de um ateu, de um materialista de um rebelde que negara a fé cristã da Santíssima Igreja pelas convicções herdadas nas plagas acadêmicas. Era uma nova filosofia da educação que germinava produzindo uma inovadora proposta política para a educação do País fundadas, principalmente no pragmatismo de Dewey e que jamais implicaria no banimento dos cuidados com a

espiritualidade humana, entendendo ser este o papel da religião.

Educação para a liberdade é uma fronteira delicada que se move em direção a duas fortes instituições da sociedade humana, escola e igreja. Contudo a clareza de Anísio não deixa dúvida que uma escola que tem como objetivo formar o homem livre e assim contribuir significativamente para forjar a democracia, não será jamais completa se o processo de ensino fosse objetiva e metodologicamente reduzido à racionalidade, como a escola que ele mesmo frequentara.

A exequibilidade de uma escola laica, no pensamento e ação de Anísio, seria operacionalizada numa escola integral para o professor e para o aluno, com objetivos claros de que educandos e educadores são indivíduos livres, formados de materialidade e imaterialidade que possuem movimento e leveza apontando para a infinitude da criatura animada. Qualquer proposta educacional que prime por essa realidade do ato de educar, aceitando, sobretudo, o seu sentido original *educere* – a formação do indivíduo de dentro para fora, não pode prescindir da tarefa de orientar o homem no caminho da dimensão espiritual.

É importante observar que Anísio já ultrapassava os limites do que lhe fora ensinado pela interpretação jesuítica das sagradas letras, sobre o conceito de homem – não mais o animal racional dotado de má natureza, corrompida e corruptível, e sim uma completa definição aristotélica, de um ser bom, dotado de fala e da elevada capacidade de contemplar, rompendo com o paradigma da prevalência do discurso como condição para a vida bem sucedida em sociedade. Esta concepção renovada de Anísio sobre a natureza humana o levava a definir os rumos da educação que sonhava para seu país.

A proposta de laicidade no ensino público aparece como garantia da formação do homem livre, paradoxalmente como pensavam os opositores de Anísio. É claro que a espiritualidade não pode ser refém da religiosidade, mas também é certo que se o estado não dá conta de garantir os ensinamentos que venham contribuir para os cuidados com a dimensão da fé humana, o estado não deve legislar sobre ela.

Certamente a profunda experiência de Anísio com a vida religiosa o havia habilitado a desenvolver uma proposta de distanciamento funcional da igreja com a escola para todos a “maquina que forjaria a democracia”. Contudo isso não implicava necessariamente numa escola materialista, formadora de ateus, como era acusado o notável filósofo da educação brasileira.

É bem provável que as experiências de Anísio tenham despertado nele o sentimento semelhante ao de Rubem Alves sobre as Igrejas, instituições que se definem como posseiras dos direitos de ensino da espiritualidade:

Minha intenção era surpreender e assustar tanto protestantes quanto católicos... O Vão da águia nos foi roubado e rompemos relações com o cristão de Lutero, homem livre da lei, livre de tudo e de todos, como pré-requisito de ser livre par tudo e para todos... Tão parecido com o homem novo de Nietzsche... (ALVES, p.7)

A forma democrática não se consolida sem a formação de homens livres, capazes de aprender a contemplar para saber intervir na sociedade e nunca o contrário. Essa concepção de sociedade, interpretava Anísio, exige uma escola preparada e comprometida com a formação do homem comum, aquele que convive diretamente ou sob a influência de uma “religião fortemente racional [moralista onde] há pouco espaço para a espiritualidade, pois o traçado que estabelece o limite entre o profano (secular) e o sagrado se torna pouco nítido”, Mendonça *apud* Cavalcanti (p.15.)

Essa compreensão de Anísio revela a presença Deweyísta, expressão de Darcy Ribeiro, na definição de religião que se percebe em seus escritos pós viagem. Para Dewey, ter uma religião é filiar-se e seguir uma igreja e o ser religioso é aquele que vive, principalmente em humildade, simplicidade e amor ao próximo, o que se qualifica no presente trabalho os cuidados com a espiritualidade humana. São atitudes que desligam o homem comum de uma cosmovisão para uma visão interior do cosmo. Tal concepção altera os objetivos da escola bem como sua metodologia, que passa a se preocupar com o aprendizado atitudinal do aluno.

“Educação para a liberdade é uma fronteira delicada que se move em direção a duas fortes instituições da sociedade humana, escola e igreja.”

Foi com essa finalidade que a Escola Parque fora sonhada e realizada por Anísio,

trata-se de uma escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas a erguê-la a nível superior ao existente no País... A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. (TEIXEIRA.2007. P. 166).

Não foram poucas as tentativas de Anísio de influenciar os educadores do País, sobretudo de São Paulo, em expandir a experiência da proposta de uma escola que atenderia o aluno em todas as suas dimensões, tal era suas convicções da necessidade de orientar os alunos em toda a experiência de vida, inclusive a experiência religiosa, o que certamente só poderia ocorrer dentro de um processo de reflexão e jamais numa proposta de doutrinação catequética. Certamente concordaria ele com Rubem Alves sobre a ideia de contemplação do “sagrado e da verdade que não habitam as instituições, mas invadem o nosso mundo através da consciência”(ALVES, p.14.), tese que bem poderia ser uma diretriz fundamental para os PCNER, já que o estado insiste em legislar sobre o que demonstra desconhecer.

Esse entendimento acerca de Anísio permite a dúvida da sua presença na atual legislação de Ensino do País, a LDB, que também é conhecida como Lei Darcy, importante discípulo e amigo de Teixeira. É o que podemos deduzir com o conteúdo do artigo 33 da Lei No 9.394, conforme a nova redação, onde determina que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do

cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” §10 - Os sistemas de ensino regulamentar o os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. §20 - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” Não é objetivo deste texto analisar a lei, mas à luz do que se investiga, esse arranjo legal já tem demonstrado que é inexequível para uma escola pública que tenha o compromisso maior de formar para a democracia - projeto que pressupõe uma educação para todos, na qual todos sejam respeitados em suas experiências religiosas.

Na realidade, a experiência de regulamentação e implantação da Lei, em que pese o constante esforço e vigilância do FONAPER – Fórum Nacional do Ensino Religioso, é possível verificar o fracasso das entidades envolvidas pelo descumprimento da lei no que se refere a prática de várias formas de proselitismo.

A lei⁵ não inibe nem regula a voracidade da função messiânica associada à sede de expansão das diferentes denominações religiosas instaladas na Brasil, o que se constitui em sério obstáculo a liberdade dos indivíduos em nome da liberdade de expressão de culto. É neste sentido que o ensino religioso representa um obstáculo à democracia por agredir o processo de laicização do ensino.

5 Para Duprat, esse modelo de ensino protegeria “o Estado de influências provenientes do campo religioso, impedindo todo tipo de confusão entre o poder secular e democrático, de que estão investidas as autoridades públicas, e qualquer confissão religiosa”. A procuradora-geral argumenta que a laicidade do Estado brasileiro impõe a neutralidade em relação às distintas opções religiosas presentes na sociedade, de modo a vedar o favorecimento ou embaraço de qualquer crença ou grupo de crenças. Deborah Duprat sustenta, ainda, que o princípio do estado laico está relacionado aos princípios constitucionais da igualdade e da liberdade de religião. Ao expor que “há fortes razões para se velar atentamente pelo respeito ao princípio da laicidade estatal no ensino público fundamental”, a procuradora-geral defende que uma das finalidades essenciais do ensino público, previsto no artigo 205 da CF, é a formação de pessoas autônomas, com capacidade de reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões preliminares do presente estudo, constata-se que a proposta da escola laica demonstra o distanciamento de Anísio Teixeira de uma instituição religiosa dominadora, conservadora e subserviente ao estado soberano, escondida numa estranha bandeira de igualdade, o que constitui um risco ao destino da democracia, como afirmava Alexis de Tocqueville: “a busca da igualdade pode transformar-se em paixão igualitária. O igualitarismo, conjugado com certa apatia política, abre a via a um novo despotismo” (TOCQUEVILLE,). São marcas que acompanham o percurso das instituições, sobretudo religiosas que buscam garantias para a sustentação da soberania temporal para o projeto de expansão e domínio das religiões, principalmente as majoritárias que seguindo as regras do jogo político são as mais beneficiadas.

Essa realidade demonstra a atualidade dos embates demonstrados no confronto com as ideias anisianas quanto ao comprometimento com a formação de um homem livre, seja ele cristão ou não. A ausência de uma resposta trará, como nos tempos de Anísio, riscos à riqueza da diversidade de manifestações culturais e assim tornar este dispositivo de lei, que para muitos representa o espírito de tolerância⁶, pode representar exatamente um instrumento afiado de intolerância religiosa, o que não corresponde ao espírito da própria lei.

Se o cenário da livre disseminação do ensino religioso no País contrasta com a crescente onda de intolerância religiosa observada nos meios midiáticos e nas concentrações de massa, sobretudo do povo religioso, cabe a antiga pergunta: sendo tais fatos, que não são poucos nem isolados, um risco a democracia estaria a escola a falhar em sua função?

Por outro lado deixar de oferecer as condições de orientar o homem comum em sua experiência espiritual, poderá torná-lo cativo à força das instituições, reféns de uma outra soberania que se esmera na fidelização à sua doutrina, produzindo limitações e cerceamento da

6 Esclarecemos que o termo tolerância é tomado como o ato de “deixar que cada um expresse a liberdade de expor suas opiniões, mesmo quando não se partilham”, é bom lembrar, [como afirma F. Roussel], que não existe tolerância com uma opinião que não se partilha”

liberdade dos indivíduos religiosos.

Diante do contínuo e grande desafio, consolidar a democracia brasileira, cabe persistir na promoção da escola laica, como pensava e realizava Anísio Teixeira. Uma escola capaz de formar o ser humano na sua essência integral, isto é orientá-lo em suas dimensões material e imaterial. Esta face da proposta expõe a influência da Reforma do Século XVI na vida de Teixeira, evidenciando a mudança de paradigma herdada daquele movimento. A vida pela fé, uma carta de alforria das amarras da instituição sob a tese do sacerdócio universal proposto por Lutero. Os valores da imaterialidade humana não seria mais a presa cativa da Igreja, considerando sobre tudo o espaço não escolar que ela representa para a formação humana.

A escola laica que Anísio identificava como “máquina que forjaria a democracia” contemplava em seu papel uma finalidade espiritual. É o que se percebe em sua análise à realidade da escola da sua época: “Se há crise do “espírito”, como se diz hoje, se os valores humanos, na sua perpétua transformação, conquistam novas formas, e velhas ilusões se vão desfazendo em troca de valores realistas e áspersos, - é que as escolas estão a falhar na sua finalidade espiritual” (TEIXEIRA. 1978. P.17).

Por fim, cabe indagar, sendo os homens comuns os mais afeitos à prática religiosa, diante dessa importante discussão, a quem ou em que medida interessa ao homem comum o ensino religioso, como se apresenta atualmente nas escolas públicas e confessionais?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Dogmatismo e Tolerância**. São Paulo-SP. Ed. Paulina, 1982
- BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- DEMOCRACIA NA AMÉRICA**. TOCQUEVILLE, A. Tradução de João Miguel Pinto de Albuquerque. RevistaporAnísio Teixeira. Companhia Editora Nacional. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

<http://www.stf.jus.br/portal>, 8.6.2012, 20h

Educador Social: trabalhador docente?

MARCELINO MARQUES¹

RESUMO

O texto é parte inicial da pesquisa de doutorado que apresenta o problema *Educador Social: trabalhador docente?* A pesquisa está em andamento no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Aborda a inserção do Educador Social nas escolas a partir da reforma educacional dos anos 90. Visa apontar desdobramentos na educação popular e na profissionalização do Educador Social enquanto trabalhador docente. Analisa a percepção que os Educadores Sociais que trabalham em escolas tem de sua profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Educador Social, Trabalhador Docente, Programas Educacionais.

ABSTRACT

The original text is part of doctoral research that has the problem Social Educator: teacher employed? The search is in progress in the Programme of Postgraduate Studies in Social Sciences, the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC / SP). Discusses the integration of the social educator in schools from the education reform of 90 years. Aims to point out developments in popular education and the professionalization of social work as an educator teaching. Examines the perception that the Social Educators who work in schools has to their profession.

KEYWORDS: Educator Social, Labor Professor, Educational Programs.

INTRODUÇÃO

O Educador Social é um trabalhador docente? Inicialmente, podemos dizer que o Educador Social não seria um trabalhador docente já que a profissão docente historicamente está vinculada a escolarização e certificação. O papel do Educador Social estaria mais vinculado ao social do que ao educacional, ou seja, a preocupação parece que tem sido com a questão social. A atuação do Educador Social nas escolas não significa que esse trabalhador é um professor. Porém, é comum os alunos chamarem o Educador Social de professor. E alguns Educadores Sociais se percebem como professores, tem um sentimento de pertencimento à docência. Apesar de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, o Educador Social teria a preocupação maior com o social, com a relação escola e comunidade. Seu foco parece ser o social e não necessariamente o educacional.

Esta proposta de pesquisa tem a preocupação em aproximar as ciências sociais da educação. Historicamente, as ciências sociais tem contribuído para pensar a educação, principalmente por meio da educação popular. Pretende discutir o trabalho do Educador Social frente ao processo de regulamentação da profissão².

² No dia 14.12.2011, o Congresso Nacional Brasileiro aprovou parecer favorável ao Projeto de Lei 5346-2009, para regulamentação da Educação Social como profissão.

¹ Graduado em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: marcelcso@yahoo.com.br

O presente estudo foca a inserção do Educador Social na escola por meio de programas desenvolvidos em escolas públicas a partir das reformas educacionais dos anos 90. Parte-se da hipótese de que o papel do Educador Social é fundamental para aproximar a família da escola e promover uma educação social que possa contribuir para a educação escolar, possibilitando uma melhoria na qualidade da educação pública no Brasil. Objetiva-se também discorrer sobre a necessidade de uma educação que vá além da sala de aula possibilitando a apropriação de novos saberes, descobrindo novos territórios educativos e aproximando a escola da comunidade. Portanto, a finalidade é contribuir para o estudo da educação popular, social e comunitária. Busca suporte na pedagogia social enquanto uma teoria geral da educação social.

Ressalta-se que, sempre no sentido popular, aquilo que nos referimos hoje como educação de jovens e adultos, educação inclusiva, educação humanizadora é, na verdade, educação popular. Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora, valorizando o diálogo e os sujeitos. Um sujeito desfavorecido e oprimido historicamente e que necessita se emancipar. Por isso, falar em educação popular nos remete necessariamente a Paulo Freire, pois seu pensamento é sempre atual para se discutir a educação que é feita para aqueles que se encontram desfavorecidos historicamente.

A atuação do Educador Social é ampla. Para efeito de delimitação do espaço desta pesquisa, foi definido a *escola* como espaço privilegiado. Os Educadores Sociais atuam em diversos locais e com diferentes ações.

A pesquisa enfoca dois programas do MEC em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios: tratam-se dos *Programas Escola Aberta* e *Mais Educação*. No Programa Escola Aberta (PEA) os sujeitos da pesquisa são: *crianças, adolescentes e jovens* da comunidade que frequentam o programa, nos finais de semana, e os *oficineiros*, que geralmente são pessoas da própria comunidade que tem um talento e oferecem oficinas nas escolas, além de *Professores Comunitários* que são os gestores do programa e os *coordenadores* que são representantes da comunidade.

Já no Programa Mais Educação (PME) os sujeitos são: *alunos* que retornam no contra-turno³ da escola como forma de promoção da educação integral; *monitores*, que geralmente são estudantes universitários e *Professores Comunitários*, que são professores ou pedagogos que fazem a gestão do programa.

Os Professores Comunitários do PEA são Pedagogos ou Professores da escola regular que atuam nos finais de semana. Os Professores Comunitários do PME são Pedagogos ou Professores que são designados para a gestão do programa. Esses dois atores também podem ser considerados como Educadores Sociais. A visão de Educador Social como estagiário ou monitor não condiz totalmente com a realidade, apesar de ser a mais frequente nas escolas.

O território escolhido é a periferia da Grande Vitória, no Município de Vila Velha, na região conhecida como *Terra Vermelha*. Foram selecionadas sete escolas e seis Educadores Sociais de cada escola, totalizando 42 educadores. O período será de 2004 a 2014. O ano de 2004 foi quando surgiu o PEA e 2014 é o ano que está prevista a conclusão desta pesquisa.

A escolha do território para esta pesquisa se justifica pela experiência do Estado do Espírito Santo na formação de Educadores Sociais que atuam nas escolas. Em 2009 foram realizados dois cursos, sendo um em nível de pós-graduação em educação comunitária e outro de extensão universitária. Os cursos foram oferecidos pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Estado e os Municípios da Grande Vitória. As prefeituras também tem feito concurso público e contratado Educadores Sociais para atuar em diferentes projetos e ações.

EDUCADORES SOCIAIS NA ESCOLA: PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Todo projeto de sociedade passa pela educação, ou seja, não podemos pensar o social separado do educacional. E se pensarmos em mudança social a educação também se torna primordial. Como

³ Apesar de frequentemente utilizado nos discursos, o termo contra-turno não corresponde ao que realmente se faz necessário numa educação social e popular. O mais correto seria dizer que o aluno tem novas oportunidades de ampliação do espaço, tempo e oportunidades no território onde vive.

ferramenta de transformação social, a educação é um vetor de desenvolvimento e fortalecimento da democracia, possibilitando a redução da desigualdade social, cultural, econômica e política.

No entanto, a educação ainda precisa aproximar a comunidade da escola para se construir um projeto comum de sociedade. Unindo escola e comunidade torna-se mais fácil a execução do projeto de transformação social. Pensando assim é que surge o Programa Escola Aberta (PEA)⁴.

O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana (MEC, 2007, p. 4).

Dessa forma, o MEC pensou numa estratégia de abordagem metodológica que privilegie o conhecimento local, o saber não-formal e popular da cultura regional. O programa então se propõe a abrir os espaços das escolas públicas, nos finais de semana, para apropriação pelas comunidades locais.

Pensou-se, inicialmente, em abrir as escolas situadas em áreas urbanas com alto índice de risco e vulnerabilidade social. No entanto, não se trata de resolver a questão da pobreza e da violência.

Apesar de ser o lócus formal prioritário da práxis educativa, a escola não é o único. Assim entendendo, o Programa amplia as experiências de aprendizagem ao trazer para a instituição os saberes e talentos que fluem na vida das comunidades, permeando-os com uma intencionalidade que os situa no processo reflexivo sobre os fins educativos. Dessa forma, a instituição escolar desfaz os muros que a distanciam do cotidiano das pessoas que habitam o seu entorno e que, convidadas a entrar, dão vida ao seu silêncio por meio da alegria cultural e da criatividade. Além disso, a concepção de comunidade escolar se amplia para incluir outros atores: as famílias dos alunos e os moradores locais que,

ao estabelecerem vínculo com o cotidiano da instituição, são estimulados a participar de suas decisões e a colaborar para a qualidade das suas atividades. (MEC, 2007, p.9-10).

De forma implícita, o PEA faz uma denúncia a escola burocrática, organizada em currículos fechados com o aluno preso a lógica de conteúdos obrigatórios. O processo histórico de escolarização, apesar de importante, não atende às demandas sociais da atualidade. É preciso repensar o formato que temos de escola. No PEA existe uma flexibilidade dos saberes, promovendo uma interação maior, o que por si só já constitui um passo importante para se pensar novas formas de educar. Não se trata de promover a desescolarização da sociedade. Trata-se de buscar, além da escola regular, novas possibilidades de apropriação de saberes que a escola "fechada" não dá conta.

Pensando nessa aproximação entre escola e comunidade, o PEA se pauta em três grandes eixos estruturantes: *educação, cidadania e inclusão social*.

No *eixo educação* a proposta do MEC não é fazer uma crítica ao modelo de educação escolarizada. Porém, a proposta do programa admite que "*reduzir a educação à escolarização corresponde a ignorar que ela está presente nas expressões culturais e sociais dos grupos humanos*" (p.24). As oficinas oferecidas pelo programa são diversas e não estão presas a rigidez dos conteúdos escolares. Elas são flexíveis e dinâmicas. Podem durar um ano, como apenas um ou dois meses. Não se prende ao ano letivo.

No segundo eixo estruturante, *cidadania*, espera-se que a presença da comunidade nas escolas possa contribuir para a promoção da cidadania. A proposta pedagógica do programa se vale de uma afirmação sobre as oficinas de esportes que são muito mais do que trabalhar regras e técnicas visando o lazer. Para a proposta, o espaço destinado as atividades de esportes serve também para se discutir a postura ética, o senso de equipe e o respeito ao adversário.

O exercício de cidadania proposto pelo **Programa Escola Aberta** passa, então, pela democratização do espaço público que é a escola, pela relação de pertencimento que se

4 O Programa Escola Aberta foi criado pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004.

estabelece entre a comunidade e a instituição, estimulando a participação na escolha de novas oficinas, bem como pela ressignificação do espaço escolar que possibilita o encontro entre o saber formal e o informal e passa a abrigar diversas formas de expressão e de convivência (MEC, 2007, p. 29).

Por fim, o terceiro eixo estruturante, *inclusão social*, aponta que é a partir do princípio do respeito à diversidade que se afirma o conceito de inclusão social. Logo, pensando no princípio de que é possível nos educar pelo lazer e para o lazer, abrir os espaços das escolas, nos finais de semana, vai muito além de oferecer apenas um espaço para ocupar o tempo ocioso do jovem. Trata-se de um espaço para se discutir educação, cidadania e inclusão social.

Esse é um dos cenários de atuação do Educador Social na escola.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7.083 de 27/01/2010, o Programa Mais Educação (PME) tem como principal objetivo a melhoria da educação básica no Brasil. Constitui uma estratégia de implementação da educação em tempo integral. Prevê para a próxima década da educação 2011/2020 pelo PNE o atendimento de 50% dos alunos das escolas públicas do Brasil em tempo integral. De acordo com a legislação vigente, é considerada educação em tempo integral o aluno que frequentar, no mínimo, 7h. de aulas/atividades dentro do espaço escolar ou fora.

Em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵ com o objetivo principal de conjugação de esforços para melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Desde 2007 que vem se discutindo de forma mais sistemática a educação em tempo integral no Brasil. A grande preocupação do MEC e de especialistas da área é como alargar os tempos e espaços de aprendizagem de crianças, adolescentes

5 O PDE está incluído nas políticas do PAC. Além do MEC, outros Ministérios entram em ação: Desenvolvimento Social (Programa Bolsa Família), Saúde (Programa Saúde na Escola, Programa Olhar Brasil, Programa Saúde da família), Transportes (Programa Caminhos da Escola), Minas e Energia (Programa Luz para Todos), Cultura (Pontos de Cultura), Esporte (Programa Segundo Tempo).

e jovens, por meio de atividades socioeducativas oferecidas em ampliação de jornada escolar, levando em consideração potencial educativo dos diferentes territórios.

“ Como ferramenta de transformação social, a educação é um vetor de desenvolvimento e fortalecimento da democracia, possibilitando a redução da desigualdade social, cultural, econômica e política. ”

Espera-se que o PME seja capaz de ampliar tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem para milhões de crianças, adolescentes e jovens, que passam a se envolver com atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Acredita-se que possa reduzir a evasão escolar, reprovação e distorção idade-série⁶.

O PME retoma o ideal de Educação Integral proposto pelos pioneiros da Educação Nova nos anos 30. Já em 1932 esses pioneiros destacavam em seu manifesto uma educação que “*desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação*”. Nos anos 50, Anísio Teixeira propõe essas práticas em Salvador, que o educador denominou de Escola-Parque.

Portanto, a atuação do Educador Social durante a semana, na escola ou comunidade, com alunos regulares, e nos finais de semana, na escola, com a comunidade, constitui o local de atuação.

Nestas propostas percebemos que as intenções são boas, porém na prática aproximar a comunidade

6 A legislação atual acabou com a nomenclatura série. O ensino fundamental possui 9 anos. E o ensino médio no mínimo 3 anos.

da escola e a escola da comunidade constitui um desafio constante. O Educador Social tem sido um desses protagonistas, procurando em seu trabalho tentar contribuir.

O SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Abordar o social e a educação popular parecem temas tão comuns que uma abordagem acadêmica fundamentada não teria tão importância nesse momento de valorização da renda e do capitalismo, *"afinal, o social é tido como algo consensual e validado por todos, o que independeria das orientações teóricas e posições político-ideológicas de quem se apresenta"* (WANDERLEY, 2010, p. 168).

A globalização tem provocado grandes transformações no mundo do trabalho. Nesse cenário, a questão social ressurge como fator preponderante na distribuição de riquezas devido ao aumento da desigualdade social e da injustiça. Se não tem como mudar os rumos da globalização, que pelo menos o processo seja menos excludente. Neste contexto, o Educador Social pode contribuir como agente de intervenção no enfrentamento da desigualdade social, mesmo seu trabalho aparecendo dentro da lógica de precarização das relações de trabalho.

A política neoliberal dos anos 90, com raras exceções, tem provocado mais complicações para a questão social do que soluções. A desigualdade, exclusão, desemprego estrutural e pobreza aumentaram a partir dos anos 90 na América Latina com a passagem do fordismo para a acumulação flexível do capital. Nesse contexto, as abordagens sobre o social ganham novos impulsos. Noções de justiça e igualdade aparecem coesas ao social.

Quando esta realidade se torna evidente para parcelas significativas de uma população, mesmo minoritárias, é tornada pública de algum modo, e se buscam medidas para equacioná-las gerando conflitos, convergências e divergências, elas se transformam numa questão social (WANDERLEY, 2010, p. 175).

Noções de pobreza e desigualdade social continuam na agenda das interpretações de crise sobre o social.

Se entendermos, então, a pobreza como um processo de empobrecimento histórico e social, dados por determinantes econômicos, políticos e culturais, e os pobres como aqueles destituídos de poder, trabalho e informação, além dos indicadores clássicos de renda, programas e planos de redução adotados por governos de distintas extrações político-ideológicas podem minorar a situação dos que nela estão envolvidos mas não superá-la na atual formação econômica social capitalista (WANDERLEY, 2010, p. 190).

O social tem sido motivo central nas análises de diversos autores. Por isso, o social chama atenção de governos e teóricos. Com a valorização do social, ganha forças também o educacional como parte integrante do social⁷. Para Wanderley (2010), o social se vincula umbilicalmente ao público.

Neste contexto de (re) valorização do social ganha novos destaques a educação popular. Falar de educação popular nos remete necessariamente a Paulo Freire. Seu referencial teórico-metodológico é fundamental. Fazer educação popular é ousar o desafio de defender os oprimidos. Paulo Freire estava preocupado não só com a educação popular mas também com um sistema de educação que, ao invés de educar, oprimia o educando. Assim, o referencial de Paulo Freire constitui uma potencialidade que deve ser atualizada constantemente nos dias de hoje.

A educação popular pode acontecer em diferentes espaços-tempos. Pode ser tanto nas escolas, como também em espaços da comunidade. Nesse ambiente é preciso um trabalho de educador que tenha uma visão não só da educação como também do social. Por isso, o Educador Social tem o papel preponderante de articular educação e social concomitantemente.

Para minimizar a desigualdade sócioeducacional os governos tem, ao longo dos anos, promovido

⁷ Muitos autores utilizam o termo "campo educacional" se referindo a Bourdieu para separar o educacional do social, justificando que o educacional tem seu "campo" distinto e específico. Neste texto utilizarei o termo educacional como parte coesa e integrante do social.

“ A educação popular pode acontecer em diferentes espaços-tempos. Pode ser tanto nas escolas, como também em espaços da comunidade. Nesse ambiente é preciso um trabalho de educador que tenha uma visão não só da educação como também do social. ”

programas educacionais e sociais. São comumente denunciados de práticas financiadas a serviço do capital e dos interesses das classes dominantes⁸.

Sempre no sentido popular, aquilo que nos referimos hoje como educação de jovens e adultos, educação inclusiva, educação humanizadora é, na verdade, educação popular.

Para Pacheco Junior e Torres (2009)

A proposta concreta de Educação Popular elaborada por Paulo Freire decorre da conjuntura política dos anos sessenta na América Latina, a qual, sob o populismo, forjou, em nome do desenvolvimento, uma especificidade de procedimentos educacionais que condicionaram a sociedade em geral, e os trabalhadores em particular, à manutenção de sua lógica e tutela – desenvolvimento nacional e legitimação da estrutura de poder por uma forte base social (p. 24).

Nos anos 1990 uma nova abordagem surge: a *Pedagogia Social*. Refletir sobre a atuação dos Educadores Sociais pode ser uma significativa

8 Não tenho a pretensão de discutir, politicamente, se os programas de governos são, necessariamente, eleitoreiros e/ou visando apenas aos interesses das classes dominantes. Apesar dessa interpretação ter sua fundamentação, o objetivo aqui é discutir o trabalho desenvolvidos por Educadores Sociais nesses programas.

contribuição para se teorizar a educação social no Brasil. Pode ser uma contribuição também no sentido de se buscar a regulamentação da profissão, de superar a precariedade das condições de trabalho. Alguns autores que debatem a Pedagogia Social no plano internacional são significativos e que apontamos aqui algumas de suas contribuições.

Otto (2009), ao analisar as origens da Pedagogia Social, aponta que ela data de meados de 1900 tendo sido primeiramente discutida por educadores alemães como Karl Mager e Adolph Diesterweg. O mais significativo foi Paul Natorp. Diferentemente de outros países, na Alemanha a Pedagogia Social já vem se institucionalizando.

Loureiro e Casteleiro (2009) dividem as origens históricas da Pedagogia Social em quatro períodos: entre 1850-1920 quando a pedagogia de cunho sociológico é proposta por Paul Natorp; entre 1920-1933 quando surgem os problemas de ausência de proteção social devido a primeira Grande Guerra. Citam Nohl que entende a Pedagogia Social como parte da pedagogia geral; 1933-1949 quando as ideias de Hitler interfere politicamente na Educação; 1950 até o presente a pedagogia social passa a ter uma matriz mais crítica por meio de um modelo teórico e prático.

Para Otto (2009), ao relacionarmos a concepção de trabalho social com Pedagogia Social temos que ter cautela, pois a noção de trabalho social é bastante imprecisa devido aos inúmeros contextos que pode ser aplicado. Uma diferença é que o trabalho social foi construído teoricamente nas ciências sociais, enquanto a Pedagogia Social está enraizada nas ciências educacionais. Reivindica-se, no debate moderno, segundo Otto (2009), que estas duas tradições venham a se tornar uma, ou seja, a diferença entre trabalho social e Pedagogia Social deve desaparecer.

Fichtner (2009) destaca o debate existente entre trabalho social e Pedagogia Social na Alemanha. Afirma que a Pedagogia Social e o trabalho social são compreendidos como ajuda relacionada às pessoas, mas tanto na prática como na teoria não se limitam a isso.

Já Caliman (2009) nos trás a experiência da Itália. Ele aponta a perspectiva teórica e metodológica orientadas ao bem-estar social. Caliman (2009, p. 53)

define Pedagogia Social *"Como uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais"*.

Caliman (2009) também concorda que existem espaços alternativos e privilegiados para a Pedagogia Social.

Uma dimensão privilegiada da Pedagogia Social é aquela dos espaços de transformação da Educação não intencional, ou não declaradamente intencional, em Educação intencional; de espaços deseducativos ou potencialmente educativos em espaços declaradamente educativos, através de intervenções direta no ambiente. Exemplo disso é a abertura das escolas como espaços de cultura, Educação e tempo livre nos finais de semana (p.59).

Camors (2009) discute a Pedagogia Social na América Latina. Traça uma trajetória histórica, cultural, econômica e política. Aponta a desigualdade existente na América Latina e a necessidade de se transformar essa realidade. A Pedagogia Social contribuiria para esse objetivo. Traz uma discussão necessária separando o papel do docente e do educador.

Por fim, tanto Silva, Souza Neto e Moura apontam a Alemanha e o Uruguai como parceiros para o desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil. Concordam também que a profissão do pedagogo social é distinta do Psicólogo ou Assistente Social.

EDUCADOR SOCIAL: TRABALHADOR DOCENTE?

Na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontramos a seguinte definição para educação não-formal:

1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de "educação formal". 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema

de ensino (das escolas às universidades). 5. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de Educação Formal e em forma complementar. 6. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. Notas: 1. A educação não-formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. 2. Dependendo dos contextos nacionais, pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral. 3. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de "escada", podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida. (cf. CINE 1997, UNESCO) 4. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania. (Fontes em educação. Comped, 2001)

É preciso fazer uma releitura quando nos referimos ao trabalho docente desenvolvido por Educadores Sociais. O Educador Social, enquanto trabalhador docente, está longe de ser reconhecido socialmente e não goza de *status* em sua profissão. São vistos como meros ajudantes que desempenham um trabalho docente secundário e periférico. Na verdade, a maioria não é vista como professor e nem como educador.

Por outro lado, o trabalho desempenhado pelos Educadores Sociais tem aumentado a cada dia e novas alternativas de profissionalização e capacitação tem surgido. Porém, falar em centralidade da docência na organização do trabalho como defende Tardif (2005) só é possível se pensarmos nesse momento de transição do fordismo⁹ para a acumulação flexível de capital¹⁰

9 Ligado ao pensamento de Henry Ford, o fordismo baseava-se numa produção em massa para um consumo em massa (1914-1973). Isso significou um controle e reprodução da força de trabalho, ou seja, uma nova política de controle e gerência do trabalho que incluía também uma nova estética e uma nova psicologia. Cf. HARVEY, D. (1998).

10 Acumulação flexível de capital aponta um novo modelo de organização do trabalho inaugurado nos anos 1970 com a crise do fordismo.

“ O Educador Social, enquanto trabalhador docente, está longe de ser reconhecido socialmente e não goza de status em sua profissão. São vistos como meros ajudantes que desempenham um trabalho docente secundário e periférico. Na verdade, a maioria não é vista como professor e nem como educador. ”

e mesmo assim fazendo várias ressalvas quando nos deparamos com a degradação e precariedade do trabalho tanto de docentes da educação básica como de Educadores Sociais.

Nesse contexto contata-se que a atuação de Educadores Sociais na escola pode contribuir para uma qualificação do trabalho docente desde que se veja o Educador Social como trabalhador docente que tem um papel definido e que seja protegido pela legislação no que se refere a regulamentação da profissão e também na forma de contratação.

Com a possibilidade recente de profissionalização do Educador Social isso pode vir a resolver parte da precariedade desse tipo de trabalho. O relatório do projeto de lei aponta que a profissão de Educador Social deva ter caráter pedagógico e social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Partindo do princípio de que a educação não deva ficar restrita apenas a escolarização, o projeto de lei amplia o debate em torno da educação justificando a inserção de um novo profissional em diferentes contextos sociais e educacionais, articulando ensino, escola e sociedade e apontando novos espaços, tempos e territórios da educação.

Nesse contexto de transformações sociais e reconfiguração do trabalho pensa-se na profissão docente para além da profissão típica do processo de escolarização. Novos sujeitos são inseridos dentro e fora da escola visando o processo de ensino. Aparece, então, os Educadores Sociais como trabalhadores da educação e que podem contribuir para educar crianças, adolescentes e jovens que precisam de conhecimentos além da escolarização obrigatória. O mundo do trabalho atualmente requer profissionais que sejam capazes de desempenhar múltiplas funções. Por isso a escolarização básica, apesar de fundamental, não consegue atender a todas as exigências do mundo do trabalho.

Mesmo sendo inseridos de forma precária no sistema educacional, os Educadores Sociais que se dedicam ao ensino tem um importante papel a desempenhar, ou seja, tentar preencher uma lacuna que a escolarização não consegue. No entanto, para que o papel do Educador Social na escola seja de fato capaz de contribuir para as exigências colocadas pelas transformações do mundo do trabalho é preciso que esse Educador Social não faça mais do mesmo, ou seja, não de trata de inserir um Educador Social na escola para servir de apoio ao professor e de trabalhar com reforço escolar para os alunos que tem dificuldades de aprendizagem.

Como coloca Oliveira (2001) a década de 1990 representou um período impar no Brasil em termos de reformas no Estado. Com essas reformas, vários programas e projetos governamentais são inseridos nas escolas. Os professores foram chamados a assumir tais programa e projetos e muitos não deram conta. Na verdade, a própria escola não consegue dar conta de tantos programas e projetos. É nesse contexto que se busca apoio nos estagiários, monitores e agora Educadores Sociais. As reformas na educação também reconfiguram a profissão docente que deixa de ser exclusividade do professor que atua em sala de aula.

Neste contexto, a inserção do Educador Social na escola cumpre um papel preponderante para contribuir com as transformações colocadas, desde que se pense num Educador Social que tenha uma profissão regulamentada e que seja visto como um trabalhador docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a pesquisa está em andamento podemos tecer algumas considerações iniciais em relação aos resultados. Num primeiro momento observa-se que a atuação do Educador Social na escola é bem vinda pela escola e comunidade. No entanto, as condições de trabalho e contrato desses profissionais ainda continuam de forma precária. Geralmente são voluntários ou estagiários. Os Professores ou Pedagogos da escola que estão na gestão dos programas ainda tem dificuldades em se perceberem enquanto Educadores Sociais. Possuem a visão que são coordenadores semelhante aos coordenadores de turno do ensino regular.

Com a regulamentação da profissão espera-se que o papel do Educador Social na escola possa contribuir de forma mais adequada e que de fato a Educação Social seja parte integrante do processo de educação de crianças, adolescentes e jovens.

No primeiro contato, foi enviado um pré-teste para saber a percepção de alguns Educadores Sociais sobre sua atuação na escola. No total doze Educadores Sociais responderam as seguintes perguntas: *you consider yourself a teacher? For what?; do you consider yourself a Social Educator?; in your opinion what would be the difference between Social Educator and Professor?; do the participants/students who frequent your activity call you professor? In your perception day by day in school do you believe that the regular teachers see you as?*

Quanto a atuação, os Educadores Sociais estão nas áreas de esporte e lazer (1), acompanhamento pedagógico (3), cultura e arte (4), informática (2), educação ambiental (2).

Todos responderam que se consideram um trabalhador docente e cada um apresentou uma justificativa:

- *Por ter sido aluno, e ainda ser, tenho o intuito de ensinar tudo que sei de forma interativa;*
- *Porque desenvolvo minhas atividades de forma sequencial, de acordo com os níveis de aprendizagem de cada participante da oficina, com alegria e brincadeira;*

- *Porque estou quase me formando em Letras, e essa formação me dá recursos para desenvolver minhas atividades da melhor maneira possível;*
- *Estou fazendo pedagogia, e tenho conhecimentos de metodologia, estou aprendendo com os alunos a ensiná-los de maneira prazerosa;*
- *Estou terminando o curso de Serviço Social, e apesar de não ter disciplinas voltadas para o campo do ensino/aprendizagem, eu sou mãe, e é dela que extraio os limites, as partilhas, sou alegre, e essa minha característica me aproxima das crianças;*
- *Sou professora aposentada, e amo dar aulas, hoje neste programa tenho mais liberdade e flexibilidade para desenvolver o letramento de maneira agradável aos participantes das oficinas;*
- *Sou uma mulher que já criou os filhos, duas filhas são professoras, e eu tenho muitas habilidades manuais, foi assim que comecei a me envolver com o PME, o que me estimulou a entrar na faculdade de Belas Artes, portanto juntando estas habilidades percebo que minha oficina é agradável aos alunos, e sinto que tenho domínio das turmas que são numerosas;*
- *Eu tenho o curso normal, e hoje estou fazendo pedagogia, já substituí professoras de ensino fundamental antes, e quando comecei o PME, passei a ser Monitora, utilizo muitos recursos da experiência como professora, mas aprendi muito neste programa, a dar um formato mais lúdico as atividades, se elas não agradam os alunos não permanecem no programa, isso nos leva a refletir sobre maneiras mais interessantes de ensinar, hoje se vou substituir, minhas aulas melhoraram, sou muito requisitada;*
- *Curso Matemática, e gosto de ser educador, minha aptidão me dá muita alegria em poder desenvolver minhas atividades de maneira lúdica e prazerosa, minha formação me confere metodologia para ter domínio das*

turmas no programa;

Todos tem um sentimento de Educador Social, de contribuir de certa forma com a educação e o social. Dos doze, apenas um afirmou que não se considera um trabalhador docente e justificou dizendo que o motivo é não ter a formação adequada.

Quando perguntado qual seria a diferença entre Educador Social e Professor, aparecem vários aspectos, porém a maioria aponta que o papel do Educador Social vai além da sala de aula, além dos conteúdos curriculares:

- *Professor: a maioria destes procura desenvolver atividades dentro do currículo escolar; Educador Social: procura desenvolver atividades que despertem a consciência social dos indivíduos, oferecendo-lhes amizade, partilha etc;*
- *O Educador Social ensina a pessoa a viver a cidadania. Já o Professor a maioria apenas mostra como fazer;*
- *Educador Social é o que ensina na mesma linguagem dos alunos, ele é amigo, mostra a vida, e vive junto com eles, é exemplo na comunidade;*
- *O Professor prepara o aluno para as provas dentro da sua área de conhecimento. O Educador Social prepara o aluno para vida;*
- *Educador Social tem mais abrangência nas suas interações com os/as alunos/as;*
- *Eusounegra, quilombola, morona comunidade, é assim que ensino os participantes da oficina a se verem com orgulho e terem atitudes de cidadania, essa é a diferença entre Professor e Educador Social;*
- *A minha alegria e prazer em fazer parte do programa me leva a criar vínculos com as crianças, moro na comunidade, então essa relação se estende para além dos muros da escola, sei das suas histórias, das suas famílias, é nessa perspectiva que desenvolvo meu trabalho de Educadora Social, e não uma simples Professora;*
- *Sou mais Professora, gosto de ensinar, preparo minhas aulas; mas sei que sou também Educadora Social, pois as questões que surgem durante as oficinas necessitam de atitudes diferenciadas, um Professor em geral não se envolveria, mas no programa precisamos aprender a nos importar com o outro; Mostrar a cada um o valor que ele tem;*
- *Eu tenho uma maneira alegre de ensinar, com musicalidade, com dança, e as crianças em geral gostam das minhas oficinas, é neste contexto que me torno Educadora Social, que se diferencia de ser uma professora, pois os valores que passamos nas atividades desenvolvidas entram no campo social;*
- *O Educador Social é mais que um Professor ele faz vínculos e trata com valores, o Professor pode se ater apenas aos conteúdos curriculares;*
- *O Professor trata dos seus conteúdos e as vezes para alguns isto basta, um Educador Social é muito mais engajado nas questões de cada participante das oficinas, esta é a diferença.*
- *Ser educador é trabalhar o desconhecido que mora dentro de cada criança, de modo que se torne claro aos seus olhos, para que assim se possa crescer. E ver a sua maravilhosa contribuição numa sociedade consciente e melhor. "Professor está na hora de perceber dentro de si o que é ser verdadeiramente educador".*
- *O professor tem a função de transmitir o seu conhecimento, enquanto o educador é comprometido com a formação integral do aluno e com a sua interação com a família e a sociedade. O professor sai de casa para mais um dia de aula, enquanto o educador busca formas para promover a transformação do seu aluno. O professor vê no erro do aluno apenas um erro enquanto o educador o vê como fase de transição no processo de aprendizagem.*

Perguntado se os participantes/alunos das atividades chamam o Educador Social de Professor, as respostas foram: sim (4); não (0); outro (8, tio/tia ou pelo nome). Interessante destacar que muitos alunos chamam o Educador Social pelo nome, o que podemos sugerir que o aluno já conhece esse profissional na comunidade.

Na última questão, a maioria dos Educadores Sociais respondeu que os Professores veem o trabalho deles como mero apoio dos professores ou um simples estagiário. Três responderam que sua presença na escola incomoda os professores:

- *Considero que me veem como apoio porque consigo atingir meus objetivos nas oficinas que ministro; e incomodo por eu ser querida pelos alunos e ao transitar na escola, os alunos me abraçam e por vezes saem das atividades dos Professores.*

Os relatos apontam a necessidade de pensarmos em novos modelos de educação que complemente a sala de aula.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CAMORS, Jorge. A pedagogia social na América Latina. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.

GRACIANI, Maria.S. S. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MEC/FNDE/UNESCO. **Programa Escola Aberta**: proposta pedagógica. Brasília, 2007.

MEC/SEB. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Dalila. A, DUARTE, Marisa R.T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: Belfiore-Wanderley, M. Bógus, L., Yazbek, M.C. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3.ed. , São Paulo: EDUC, 2010.

Pedagogia Social Crítica e Teologias da Libertação: caminhos que se encontram na práxis latino-americana

MARIA CECILIA GARCEZ LEME¹

RESUMO

Nesta reflexão busco visibilizar alguns pontos de convergência entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação na América Latina, ressaltando a contribuição epistemológica e metodológica de Paulo Freire. A partir da década de 1960 acentua-se e se evidencia no continente latino-americano um processo de institucionalização da violência liberal conservadora, o que provocou profundas e rápidas transformações, principalmente de caráter social, político e cultural. Esse contexto gerou o surgimento de práticas pedagógicas sociais críticas como metodologias alternativas às práticas tradicionais de educação. Os fundamentos epistemológicos clássicos da pedagogia, as grandes linhas educativas, as diferentes perspectivas e formas de perceber a realidade do processo de ensino-aprendizagem existente já não davam conta de explicar a prática educativa latino-americana e, muito menos, ofereciam subsídios para sua transformação e adequação às novas realidades e necessidades contextuais. Dentre outras áreas do conhecimento, também a teologia foi fortemente influenciada por essas transformações e, ao mesmo tempo, influenciou e provocou mudanças contextuais significativas. É importante ressaltar que o conceito de *educação libertadora*, amplamente estudado e desenvolvido por Paulo Freire, interferiu de forma determinante nas reflexões teológicas e práticas cristãs no continente, tanto nas instituições eclesiais - pastorais, comunidades de base, congregações religiosas -, como também nos movimentos sociais que lutavam por transformações estruturais mais amplas e que, ainda que não estivessem diretamente vinculados a grupos eclesiais específicos, desenvolviam uma mística própria que inspirava sua atuação e luta. Enfatizar a relação entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação supõe revisar seus pressupostos teóricos e seus fundamentos históricos, assim como suas práticas e opções metodológicas para ver de que maneira essas disciplinas se encontram e interferem nos cenários sócio-culturais latino-americanos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social Crítica, Teologias da Libertação, Pedagogia da Libertação, Paulo Freire.

ABSTRACT

In this paper I try to visualize some points of convergence between critical social pedagogy and liberation theologies in Latin America, emphasizing the epistemological and methodological contributions of Paulo Freire. From the 1960s becomes stronger and is evident in Latin America a process of institutionalization of violence liberal conservative, leading to profound and rapid changes, especially in social, political and cultural. This context led to the emergence of social criticism as a pedagogical methodologies alternatives to traditional educational practices. The epistemological foundations of classical pedagogy, the broad educational perspectives and different ways of perceiving the reality of the teaching-learning process did not account already exists to explain the educational practice in Latin America and much less offered subsidies for its transformation and adaptation to new realities and contextual needs. Among other areas of knowledge, theology was also strongly influenced by these changes and at the same time, influenced and caused significant contextual changes. Importantly, the concept of liberating education, widely studied and developed by Paulo Freire, interfere in a decisive way in theological reflection and Christian practice in the continent, both in ecclesiastical institutions - pastoral, grassroots communities, religious congregations - as well as movements who fought for social structural change and broader, though not directly linked to specific church groups, developed a mystique that inspired his own work and struggle. Emphasize the relationship between pedagogy and critical social liberation theologies supposed to review the assumptions and their historical background, as well as their practical and methodological options to see how those disciplines meet and interfere in the socio-cultural Latin American.

KEYWORDS: Critical Social Pedagogy, theologies of liberation, Liberation Pedagogy, Paulo Freire.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e em Teologia pela Universidade Nacional de Costa Rica. Professora da Escola Ecumênica de Ciências da Religião da Universidade Nacional de Costa Rica. Coordena o Projeto de Investigação e Extensão intitulado Religião e Educação Social - conversar para aprender a cuidar. E-mail: mgarcez@una.ac.cr / cilagarcez@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO: OBJETIVO, PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

O objetivo principal dessa reflexão é analisar a relação entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação na América Latina para visibilizar possíveis pontos de convergência entre essas duas disciplinas, ressaltando a contribuição epistemológica e metodológica de Paulo Freire.

Esse exercício analítico me faz recordar uma situação vivenciada nas ruas de São Paulo na década de 1990, quando trabalhava como educadora social. Quero referir-me a uma conversa que tive com Anderson, um menino de doze anos que vivia pelas ruas do centro de São Paulo. O pouco que ele sabia de sua família é que seus pais eram descendentes de alemães e haviam migrado do sul do país para conseguir trabalho em São Paulo. Chegando à metrópole paulistana, sem encontrar trabalho e um lugar para morar dignamente, sua família passou por muitas necessidades, sua mãe se enfermou e não resistiu a uma forte pneumonia. Ela tinha morrido havia dois anos e essa história, a da morte da mãe, era a que Anderson mais repetia, cada vez acentuando um detalhe, uma lembrança, uma dor.

Pelas histórias que contava, ele tinha se cansado da vida sem perspectivas junto a sua família e esse teria sido o motivo de sua migração para as ruas de São Paulo.

Recordo-me de Anderson pela importância de uma conversa numa noite de caminhada pedagógica. Enquanto andávamos, conversamos sobre diferentes temas e falamos de nossas mães e da saudade que delas sentíamos. Em certo momento, ele me perguntou se eu acreditava na existência de Deus e de uma vida futura de felicidade no céu. Minha resposta foi informal e despretensiosa, apenas lhe disse que eu acreditava em Deus e também tinha a esperança de que a morte não significa um fim, que acreditava que a bondade de Deus nos acompanha e quer que sejamos felizes já nessa vida, sem esperar a felicidade apenas em uma vida futura.

Anderson permaneceu em silêncio por uns minutos e eu respeitei sua reflexão silenciosa. Depois de algum tempo me disse: “eu também acredito em Deus e acredito que o céu existe; para mim o céu é um

lugar onde vai acontecer uma grande festa, com uma mesa bem grande com sorvete, bolo, frutas, doces, brinquedos e uma comida tão gostosa como a que fazia minha mãe. No céu todo mundo vai poder comer e a minha mãe estará sempre viva”.

Em um momento posterior, de reflexão com a equipe educativa sobre a ação pedagógica realizada, dei-me conta da estreita relação existente entre a prática político-pedagógica e a mística que a inspira, ilumina e motiva. Minha conversa com Anderson naquela noite se limitou a uma intervenção pedagógica? Conversamos sobre a vida, a morte, presença e ausência, sonhos, crenças e esperança. Conversamos pedagogicamente sobre um tema teológico? Fizemos uma reflexão teológica aproveitando um momento pedagógico?

Anderson me inspirou a refletir sobre a aproximação entre as teologias da libertação² e a pedagogia social crítica e suas implicações teóricas e metodológicas, especialmente na América Latina, lugar teológico e pedagógico privilegiado de minha inserção humana e atuação profissional. Sem a pretensão de esgotar o assunto, é o que me proponho desenvolver nesta breve reflexão.

A SINGULARIDADE DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA: RESGATANDO O DIREITO DE CONVERSAR E CONVIVER

A partir da década de 1960 acentua-se e se evidencia no continente latino-americano um processo de institucionalização da violência liberal conservadora, o que provocou profundas e rápidas transformações, principalmente de caráter social, político e cultural. Este contexto provocou o surgimento de práticas pedagógicas sociais críticas como metodologias alternativas às práticas educativas tradicionais. Os fundamentos epistemológicos clássicos da pedagogia, as grandes linhas educativas, as diferentes perspectivas e formas de entender o processo de ensino-aprendizagem já não davam conta de explicar a educação latino-americana e, muito menos, ofereciam

² Utilizo a expressão no plural, pois são plurais as formas de viver, refletir e sistematizar as práticas teológicas libertadoras no continente latino-americano, com enfoques epistemológicos histórica e geograficamente contextualizados.

subsídios para sua transformação e adequação às novas realidades e necessidades contextuais.

As múltiplas realidades culturais do continente latino-americano, e principalmente os contrastes sócio-econômicos gerados por políticas autoritárias e elitistas, criaram um ambiente favorável para o surgimento de um processo de revisão epistemológica e de reconstrução metodológica da pedagogia. O fruto desse processo reflexivo recebeu diferentes denominações, como educação popular, educação libertadora, educação inclusiva, educação problematizadora como prática de liberdade, educação social crítica.

Nesta reflexão priorizaremos o termo *pedagogia social crítica* por considerar que todo processo de educação pressupõe criticidade, e porque buscaremos estabelecer a relação entre a pedagogia social - principalmente sua contribuição crítico-metodológica -, com as teologias da libertação.



As múltiplas realidades culturais do continente latino-americano, e principalmente os contrastes sócio-econômicos gerados por políticas autoritárias e elitistas, criaram um ambiente favorável para o surgimento de um processo de revisão epistemológica e de reconstrução metodológica da pedagogia.



O PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA: A CONVERSAÇÃO

Nem sempre a conversação esteve vinculada aos processos educativos, o que explica a escassez de pedagogias consequentes com a comunicação e geradoras de aprendizagens significativas e prazerosas. Infelizmente, ainda são muitas as instituições educativas que geram submissão, silenciamento e proibição do pensar livre e criativo, contribuindo para a formação de pessoas silenciadas e passivas. Nesses casos, a educação provoca a depreciação da palavra e da conversação, e sem palavras não é possível conformar o pensamento, o conhecimento, a realidade e a convivência.

O educador Paulo Freire nunca se conformou com a tarefa tradicionalmente conferida à educação - a de transmitir saberes e costumes acriticamente -, e em suas reflexões reitera a necessidade de promover a libertação da prática educativa, para que se converta em uma práxis profissional comprometida com a qualidade das relações humanas e com a construção de sociedades livres e solidárias. Para Freire, o diálogo pedagógico só pode acontecer em uma relação de amorosidade e respeito à alteridade:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", ou seja, o transformam e transformando humanizam-no para a humanização de todos. Por isso, esse encontro amoroso não pode ser um encontro de inconciliáveis (FREIRE, 1983 A, p. 43).

A pedagogia freiriana, eminentemente conversacional, parte do pressuposto de que todas as pessoas têm o direito de dizer sua própria palavra, e consequentemente o silenciamento e a proibição da conversação são posturas antipedagógicas. Para Freire, o diálogo se refere não somente aos conteúdos da educação, mas também ao seu enfoque metodológico. Diz o autor:

Que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então,

uma relação de simpatia entre ambos. Só assim há comunicação (FREIRE, 1996, p. 115).

Assim sendo, conversar passa a ser uma exigência educativa que não pode ser reduzida ao pronunciamento de quaisquer palavras descomprometidas, já que em uma relação pedagógica conversacional as palavras pronunciadas devem promover encontros, transformações e aprendizagens. Freire indica duas condições básicas para que a conversação seja possível: que as palavras adquiram significação e que ninguém seja excluído da conversação. Nesse sentido, adverte sobre a necessidade de criar as condições necessárias para a participação de todas as pessoas, integrando a voz daquelas condenadas ao silenciamento. Diz Freire:

Como posso dialogar se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar se creio que o pronunciamento do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de seu deterioro que devo evitar? Como posso dialogar se me fecho à contribuição das outras pessoas, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (...) A autossuficiência é incompatível com o diálogo. (FREIRE, 1993, p. 80)

Esses questionamentos levam a uma reflexão sobre o papel dos interlocutores em uma proposta pedagógica conversacional, na qual a palavra representa o direito de identificar, expressar e explicar diferentes contextos e sentimentos, vinculando-os à cotidianidade e à história. Nesse sentido, a escuta dos conhecimentos experienciais passa a ser uma característica vital do processo sócio-educativo, pois as palavras compartilhadas na conversação pedagógica podem estimular não somente um crescimento cognitivo, mas também a transformação das realidades de injustiça, violência e sofrimento.

Assim sendo, podemos entender que o diálogo - ou os grupos de conversação pedagógica -, são a base para a aprendizagem de práticas e relações criticamente libertadoras. Para Freire, a conversação é o coração da prática pedagógica e a criticidade é seu segredo, pois somente através do diálogo é possível que os seres humanos se transformem em seres comunicativos, e

“

Nesse sentido, a escuta dos conhecimentos experienciais passa a ser uma característica vital do processo sócio-educativo, pois as palavras compartilhadas na conversação pedagógica podem estimular não somente um crescimento cognitivo, mas também a transformação das realidades de injustiça, violência e sofrimento.

”

possam atuar para transformar a realidade.

Dessa forma, a metodologia freiriana leva em conta a conversação e a reflexão presentes na história, o *locus* educativo por excelência. Em outras palavras, é uma metodologia que busca construir processos educativos conversacionais que tenham a centralidade enfocada na relação entre as pessoas educadoras e as pessoas educandas, e também na cotidianidade histórica. Diz Freire:

Precisamos de uma pedagogia da comunicação com a qual possamos vencer o desamor do anti-diálogo. (...) A educação do anti-diálogo mata o poder criador não somente do educando, mas também do educador, na medida em que se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, em um doador de fórmulas e comunicados recebidos passivamente por seus alunos (FREIRE, 1983 B, p. 69).

Paralelamente, o pressuposto antropológico freiriano entende os seres humanos como

essencialmente comunicativos e inconclusos, sendo que a palavra é o veículo através do qual a pessoa se torna verdadeiramente *sujeito*. A consciência do inacabamento do ser humano se converte, pois, na principal esperança da educação.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperança busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores y educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 2000 B, p. 114).

A conversação pedagógica, pressuposto fundamental da pedagogia social crítica representa, pois, uma contribuição significativa para a ruptura do ciclo de violências que sustenta estruturas educativas geradoras de silêncio, medo e sofrimento, já que o ato mesmo da conversação se converte em um questionamento das violências entretidas na cotidianidade. Por outro lado, a conversação pedagógica não pretende ser o impulso de experimentos sócio-educativos isolados, senão que busca desenvolver experiências vitais de comunicação e aprendizagem que contribuam à convivência humana e planetária.

O PRINCÍPIO METODOLÓGICO DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA – A EDUCAÇÃO EM CONVIVÊNCIA

Os seres humanos são necessariamente relacionais e a vida humana é constitutivamente convivência, por isso o exercício de pensar e aprender não se faz solitariamente. O conhecimento se constrói nos processos de interação humana, já que a forma

como organizamos o pensamento se baseia na forma como construímos a convivência. Isso significa que nosso pensamento está relacionado com o contexto histórico-cultural, com o pensamento das outras pessoas e com as interconexões que daí se instauram.

A vida humana está, pois, maravilhosamente condicionada à coexistência e isso implica um importante desafio para a pedagogia, já que a convivência é uma forma de vida necessária e por construir. Como viver juntos e como aprender juntos? Que contribuição tem oferecido a educação para a convivência humana e planetária? Quais são as possibilidades e as dificuldades pedagógicas para promover a conversação e consolidar a convivência?

Vivemos em um tempo de constante deterioro da convivência, no qual se está perdendo a capacidade de coexistir e quase já não existem espaços e tempos para conversar. Valores inerentes à ética do mercado, como a racionalização e a competitividade, impõem-se em diferentes âmbitos da vida humana, fazendo que a conversação e a convivência apareçam como irracionalidades ou valores desnecessários, por não contribuir para a produtividade e não oferecer resultados que se possam contabilizar.

Quando convivemos se desperta em nós o que em nós há de mais humano. Assim, nos contextos onde as relacionalidades são ausentes ou insuficientes, a pedagogia social está chamada a provocar a regeneração da convivência, impulsionando novas linguagens e novas estratégias comunicativas. A utilização de novas linguagens, mesmo que seja difícil esquecer e abandonar as linguagens anteriores é um caminho necessário para a construção de relações educativas libertadoras. Por exemplo, palavras como *castigo, medo, autoritarismo, culpa, ignorância, obediência* podem ser substituídas por *disciplina, abraço, cooperação, respeito, responsabilidade, sabedoria compartilhada*. O indicador para averiguar se as palavras utilizadas nos processos sócio-educativos geram violência e submissão ou se, pelo contrário, promovem crescimento e aprendizagem, pode ser descoberto respondendo a uma pergunta muito simples: a palavra pronunciada pelas pessoas educadoras suscita a conversação e a convivência, ou silencia as pessoas educandas?

Entendemos que o giro linguístico na educação, ou o pronunciamento de novas palavras propulsoras de novas relacionalidades, é um possível caminho para a geração de processos sócio-educativos conversacionais e promotores de convivência. Além disso, possibilita o nascimento de discursos, perguntas e práticas pedagógicas críticas que rompem a mímeses e recuperam a criatividade epistemológica e a originalidade intelectual dos discursos próprios, ao transgredir a obediência epistêmica e a rigidez categorial que têm marcado muitas práticas pedagógicas convencionais.

Dessa forma, a pedagogia social crítica se apresenta como uma oportunidade privilegiada para promover a regeneração dos tecidos relacionais e sociais rompidos e implantar novas relacionalidades, recuperando as palavras promotoras de perguntas, recordações, conhecimentos e sensibilidades que possibilitem desafiar a crise moderna de projeto social e ético, e a violência existente nas relações, instituições e modelos de sociedade. Com isso, enfatizamos a necessidade de recusar o empobrecimento semântico e a mediocridade criativa para recuperar a liberdade conversacional e a convivialidade no coração das práticas sócio-pedagógicas.

AS TEOLOGIAS DA LIBERTAÇÃO - MÍSTICA HISTÓRICA QUE ILUMINA A PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA

Como já dissemos, a década de 1960 desencadeou inúmeras transformações no contexto social, político e cultural latino-americano, que provocaram revisões teóricas e reorientações metodológicas importantes no campo da pedagogia. Entre outras áreas do conhecimento, também a teologia foi fortemente influenciada por essas transformações e, ao mesmo tempo, provocou mudanças contextuais significativas.

É importante ressaltar que o conceito de *educação libertadora*, amplamente desenvolvido por Paulo Freire, interferiu de forma determinante nas reflexões teológicas e práticas cristãs no continente, tanto nas instituições eclesiais – grupos pastorais, comunidades de base, congregações religiosas –, como também nos movimentos sociais que lutavam

por transformações estruturais mais amplas e que, ainda que não estivessem diretamente vinculados aos espaços eclesiais, desenvolviam uma mística própria que inspirava sua atuação social.

Analisar a relação entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação supõe uma revisão de seus pressupostos teóricos, assim como de suas opções metodológicas para ver de que maneira essas disciplinas se encontram na práxis latino-americana.

OS LUGARES TEOLÓGICOS E SÓCIO-PEDAGÓGICOS NA PRÁXIS LATINO-AMERICANA

As teologias da libertação nasceram de um processo de sistematização da práxis cotidiana e das experiências de fé de vários movimentos sociais e eclesiais, e foram se desenvolvendo concomitantemente com a pedagogia social crítica.

Essas teologias surgiram para preencher a ausência das igrejas cristãs nos processos de superação das injustiças estruturais no continente. O silenciamento institucional diante da violência, da perseguição política e de outros desafios sociais impulsionou um processo de reflexão teológica fora dos ambientes acadêmicos e eclesiásticos, e que pouco a pouco foi chegando à vida das comunidades mais empobrecidas. Estar nestes espaços ou aproximar-se destas realidades passou a ser um imperativo metodológico para fazer teologia na América Latina e os pressupostos da pedagogia social crítica como o diálogo, a aterrissagem contextual, a criticidade, o direito à pergunta e ao erro foram se incorporando às práticas teológicas libertadoras.

Os lugares teológicos e pedagógicos por excelência passaram a ser, pois, a vida, os sofrimentos e a cotidianidade dos pobres, o que indica uma coincidência espacial e epistemológica na fase inicial de produção teórica das teologias da libertação e da pedagogia social crítica. Ambas disciplinas vão se desenvolvendo a partir de alguns interrogantes comuns originados nas realidades que necessitavam transformar-se ou ser transformadas.

O PROCESSO DE REVISÃO TEÓRICA DAS TEOLOGIAS LATINO-AMERICANAS

Em 1970, em seu famoso livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire lança uma contundente reflexão sobre a dimensão social e política da educação, necessária para impulsionar processos de libertação histórica de pessoas e grupos oprimidos pelos sistemas políticos geradores de injustiças sociais.

Nesse mesmo período, os teólogos brasileiros Hugo Assmann e Rubem Alves foram precursores ao propor abordagens e reflexões teológicas inéditas, com base em um processo histórico de libertação.³ Rubem Alves, entre outras críticas às teologias eclesiais tradicionais, ressaltou a crise da linguagem teológica, que já não respondia às novas necessidades da realidade latino-americana:

As linguagens tradicionais estão em crise, porque esta nova situação latino-americana criou uma preocupação radicalmente nova que está em oposição fundamental com as linguagens mencionadas... as linguagens eclesiais tradicionais tem seu "ultimate concern" na eternidade, Deus e a salvação da alma. Sua relação com o mundo, a vida, a história, mesmo quando não é negativa, é puramente tangencial... por conseguinte dentro deste cenário, a preocupação pela vida, a terra, a justiça e o futuro nunca é a preocupação última ("ultimate"), mas uma preocupação penúltima derivada do último (Deus, a alma, a salvação, a eternidade, etc.). Dentro desta lógica, amamos a vida porque amamos Deus, fazemos que nossa vida dependa de um "a priori" metafísico. Estas são as linguagens que estão em crise (ALVES, 1970, p. 95).

A reflexão teológica que foi nascendo naquela época, além de buscar a superação das linguagens tradicionais, optou por uma cosmovisão de análise materialista e histórica e pela recuperação do sentido histórico e libertador do Reino de Deus na literatura bíblica (GOTAY, 1983). Iniciava-se, assim, uma verdadeira revolução hermenêutica e uma

³ São vários os trabalhos da fase inicial de sistematização das teologias da libertação. Pela importância e pela revolução epistemológica provocada na teologia latino-americana, cito: Rubem Alves. *Religión: opio o instrumento de liberación*: Montevideo, Tierra Nueva 1970; Hugo Assmann. *Opresión-liberación, desafío a los cristianos*: Montevideo, Tierra Nueva, 1971; Gustavo Gutiérrez. *Hacia una teología de la Liberación*: Lima, Perspectivas, 1971.

“**Estar nestes espaços
ou aproximar-se destas
realidades passou a
ser um imperativo
metodológico para fazer
teologia na América
Latina e os pressupostos
da pedagogia social
crítica como o diálogo, a
aterissagem contextual,
a criticidade, o direito
à pergunta e ao erro
foram se incorporando
às práticas teológicas
libertadoras.**”

reestruturação teórica da teologia latino-americana, que então assumiu o materialismo histórico como principal instrumento analítico. Os estudos teológicos que foram sendo realizados segundo esta perspectiva partiam do pressuposto de que a injustiça e a exploração são causas de uma opressão sistêmica, e a superação dessa situação exige a implantação de estratégias e ações políticas organizadas.

Dessa forma, as teologias latino-americanas assumiram uma inserção nas práticas históricas de libertação não somente nos meios eclesiais, mas também nos movimentos populares e nas organizações sociais para, a partir destes espaços, realizar um trabalho reflexivo de sistematização teológica.

Também é importante ressaltar que a reconstrução teórica da teologia latino-americana considerou, além da hermenêutica histórico-crítica derivada do instrumental de análise marxista científico, as novas e diversificadas expressões de espiritualidade. Estas espiritualidades eram alimentadas por uma práxis celebrativa libertadora, e ao mesmo tempo

impulsionavam a construção de uma sociedade qualitativamente diferente, porque mais justa e inclusiva. Dessa forma, o que se buscava era a legitimação do tecido popular das igrejas e o reconhecimento de suas espiritualidades inseridas na trama humana e histórica, *locus* privilegiado das experiências de fé e do compromisso sócio-político-educativo.

AS ESPIRITUALIDADES E O COMPROMISSO SÓCIO-POLÍTICO-EDUCATIVO

As espiritualidades populares, reconhecidas e legitimadas pelas teologias da libertação, impulsionaram e alimentaram as práticas pedagógicas críticas com um explícito compromisso político de transformação social, por representar um movimento de conversão à vida mais frágil e mais indefesa.

Até hoje, as práticas pedagógicas críticas inspiradas e alimentadas pelas teologias da libertação manifestam-se preferencialmente nos espaços e contextos *marginais*, como na presença e atuação nas ruas, nas favelas, nos bairros pobres, no campo, nas prisões e em outros espaços e situações onde seja possível aproximar-se das pessoas mais marginalizadas, para com elas realizar um processo educativo libertador.

A partir da chave de leitura da pedagogia social crítica e das teologias da libertação, as condições de vida e sobrevivência das pessoas empobrecidas na América Latina assumem uma dimensão *sacramental* que inspira uma ação comprometida, pois expressam uma forma de convivência humana deficitária que deve ser transformada e superada.

O ponto de maior convergência entre as espiritualidades libertadoras e o compromisso sócio-político-educativo se traduz, pois, em assumir o lugar social das pessoas empobrecidas para desenvolver sua reflexão e prática. Nesse sentido, as duas disciplinas estão conquistando cada vez mais importância no continente latino-americano, devido à relevância de suas práticas e reflexões.

PAULO FREIRE - A CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA PARA OS PROCESSOS TEOLÓGICO-EDUCATIVOS NA AMÉRICA LATINA

O desenvolvimento de práticas libertadoras requer mediações pedagógicas consistentes e foi essa a contribuição mais importante da pedagogia social crítica de Paulo Freire às teologias da libertação. Como já indicamos, as novas reflexões e práticas pedagógicas e teológicas latino-americanas nasceram das experiências de fé e do compromisso político-educativo que iam surgindo nas comunidades eclesiais e em outros espaços que almejavam a instauração de relações humanas e sociais igualitárias.

Nesse cenário a proposta pedagógica de Paulo Freire desponta como uma luz, pois sugere uma educação para a libertação integral do ser humano. Essa concepção educativa implicava necessariamente um processo de humanização, ou seja, o desenvolvimento do ser humano como sujeito pensante e interferidor/a nas estruturas sociais. A linguagem metafórica utilizada por Freire para definir *libertação* é bastante sugestiva:

A libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (op. cit., 1993, p. 35).

Para que o processo de humanização seja possível, Freire evidencia a necessidade de conscientização, que é a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica caracterizada pelo reconhecimento de que a realidade é mutável, passível de ser transformada por estar em processo, em gestação.

Esse pressuposto, o da possibilidade de transformação da realidade, abre perspectivas para que as pessoas se formem como sujeitos críticos e questionadores, capazes de propor novas alternativas de organização e convivência social. A formação da consciência crítica é, segundo Freire, um papel imprescindível da pedagogia social crítica que almeja

“ Para que o processo de humanização seja possível, Freire evidencia a necessidade de conscientização, que é a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica caracterizada pelo reconhecimento de que a realidade é mutável, passível de ser transformada por estar em processo, em gestação. ”

transformações, porque pode oferecer às pessoas a oportunidade de ultrapassarem os limites da *consciência transitiva*:

A consciência transitiva é, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua [...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característica da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas (FREIRE, 2000 A, pp. 68-69).

Por outro lado, a consciência crítica conduz a uma revisão das concepções de ser humano e de mundo e, por isso, a uma revisita aos pressupostos antropológicos e sociológicos que influenciam a maneira com que as

pessoas são e estão no mundo e, ao mesmo tempo, oportuniza uma revisão da faculdade que têm para interferir nas realidades sociais, para mantê-las ou transformá-las.

A pedagogia social crítica convida, pois, a um (re) posicionamento pessoal e social, que Freire denomina *ato comprometido*, e indica que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em sua capacidade de agir e refletir” (FREIRE, *op. cit.*, 1983 B, p. 16).

Claro está que o enfoque metodológico freiriano recupera o aspecto intencionalmente político do ato educativo, resgatando a pedagogia das concepções e metodologias meramente mecanicistas, para que se converta em uma prática-compromisso que contribui, de fato, para uma melhor vida para a humanidade e o planeta. A essa característica da metodologia proposta por Paulo Freire, a de ser uma prática-compromisso, se alia o entendimento da realidade como inacabada, provisória, em gestação, em gerúndio:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação (idem, p. 21).

É inquestionável que a pedagogia social crítica freiriana foi um suporte teórico imprescindível para o desenvolvimento das teologias da libertação na América Latina, as quais foram fortemente influenciadas por suas reflexões. Além disso, seus pressupostos pedagógicos continuam vigentes na tarefa permanente de revisão e reconstrução da pedagogia e das teologias latino-americanas.

AS TEOLOGIAS DA LIBERTAÇÃO E A PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA NA ATUALIDADE: NOVOS CONTEXTOS E NOVOS DESAFIOS

As bases teóricas, metodológicas e hermenêuticas das teologias da libertação e da pedagogia social crítica indicam importantes pontos de encontro entre estas duas disciplinas. Considerando

as principais necessidades e urgências da atualidade, perguntamo-nos: quais reflexões e práticas teológicas e pedagógicas precisam ser recuperadas, reforçadas ou construídas? Quais são os principais desafios para a pedagogia e a teologia latino-americanas?

Como já apontamos, um dos grandes e ainda atual desafio para as teologias da libertação tem sido a busca de novos caminhos epistêmicos que possibilitem refletir sobre a influência das práticas e discursos religiosos para a geração e/ou justificação da violência, especialmente a violência estrutural causadora de exclusão e injustiças sociais. Dessa forma, um desafio ainda vigente é a incorporação dos pressupostos da pedagogia social para inventar novas metodologias teológico-educativas que superem os modelos e práticas reprodutoras e legitimadoras de violência.

Ainda com relação à violência sistêmica, é importante indicar que na dinâmica da sacrificialidade a dor e o sofrimento são uma condição necessária tanto para a salvação e a vivência da fé, como também para o êxito dos processos educativos. Nesse sentido, as teologias da libertação e a pedagogia social crítica podem contribuir para ir desmontando essa cultura sacrificial, que ao longo da história vem gerando e sustentando processos de dominação e culpabilização.⁴

Aliada à abordagem da sacrificialidade está a necessidade de aprofundar o tema da *corporeidade* nas reflexões teológicas e pedagógicas.⁵ Nesse sentido, as teologias latino-americanas vêm realizando uma revisita epistemológica em diálogo com as teologias eclesiais oficiais, que geralmente ignoram ou silenciam o corpo, a sexualidade e o prazer em seus discursos e práticas, da mesma forma que invisibilizam a relação entre a corporeidade e as forças sociais que a constroem. Principalmente as teologias feministas e ecofeministas estão desvendando novas possibilidades metafóricas e oferecendo um discurso teológico que nasce da cotidianidade e das entranhas, que carrega

a força e a fragilidade dos corpos, e que por isso se apresenta como um discurso mais existencial e histórico.

A corporeidade se tornou, pois, uma categoria de análise imprescindível para a pedagogia social e as teologias latino-americanas, uma vez que em diferentes épocas e culturas o corpo tem sido identificado com as tentações, o pecado e o mal, o que pode justificar o sofrimento e o castigo corporal nos diferentes espaços educativos.

É sugestiva a reflexão de Méndez sobre a relação entre a aprendizagem e o corpo:

A aprendizagem tem que ver com o corpo: o corpo que sente, que deseja, que se move, que provoca e convoca; o corpo que aprende junto a outros corpos. O corpo no qual se inscrevem os saberes, as empatias, as simpatias; o corpo modelado pelas próprias referências culturais e pelo encontro com as outras pessoas (MÉNDEZ, 2011, p. 56).

Por isso, considerar o *corpo* como uma categoria de análise teológica e pedagógica também pode contribuir para a recuperação do respeito ao corpo, para o cultivo da dimensão do cuidado, para a recusa de qualquer forma de violência e para a geração de práticas teológicas e sócio-educativas verdadeiramente emancipatórias.

Por fim, apontamos a necessidade de que a pedagogia social crítica e as teologias latino-americanas contemporâneas aprofundem a dimensão ecológica para que encantem, emocionem e estimulem as pessoas a amar e cuidar da Terra, o único e possível habitat humano.⁶ Pedagogias e teologias que trazem em seu discurso e prática a preocupação ecológica convidam a um reposicionamento em outro espaço de poder com relação à natureza, ou seja, de coparticipação na vida e no desenvolvimento planetário. Esta abordagem epistemológica e ética indica a necessidade de maravilhar-se com a vida e suas múltiplas formas de expressão. Além de ecológico, esse posicionamento é também político, porque denota uma oposição aos grandes interesses da sociedade globalizada, dominada pelo mercado e por interesses

4 Para uma reflexão teológica não sacrificial: Franz J. Hinkelammert, *Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia*. Editorial DEI: San José, 1991; Ivone Gebara. *Rompendo o silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal*. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

5 Para uma reflexão sobre o resgate da corporeidade na teologia e pedagogia: Rubem Alves. *O quarto do mistério*. Campinas: Papirus, 1999. Rubem Alves. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2ª Ed. Campinas, Papirus, 2000. Hugo Assmann. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea, 2002.

6 Para uma reflexão eco-teológica: Leonardo Boff. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995. Leonardo Boff. *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

“

A corporeidade se tornou, pois, uma categoria de análise imprescindível para a pedagogia social e as teologias latino-americanas, uma vez que em diferentes épocas e culturas o corpo tem sido identificado com as tentações, o pecado e o mal, o que pode justificar o sofrimento e o castigo corporal nos diferentes espaços educativos.

”

econômicos.⁷

Entendemos que a pedagogia social crítica e as teologias da libertação que contemplam essas características, dentre outras que contextualmente sejam pertinentes, são imprescindíveis para provocar as mudanças necessárias nas sociedades atuais, uma vez que podem ajudar a encontrar respostas às inquietudes humanas de hoje em dia e ir provocando uma consciência histórica, cultural e religiosa verdadeiramente crítica, livre e propositiva.

METODOLOGIA DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve reflexão, que nasceu em uma conversa com Anderson pelas ruas de São Paulo, foi sendo tecida com a aplicação do método de análise bibliográfica em conjunto com o método interpretativo-reflexivo.

7 Para uma reflexão eco-pedagógica: Francisco Gutiérrez e Cruz Prado. Ecopedagogia e cidadania planetária. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1999. Moacir Gadotti. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

O enfoque metodológico buscou a incorporação dos pressupostos da pedagogia social com uma explícita pretensão interdisciplinar, nesse caso entre a pedagogia e a teologia. A epistemologia foi percebida, pois, não como uma aproximação cientificista dos conceitos aqui propostos, mas como um marco de análise necessariamente aberto e *em gerúndio*. Dessa forma, chegamos a algumas considerações sobre a relação entre as teologias da libertação e a pedagogia social na América Latina.

Ambas são experiências relacionais e comunitárias, ou seja, ninguém se educa sozinho e ninguém faz teologia solitariamente. Além disso, têm como principal instrumento de trabalho a palavra, a conversação, a linguagem. As linguagens pedagógicas e teológicas que possibilitam e promovem a conversação são aquelas que ajudam a conhecer a realidade, reconhecer as subjetividades e respeitar a alteridade; que recuperam o que estava esquecido e promovem a escuta da vida e das experiências como característica vital do conhecimento; que visibilizam e valorizam as corporeidades que se inter-relacionam, interagem e conversam; e que recusam o empobrecimento semântico e a mediocridade criativa.

Sem dúvida, a pedagogia social y as teologias da libertação, especificamente e em conjunto, têm uma contribuição significativa a oferecer. Abrindo espaços de diálogo com as culturas e ciências, essas áreas do conhecimento estão convidadas a continuar realizando buscas epistemológicas e metodológicas para responder às necessidades e inquietudes humanas atuais. É importante ressaltar que historicamente as teologias da libertação e a pedagogia social já fizeram caminho na América Latina e deixaram marcas positivas nos processos de conscientização, conversação e libertação.

Também é importante indicar a necessidade de promover um processo de desaprendizagem epistemológico. Com relação à teologia, é preciso desaprender as imagens e modelos de Deus que não ajudam a viver com liberdade, porque oprimem, alienam e levam ao sacrifício e sofrimento. Com relação à pedagogia, é necessário desaprender as técnicas, metodologias fechadas e os rigores acadêmicos e institucionais que impedem a magia do diálogo, do

encontro entre as pessoas educadoras e as pessoas educandas, e o encontro delas com um saber relevante para sua vida e para a vida humana e planetária.

Os atuais contextos latino-americanos convidam a novas reflexões e à formulação de novas perguntas. Esse processo de busca, de ser e estar no mundo *em gerúndio* conduz a uma atitude de *humildade teórico-prática*, pois não há respostas definitivas nem dogmas inquestionáveis na atuação teológica e pedagógica. Por isso, as teologias da libertação e a pedagogia social continuam buscando, interrogando-se e ensaiando respostas, porque só assim poderão oferecer reflexões e práxis mais criativas, verdadeiramente laicas, ecumênicas e libertadoras para nossos povos e culturas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **O quarto do mistério**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Religión: opio o instrumento de liberación**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- ASSMANN, Hugo. **Placer y ternura en la educación**. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea, 2002.
- _____. **Opresión-liberación, desafío a los cristianos**. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano – paixão pela terra. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1995.
- COMBLIN, José. **As grandes incertezas na igreja atual**. REB – Revista Eclesiástica Brasileira 265, janeiro de 2007.
- _____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000 B.
- FREIRE, Paulo y SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo & Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 A.
- _____. **Educação e mudança**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 B.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GEBARA, Ivone. **Rompendo o silencio. Uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOTAY, Samuel Silva. **El pensamiento cristiano revolucionario en América Latina y el Caribe**. Puerto Rico: Sígueme, 1983.
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1999.
- HINKELAMMERT, Franz J. **Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia**. San José: Editorial DEI, 1991.
- MÉNDEZ, José Mario. Espacialidad y educación – aportes para la construcción de ambientes educativos no violentos. Em: **Revista de Teología Siwo**. Volumen 5, Número 4. San José: Sebila, 2011.
- SALLY Mc Fague. **Modelos de Dios – Teología para una era ecológica y nuclear**. Santander: Sal Terrae, 1994.

As bases teóricas da Socioeducação nas teorias não-críticas*

MARIA NILVANE ZANELLA¹

RESUMO

O referido artigo sistematiza a análise, concluída em 2011, no Mestrado Stricto Sensu em Políticas e Práticas em Adolescente em conflito com a Lei, da Universidade Bandeirantes de São Paulo. A pesquisa bibliográfica objetiva desvelar as bases teóricas da educação social liberal, estruturadas a partir da análise de 27 estudos que sistematizaram práticas e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei no Brasil. O problema de pesquisa buscou identificar, como as bases teóricas da educação social liberal se apresentam nas metodologias de atendimento e práticas socioeducativas desenvolvidas com adolescentes em conflito com a lei? Para definir o objeto selecionaram-se estudos realizados entre os anos de 1990 a 2008, disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). Nesse estudo, será traçado um paralelo entre os fundamentos da educação escolar e da educação social, concebendo-se que para a educação escolar o espaço institucional é a escola, enquanto que para a educação social, quando se trata de adolescente em situação de conflito com a lei, o lugar institucional é o espaço da socioeducação que se fundamenta em duas teorias, uma de caráter liberal e outra de cunho progressista. O artigo apresentado segue o caminho teórico percorrido por Dermeval Saviani ao analisar as Teorias da educação e objetiva identificar a presença de Teorias não-críticas, no âmbito da socioeducação e o estudo justifica-se por ser uma pesquisa de relevância para os diferentes profissionais que atuam na área.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação, Adolescente em situação de conflito com a lei, Bases teóricas, Pedagogia social, Teorias da Educação social liberal e progressista.

ABSTRACT

This Article systematises the analysis, of the Masters Degree Stricto Sense Policies and Practices in Adolescents in conflict with the Law research, of the Bandeirantes University in São Paulo, completed in 2011. The literature review aims to uncover the theoretical basis of social liberal education, that was structured from the analysis of 27 systematized practices and methodologies to adolescents in conflict with the law studies, in Brazil. The research problem was to identify, how the theoretical basis of social liberal education are present in the methodologies of care and socio-educational practices developed with adolescents in conflict with the law. To set the object of this study it was selected studies conducted between 1990 to 2008, available in a database of thesis and dissertations of the Coordination of development of senior staff (CAPES). In this study, a parallel between the school education and social education foundation, conceiving that the school education space is the institutional school, while for social education, when it comes to adolescents in conflict with the law, the place is the institutional socioeducation space which is based on two theories, the liberal social one and the progressive one. The presented paper follows the path traveled by Dermeval Saviani theory that analyses the theories of education and aims to identify the presence of non-critical theories within the socioeducation. This study is justified because it has relevance for the professionals who are working in this area.

KEYWORDS: Socioeducation, Adolescents in conflict with the law, Theoretical basis, Social pedagogy, Theories of social liberal and progressive education.

* Esse é o primeiro de quatro artigos que se pretende publicar sobre o tema e é decorrente da dissertação de Mestrado Profissional em Políticas e Práticas em Adolescente em conflito com a lei, defendida sob o título Bases teóricas da Socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei, no ano de 2011 na Universidade Bandeirantes de São Paulo, sob a orientação da professora Dra. Isa Maria Ferreira da Rosa Guará.

¹ Pedagoga, Especialista em Gestão em Centro de Socioeducação, Mestre em Políticas e Práticas em Adolescente em Conflito com a Lei e Mestranda em Educação (UEM). E-mail: nilvane@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao apresentar as teorias que refletem sobre as relações entre educação e sociedade, Saviani classificou essas teorias em não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. A classificação pautou-se no modo como essas teorias pressupõem a educação e consequentemente a escola. Nesse sentido, esse estudo procura identificar pressupostos da teoria não-crítica nas pesquisas que propõem ou descrevem intervenções de atendimentos socioeducativos.

A escolha da bibliografia de referência justifica-se por ser esse um dos primeiros estudos que compila as bases teóricas da educação escolar brasileira e mesmo sendo o texto produzido no século passado, são reflexões que “[...] procuram aproximar o leitor do significado daquela concepção educacional que, desde 1984, venho denominando pedagogia histórico-crítica”. Para o autor, “embora datado de 1983, esse texto, mantém-se atual, sendo oportuno, ainda, para recolocar em novo patamar a questão da unidade das forças progressistas no campo educacional” (SAVIANI, 2008b, p. 1).

O embasamento teórico-metodológico da pesquisa discutirá inicialmente o processo histórico que fundamenta a teoria da educação não-crítica e posterior apresentará a aproximação com objeto da pesquisa, relacionando essa teoria educacional com a prática socioeducativa.

EDUCAÇÃO SOCIAL LIBERAL: DESVELANDO O CONTEXTO HISTÓRICO

Para Saviani (1984) as teorias não-críticas de educação, reguladas em uma concepção de mundo liberal são constituídas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista. No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocam em risco uma pretensa estabilidade. Nesse sentido torna-se necessário diagnosticar os problemas sociais e buscar formas alternativas de controle, o que justifica uma proposta de Pedagogia Social que possibilite pacificar a população desassistida socialmente.

O conceito de educação social mais difundido atualmente possui origens relacionadas com a crise

bélica da Europa na primeira metade do século XX, conforme descreve Díaz:

Nesta época, procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarianização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziram a partir da nova realidade então criada. Toda esta situação irá criando o espaço e a necessidade para uma pedagogia que dê resposta às necessidades individuais e sociais e estabelecendo o ideal de comunidade, face ao excessivo individualismo que se propugnava na educação anterior. Esta nova pedagogia será designada como Pedagogia Social (2006, p. 93).

Caliman apresenta Pestalozzi e Froebel como precursores da Pedagogia Social que, nesse artigo, adjetivamos de não-crítica e segundo ele

O termo é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na *Padagogische Revue*, e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a analisa como disciplina pedagógica. Foram as problemáticas sociais que emergiram da industrialização, a partir da metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina (2008, p. 17).

Segundo Niskier, no Brasil a Pedagogia Social serviu aos interesses do Governo, quando após a I Guerra Mundial a educação popular passou a ser vista por agências internacionais como “[...] a caixa de ressonância dos problemas que agredem os países em desenvolvimento para os quais se buscam soluções alternativas” (2001, p. 251). Nesse contexto, em 1968, Philip H. Coombs – então Diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), – ao analisar o sistema de ensino, inserido em seu ambiente político, social e econômico apreendeu uma possível crise mundial e sinalizou que a pedagogia moderna seria incapaz de “descrever o mundo da educação atual, como também de resolver sozinha a crise que se instaurou mundialmente no sistema de ensino” e segundo

“No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocam em risco uma pretensa estabilidade. Nesse sentido torna-se necessário diagnosticar os problemas sociais e buscar formas alternativas de controle, o que justifica uma proposta de Pedagogia Social que possibilite pacificar a população desassistida socialmente.”

ele ainda “haveria tempo de colocar em ação uma estratégia que impedisse o desajustamento [...] da própria sociedade” (COOMBS, 1986, Prefácio).

Para intencionalmente resolver o problema gerado pelo sistema capitalista, o autor publicou ainda o estudo *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*, no qual sugeriu o desmembramento do sistema educacional em elementos formais (cursos oficiais) e informais (atualização profissional, técnica e rural, alfabetização de adultos, etc.), destacando especialmente a escassez dos recursos destinados aos programas educacionais (COOMBS, 1986).

Em consonância com o interesse dos organismos internacionais, a educação popular passou a ser considerada um modelo de educação social e uma possível resposta à ausência do papel do Estado enquanto política pública. Em 1972, a Unesco, apresentou o Relatório Aprender a Ser, denominado Relatório Faure, que orientava ser a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma educação permanente, sendo assim, esta deixaria de fazer parte da Educação Básica (VENTURA, 2008).

Na década de 90 do século XX, o Banco Mundial, na mesma linha teórica elaborou o relatório *A pobreza* (1990) anunciando que a educação básica é um fator preponderante para o crescimento econômico, desenvolvimento social e redução da pobreza, o que explica o interesse dos Organismos Internacionais em retirar a modalidade EJA da educação básica (BANCO MUNDIAL, 1990).

No entanto, o documento preponderante para a educação social liberal foi publicado, melhor dizendo, republicado mais de 20 anos depois do Relatório Faure, sendo então denominado, *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – elaborado entre os anos de 1993 a 1996 – ficou amplamente conhecido sob o título *Educação: um tesouro a descobrir* de Jacques Delors.

Através de uma proposta humanista, os estudos do Relatório Faure pretendiam garantir ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através das ideias de ‘educação permanente’ e de ‘sociedade educativa’. E o Relatório Delors, nos anos 1990, em linhas gerais, cumpriu o mesmo objetivo, ou seja, o de construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (Grifo do autor, VENTURA, 2008, p. 7).

Segundo Niskier (2001), a possibilidade de contradição, fez com que a educação popular, em desacordo com os pressupostos desses organismos passasse a ser utilizada, como estratégia crítica de transformação da realidade em iniciativas pedagógicas como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o que fez com que a Unesco publicasse em 2005 o caderno intitulado *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* enfatizando que seria necessária “[...] uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e de modo particular, nas sociedades latino-americanas” (UNESCO, 2005, p. 96).

A proposta do Organismo foi denominada “*refundamentação da Educação Popular*” e objetiva “redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua

intervenção” (*Ibdem*). A refundamentação, segundo os pressupostos da Unesco busca eliminar o modelo de Educação Social crítica que ainda resiste no Brasil e América Latina.

PRESSUPOSTOS DE UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA NÃO-CRÍTICA

A partir desse ponto, o artigo buscar relacionar a teoria não-crítica sistematizada por Saviani, com as práticas descritas nas dissertações e teses analisadas. Na organização do texto Saviani (1984) nomeou as três concepções de educação que possuem uma concepção de sociedade harmoniosa e que concebem a marginalidade como um fenômeno que deve ser corrigido pela educação, sendo elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL E OS SEUS PRESSUPOSTOS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Na tendência tradicional, “é marginalizado quem não é esclarecido” e a educação é um “antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1984, p. 10) e conforme Libâneo nessa tendência pedagógica “o aluno é educado pra atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa” (Grifo meu, 1990, p. 22).

Aproximando a reflexão para o sistema socioeducativo é possível observar que essa concepção encontra-se presente na exclusiva culpabilização do adolescente, pela reincidência ou cometimento de atos infracionais, desconsiderando os condicionantes sociais e a ausência de políticas públicas.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Lima (2007) relata que a Febem de São Paulo define o *lôcus* do cumprimento da medida socioeducativa, tendo como principal critério a gravidade da infração, sendo os atos infracionais mais graves determinantes para definir o local de cumprimento da medida. Aun descreve uma dessas unidades que atende adolescentes reincidentes no Estado

A unidade de internação, a qual vou me referir nesta narrativa, era uma das ditas mais ‘problemáticas’ do complexo. Abrigava

internos com infrações graves e a maioria dos adolescentes já tinha alcançado a maioridade penal e, se não eram reincidentes na Febem, já tinham circulado por várias unidades e/ou complexos. Sua estrutura física parecia bonita; lembrava o pátio de colégio, espaços de educação talvez, mas um clima sombrio denunciava relações tortas, evidenciando proibições, ameaças, medo e descrença (AUN, 2005, p. 14).

O relato da pesquisadora demonstra que os adolescentes recebem do coletivo um estigma que aparentemente inofensivo, os transforma em irrecuperáveis. Esses adolescentes ao serem transferidos chegam à nova unidade com *status* de líder, “[...] um certificado de que ‘a unidade não deu conta de mim’, ou seja, um certificado de consideração, liderança e poder; ainda mais valorizado se emitido por unidades palco de grandes rebeliões e periculosidade” (AUN, 2005, p. 105).

A análise demonstra que a categoria reincidência segue a orientação teórica de uma tendência pedagógica tradicional, de cunho liberal, que acompanha a trajetória do adolescente. Essa teoria do conhecimento comunga da idéia de uma sociedade planejada, organizada, prevista e controlada em todos os seus níveis, sendo que o sujeito inadaptado socialmente deve ser retirado do organismo social.

A concepção teórica do ajustamento aparece na reprodução de um documento técnico de 1976 da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Segundo Violante (1989, p. 68-69), no documento, a instituição explicita que a equipe técnica objetiva “tratar o menor, auxiliando-o em sua reintegração”, sendo que, o mesmo deverá ser “reeducado, profissionalizado, tratado de acordo com suas características próprias”, e posteriormente “mudar o seu comportamento, adquirindo aquelas condições mínimas indispensáveis para que ele retorne à comunidade como cidadão *útil*” (VIOLANTE, 1989, p. 68-69).

Lima na dissertação analisada evidencia que

competia à Fundação Pro-menor, elaborar e executar programas de atendimento ao menor carente, abandonado e ou infrator, promover a sua reintegração social, adotar providências para prevenir a marginalização e corrigir as causas de *desajustes* desses menores (Grifo meu, 2007, p. 34).

Para Aun o poder avaliador dos técnicos, muitas vezes, reflete a “perspectiva do *ajustamento social* como parâmetro para correção de conduta do sujeito e da sua violência” (Grifo meu, 2005, p. 121). Oliveira também encontrou na função dos profissionais resquílios de ajustamento e segundo ela

A Unidade de Tratamento recebia os ‘menores’ que haviam passado pela Triagem e que apresentavam, conforme levantamento, alguma dificuldade significativa em sua conduta, sendo esse o motivo alegado para definir o tempo de permanência mais prolongado e necessário para sua recuperação psíquica e social, até encontrarem-se ‘aptos’ para a reintegração social (Grifo do autor, 2005, p. 58).

As pesquisas analisadas acima identificaram pressupostos da pedagogia tradicional na prática realizada nas Instituições Socioeducativas. Entretanto, alguns pesquisadores utilizaram essa concepção teórica ao proporem intervenções em suas pesquisas. Hasse (2004, p. 29), por exemplo, definiu que a Biblioterapia, objeto de sua pesquisa “pode ser definida como um processo de interação dinâmica [...] que pode ser utilizada para avaliação, ajustamento e crescimento pessoal”, sendo que a técnica também objetiva

enfocar aspectos das doenças mentais, distúrbios de comportamento, ajustamento e desenvolvimento pessoal, fornecendo literatura sobre o assunto, resultando num favorecimento à mudança de atitudes e comportamento nos pacientes, com a solução ou melhora do problema de comportamento apresentado (HASSE, 2004, p. 40).

Nilsson, seguindo o mesmo pressuposto teórico defende que a internação “é muitas vezes o tempo necessário para começar um processo de renovação”, ou seja, o adolescente deve se “desprender de lembranças, costumes e outras tradições”, pois “livres do peso do passado e cumprido o processo de reeducação, 60% dos infratores internos, começam nova vida ou o processo de renovação” (2007, p. 52).

Os conceitos utilizados pelas instituições de atendimento aos adolescentes em situação de conflito com a lei, pelos profissionais que lá atuam e pelos pesquisadores das dissertações analisadas, nos

permitem observar que nesses casos específicos, o atendimento a esse grupo de adolescentes é entendido como pressuposto para a superação da marginalidade.

O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA E A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA

Na educação escolar, o entendimento de que a escola tradicional era inadequada para realizar a função de equalização social, influenciou o movimento da teoria da escola nova que se propunha a corrigir as distorções sociais que a escola tradicional não o fazia (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1990).

Na perspectiva de Saviani (1984, p. 14) essa nova concepção teórica, encantou os profissionais da educação escolar e foi entendida como uma justificativa para o “afrouxamento da disciplina” e motivo de “despreocupação com a transmissão de conhecimento” para as classes mais pobres, o que agravou o problema da marginalidade.

O movimento da escola nova tinha em Carl Rogers, Piaget, Decroly e Montessori seus precursores, em consonância com o momento histórico, de ampla influência da ciência experimental. É evidente nessa teoria, a influência dos modelos e procedimentos educacionais específicos para as crianças especiais, que posterior foram generalizados para todas as instituições escolares, que passou a olhar o marginalizado social como um rejeitado que necessitava ser reintegrado. Ou seja, se o marginalizado é aceito pelo grupo, ele deixa de ser marginalizado, tendo em vista que a anormalidade é apenas uma diferença, sendo a educação um fator de correção da marginalidade, ajustando e adaptando os indivíduos que se sentirão aceitos (SAVIANI, 1984). Assim, o “marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (*Idem*, p. 11).

Nessa perspectiva, os diagnósticos eram utilizados para rotular os sujeitos que não se ajustavam às normas sociais e institucionais, como relata Violante

Em Moji-Mirim, o psicólogo diz que a maioria é psicopata: ‘[...] crítica rebaixada, inafetividade, imediatismo, baixo limiar para frustração, baixa emotividade [...]’, ‘apesar de psicopatas,

alguns são rebaixados, no sentido de carência cultural [...] são espertos, mas carentes [...]'. Deste modo é diagnosticada a maioria dos menores internos em Moji-Mirim, pelos mais diferentes motivos. Uma vez que o Menor é considerado completamente desacreditado, a psiquiatria dá o respaldo pseudocientífico necessário para a prática institucional, qual seja, a punição e a contenção (1989, p. 112).

Segundo a autora "em todos os casos, o discurso psicológico e psiquiátrico se caracteriza de modo a culpar a vítima por sua condição e pelo modo de a ela responder" (*Idem*, p. 113). Para Rizzini (1993) as avaliações buscavam definir se a personalidade do adolescente era normal ou patológica, procedimento que pretendia dar ao diagnóstico um caráter científico, rotulando as características morais, físicas, sociais, afetivas e intelectuais por meio da aplicação de exames pedagógicos, médico-pedagógico, médico-psicológico, de discernimento e de qualificação do adolescente.

A prática data de um momento histórico em que a utilização de técnicas científicas na assistência à criança e ao adolescente era aceita e encontrava-se em pleno desenvolvimento, tendo em vista que as penas deveriam ser baseadas na responsabilidade do criminoso e em sua periculosidade para a sociedade, comprovada ou não, provavelmente influenciada pelos estudos de Cesare Lombroso (1835-1909), fundador da escola positiva do direito penal. Para a concepção positiva, o delinqüente não tinha consciência das forças que o levavam a praticar o ato criminoso, pois ele já nascia com essa predisposição.

O autor comungava das idéias inatistas, de que o homem não é livre, mas determinado por fatores que não pode controlar. A sociedade, do século XVIII e XIX crescia desordenadamente, movida pelas mudanças científicas, tecnológicas e industriais e caberia ao Estado, combater o delito, sobretudo, através da disciplina do trabalho. Oliveira (2005, p. 25) evidencia que "a leitura científica da criança no Brasil ganhou força em meados dos anos 30, com a criação do Laboratório de Biologia Infantil pelo Juízo de Menores".

O recurso destas ciências tinha por finalidade auxiliar no enquadramento do menor dentro de um diagnóstico que permitia indicar o

“ É evidente nessa teoria, a influência dos modelos e procedimentos educacionais específicos para as crianças especiais, que posterior foram generalizados para todas as instituições escolares, que passou a olhar o marginalizado social como um rejeitado que necessitava ser reintegrado.

”

tratamento a ser realizado pela instituição que o acolheria. Diagnóstico este que acabava por enquadrá-lo dentro da normalidade e da anormalidade, sendo que estes últimos podem ser extremamente discriminatórios e definitivos (RIZZINI, 1993, p. 85).

Conforme Oliveira (2005) os antecedentes hereditários dos adolescentes, bem como as análises sociais, o meio familiar, escolar e também as possíveis perversões recebiam uma apreciação médica que englobavam os aspectos emocionais, intelectuais e comportamentais determinando uma pré-sentença.

Gomide (1990, p. 4) denuncia que em 1980, "os maus tratos iam desde a violência física, o uso de psicotrópicos e o adestramento até realizações de cirurgias indevidas, passando por toda sorte de ações que visavam fazer o menor perder a sua individualidade e sua capacidade de pensar". Segundo Rizzini (1993) a análise científica da época investigava a existência de distúrbios psíquicos baseando-se em

reações anti-sociais, impulsividades, emotividade excessiva, sentimentalidade e reações hostis ao meio, pautando-se os diagnósticos no comportamento institucional dos adolescentes.

Por outro lado, a busca pela mudança no comportamento do adolescente é repetidamente mencionada nas dissertações e teses que quase sempre objetivam aumentar a auto-estima, diminuir a agressividade, reduzir a evasão escolar e a delinquência juvenil (MARQUES, 2006), ou ainda, proporcionar “mudanças comportamentais esperadas nas atividades cooperativas” com vistas a “promover a integração ou a reintegração social” (SANIOTO, 2005, p. 29).

Da mesma maneira, a pesquisa de Andretta (2008, p. 45) explicita que “a entrevista motivacional é uma intervenção breve, que visa estimular a mudança de comportamento” e em sua pesquisa concentrou-se no diagnóstico de 50 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto, deferindo que

As comorbidades mais freqüentes foram o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com 13 casos (26,0%); Transtorno de Conduta (TC), com uma prevalência de 11 casos (22,0%); e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), com dois casos (4,0%). Em relação à intensidade de sintomas de ansiedade e depressão, a média dos escores foi leve, e não houve nenhum caso de diagnóstico de transtorno depressivo ou de ansiedade (2008, p. 47).

Nessa pesquisa, chama atenção o fato de que após a metodologia de intervenção o adolescente deveria se submeter a um exame denominado “*Screening* toxicológico para detecção do uso de maconha, para comparar os resultados obtidos no exame com os relatos dos sujeitos” (*Idem*, p. 48) e segundo a autora

Todos os adolescentes desta amostra realizaram o *Screening* toxicológico para maconha, e houve 100,0% de confiabilidade entre os auto-relatos e os resultados dos exames. A idéia inicial foi de que, por serem adolescentes, por terem cometido ato infracional, e devido a alguns deles terem sido diagnosticados com transtorno de conduta, o índice de não conformidade positivo entre o exame e o auto-relato seria alto (*Idem*, p. 51).

Ou seja, os diagnósticos e as análises experimentais da atualidade se sustentam no avanço tecnológico para descobrir se os sujeitos da pesquisa, no caso os adolescentes, mentiram ao responder ao questionamento.

O MOVIMENTO TECNICISTA NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO

Segundo Violante, ressocializar “implica a crença de que o Menor ‘ajustado’ será um bom trabalhador” e mesmo quando os agentes institucionais reconhecem as condições sociais adversas, culpabilizam o indivíduo e a sua família imunizando a sociedade (1989, p. 116).

Para Demo (1987) a metodologia sistêmica se alimenta das concepções funcionalistas de sociedade que concebem esta como consensual e harmoniosa numa perspectiva de funcionamento racional e mais produtivo possível. Nesse sentido, o funcionalismo ou a teoria sistêmica possuem a habilidade fundamental de controlar conflitos e para Demo² *apud* Demo significa

não mais o controle duro, maquiavélico, no sentido das imposições extremamente excludentes; significa muito mais – embora jamais se elimine o anterior – a cooptação dos adversários, o convencimento através da propaganda, o ‘fazer a cabeça’ através da indústria cultural, a oposição domesticada, e assim por diante (Grifo do autor, 1987, p. 111).

A concepção funcionalista vê a sociedade constituída por partes (polícia, hospitais, escolas), sendo que, cada parte, possui funções que promovem a estabilidade social. Nesse sentido, o homem educado é o que mais se adapta ao esquema social, assumindo de maneira natural o comportamento padrão, tendo em vista que comportamentos rebeldes e transgressores são inaceitáveis, em uma concepção de homem, fundamentada em um ser humano ideal, moral, virtuoso e racional.

Segundo Saviani (1984), quando os estudiosos perceberam que a subjetividade da escola nova não resolveria o problema da marginalidade, os mesmos se detiveram em planejar um modelo de educação

2 DEMO, Pedro. Da burocracia à administração total. In: Documentação e atualidade política. UNB, n. 10, maio de 1980, p. 3.

racional. Assim, enquanto a pedagogia nova tinha na relação interpessoal e subjetiva do aluno, o centro do processo, a pedagogia tecnicista, coloca o professor e o aluno como secundários no processo e racionaliza os meios, burocratizando o espaço escolar. “Para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 1984, p. 17).

A pedagogia tecnicista busca superar a marginalidade formando indivíduos eficientes para a produtividade e equilíbrio da sociedade. O método de ensino ou de atendimento passa pela perspectiva do aprender fazendo. A transformação desse modelo escolar pressupunha novas teorias educacionais próximas do empirismo que possui em comum com o positivismo a desconfiança contra o conhecimento sem base empírica.

“Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (*Idem*, p. 18), assim como descrito no Relatório Delors de 1999, amplamente utilizado como base teórica dos Centros de Socioeducação do Brasil.

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros (DELORS, 1999), um dos quatro pilares da educação, representa hoje um grande desafio de (re) aprendizagem de convivência na perspectiva da sociedade democrática [...]. Aprender a conviver implica conhecer, aceitar e respeitar as regras da organização social em que se está inserido [...]. Aprender a viver e conviver com cidadania, com responsabilidade sobre a própria conduta e com participação produtiva na sociedade [...] (LIMA, 2007, p. 54).

Libâneo evidencia que

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global [...]. A escola atua,

assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista) articulando-se diretamente com o sistema produtivo (1990, p. 28-29).

Na educação social, o tecnicismo busca produzir e *reeducar* os indivíduos competentes para o mercado de trabalho. O treinamento aparece nas dissertações e teses, relacionado às atividades desenvolvidas pelos adolescentes, como uma técnica adquirida pelos jovens no relacionamento com os seus pares, de base empírica, envolvendo inclusive a aquisição de habilidades para a realização das atividades ilegais.

Para Gallo, por exemplo, existe um treinamento para o envolvimento com a conduta delituosa. Segundo o pesquisador, fazer parte de um “grupo social desviante é um fator de risco para a prática de atos infracionais [...] e que isso seria um treino básico para a criminalidade” (2006, p. 17). Aun, por outro lado, evidencia que os adolescentes utilizam um “discurso para amedrontar o outro” e que estes “são experientes no assunto: treinados pela própria experiência do mundo do crime ou pela convivência entre si na Febem” (2005, p. 104).

Em relação ao fazer profissional o termo treinamento aparece relacionado à formação profissional. Nilsson (2007, p. 49) sentencia “A arte de ouvir é mais difícil que a arte de falar. Ouvir requer disciplina. E esta, só pode ser adquirida por meio de um treino constante”. Marques (2006, p. 25) define que o mentor deve desenvolver no mentorado competências específicas e para tanto deverá prover “*treinamento técnico* capacitando-o a superar desafios”, sendo que, cabe também ao mentor fornecer “*feedback* ao mentorado sobre seu desempenho”.

Segundo Hasse (2007, p. 60) na técnica de biblioterapia, caberá ao terapeuta treinar e expor os adolescentes “a um repertório de textos adequados para o uso da técnica”, haja vistas que a mesma “é mais eficiente na redução do medo, dores de cabeça, depressão, e treinamento de habilidades, e menos eficiente para dieta e exercícios e hábitos de comportamento” (*Idem*, p. 61).

O uso das terminologias ligadas à área empresarial, assim como os pressupostos teóricos do Relatório Delors, é comum nas dissertações que tratam

da educação escolar no espaço da Educação Social e refletem o contexto tecnicista

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a *inspeção sirva de instrumento* para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. (Grifo meu, DELORS³, *apud* LIMA, 2007, p. 69).

Marlene Guirado (1980) com base em pesquisa realizada no final dos anos 70 do século passado ao falar das contradições do espaço socioeducativo descreve a organização do trabalho realizado e permite uma análise da influência do tecnicismo na instituição Febem na década de 80 do século XX:

[...] por um lado, a tentativa de organizar o trabalho leva a previsões detalhadas das atribuições de cada funcionário, chegando a delimitar o tempo médio a ser gasto em seu contato com a criança e, como se pode observar no processo de internação, todos os esforços são feitos no sentido de manter este horário e esta previsão; por outro lado pela descrição das atribuições de cada caso, observa-se que a criança é tratada, muito mais acentuadamente, como um sujeito jurídico-penal ('consultas e despachos', 'entrevistas com menores', 'relatório social', 'encaminhamento adequado do caso', 'exame de corpo delito', 'elaboração de parecer', 'confecção de parecer', 'confecção de fichas onomásticas e datiloscópicas', 'análise e classificação das impressões', 'registro no livro', 'revista de menores acolhidos', 'condução de menores a setores competentes', 'efetuação de entregas domiciliares'). Na verdade, essa descrição revela a maneira como, na prática, se concebe a criança-menor e, mais propriamente, como se concebe a criança-menor. E, esta concepção parece muito mais vinculada às definições do Documento de 1976 e à conceituação do menor como desviante de uma norma, de uma ordem, do que como vítima (Grifo do autor, GUIRADO, 1980, p. 162-163).

A análise demonstra que a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista são reflexões teóricas presentes em documentos institucionais, no fazer diários dos profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo, assim como, nas concepções teóricas e metodológicas das pesquisas analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade* do livro clássico de Saviani *Escola e Democracia* (1984) orienta metodologicamente a dissertação que deu origem a esse artigo. Assim, a pesquisadora buscou nas dissertações e teses as teorias descritas pelo autor (teorias críticas, teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas), seguindo também, a mesma organização racional do texto.

O estudo de cunho bibliográfico analisa as produções acadêmicas sobre o tema da socioeducação e toma como ponto de partida o banco de dados do projeto docente intitulado *O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos*. Das pesquisas selecionadas realizou-se uma leitura completa de 16 trabalhos e leitura parcial de duas pesquisas, ao restante (nove pesquisas) acessou-se apenas o resumo dos estudos. A análise das bases teóricas fundamenta-se especialmente, em estudos já realizados no âmbito da educação escolar por autores como Saviani (1984) e Libâneo (1990).

A análise mapeou as Bases teóricas da socioeducação, a partir do estudo das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei, apresentando a análise de três teses de doutorado e vinte quatro dissertações de mestrado, totalizando 27 pesquisas no recorte temporal de 1990 a 2008, selecionadas a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). No estudo identificaram-se a presença de bases teóricas ditas não-críticas, seguindo o referencial teórico utilizado.

3 DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, p.165.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza**. Washington, DC: BIRD, 1990.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: UCB/UNESCO, 2008.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação: uma análise de sistemas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia: educação social. In: **Revista Lusófona de educação**. 2006, 7, p. 91-114. Disponível em: <<http://www.scielo.oc-es.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7ao6.pdf>>.

GUIRADO, Marlene. **A criança e a Febem**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. (Educar, 1).

LOMBROSO, Cesare. **O Homem delinquente**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação: uma visão crítica**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Col. Educação Contemporânea).

UNESCO. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC/UNESCO/CEAAL, 2005. (Coleção educação para todos, 4). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000372.pdf>>. Acesso em: 19/abr./2011.

VENTURA, Jaqueline. Organismos internacionais e a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In: **V simpósio nacional estado e poder: hegemonia**. 2008. Acesso em: 19/fev./2011. Disponível em: <http://www.simpósiohegemonia.-pro.br/68_ventura_jaqueline_pereira.pdf>.

VIOLANTE, Maria Lucia V. **O dilema do decente malandro: a questão da identidade do menor – Febem**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção teoria e práticas sociais).

PESQUISAS ANALISADAS

ANDRETTA, Ilana. **A entrevista motivacional em adolescentes infratores**. (Dissertação, Psicologia). Porto Alegre, RS: PUCRS, 2005, 78 p.

AUN, Heloisa Antonelli. **Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores**. (Dissertação, Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. 136p.

GALLO, Alex Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção**. (Tese, Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2006. 282p.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social**. (Tese, Psicologia Experimental). São Paulo: USP, 1990. 216p.

HASSE, Margareth. **Biblioterapia como texto: análise interpretativa do processo biblioterapêutico**. (Dissertação, Comunicação e linguagens). Curitiba, PR: Universidade Tuiuti do Paraná, 2004. 154p.

LIMA, Dinorá de Souza. **Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política de educação**. (Dissertação, Educação). São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2007. 127p.

NILSSON, Werno. **O Adolescente infrator interno pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e o aconselhamento psicológico pastoral**. (Dissertação, Teologia). São Leopoldo, RS: Escola Superior de Teologia, 2007. 68p.

OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. **Aldeia juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás**. (Dissertação, Psicologia). Goiás: UCGO, 2005. 135p.

MARQUES, Adriana Alvarenga. **A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE**. (Dissertação, Administração). Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 148p.

SANIOTO, Henrique. **Contribuindo para a Formação Humana dos Adolescentes da Febem por Meio da Ginástica Geral**. (Dissertação, Educação Física). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 198p.

VEZZULLA, Juan Carlos. **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional**. (Dissertação, Serviço Social). Florianópolis, SC: UFSC, 2004. 137p.

Educação profissional de adultos com deficiência e perfil do professor

LONI MANICA¹

GERALDO CALIMAN²

RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa que prevê a busca de contribuições de três segmentos: Docentes, Discentes e Gestores quanto ao perfil (características/habilidades/competências) docente de quem atua na educação profissional (EP) com alunos com deficiência em cursos de aprendizagem industrial, bem como sobre dificuldades/possibilidades da inclusão na escola profissional e no mundo do trabalho. O objetivo da pesquisa visa auxiliar a sociedade na formação profissional docente e sugerir avanços educacionais e legais na área da formação de formadores para a *educação profissional social*. Partimos de algumas questões ligadas à formação profissional dos docentes que trabalham com jovens e adultos com deficiência: Qual o perfil (características/capacidades/habilidades/competências) docente de quem atua na educação profissional do SENAI com alunos com deficiência? Quais os benefícios e as limitações das práticas pedagógicas baseadas nos princípios da inclusão e da segregação? No presente texto, o foco são as respostas oriundas de um segmento baseado na opinião dos *Gestores de Escolas Profissionais do SENAI voltadas para esse aluno com deficiência*. O questionário foi composto por vinte e seis questões e aplicado a um representante de cada estado que coordena as ações de *educação profissional social (EPS)* em todos os Estados do Brasil. Aqui está registrado o que os gestores consideram primordial no perfil docente de quem atua com Pessoas com deficiência na Educação Profissional Social, Dentre os itens primordiais, cita-se: (1) conhecer o perfil do aluno com deficiência que chega à escola profissional, sua condição de adulto e às vezes analfabeto; (2) conhecer os princípios da inclusão e

da diversidade, fazendo um diagnóstico prévio do aluno que está aos seus cuidados, não apenas para capacitá-lo, como também para aceitar a diversidade como mais uma condição humana, possível de ser trabalhada e, (3) ter conhecimento que vão além dos conteúdos programáticos.

PALAVRAS CHAVES: Perfil, Docente, Pedagogia, Pessoas com Deficiência, Educação Profissional Social.

INTRODUÇÃO

A educação tem sido tema estudado por muitos autores da área social. Parafraseando Afonso (2001, apud Yوبا e CHOCOLATE 2011 p. 23) afirma que podemos considerar três tipos de educação: a educação formal, a educação informal ou familiar e a educação não formal, sendo que qualquer tipo de educação pode e deve ser ferramenta necessária para universalização do conhecimento. Assim, percebe-se que a Pedagogia Social tem na educação o alicerce ou a base fundamental para alcançar seus objetivos. Yوبا e Chocolate (2011, p. 23), desenvolveram um

1 Doutoranda pela UCB- Universidade Católica de Brasília. Assessora Parlamentar na área de Inclusão e Diversidade no Senado Federal. Tem realizado palestras no Brasil e no exterior sobre experiências na área de Educação inclusiva, com ênfase na inclusão e ações sociais de educação.

2 Professor do Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Católica de Brasília; Coordenador da Cátedra UNESCO: Juventude Educação e Sociedade. Ex Coordenador do Programa de Doutorado em Pedagogia Social da "Università Pontificia Salesiana" de Roma (1998-2000).

estudo sobre Angola em base a questões similares às estudadas aqui no Brasil. Eles afirmam que:

(...) Desenvolver trabalhos a respeito da educação social significa trazer ao debate uma problemática que precisa ocupar a centralidade nas discussões sobre as políticas educacionais (...) No entanto, no que concerne à problemática específica da formação e atuação do pedagogo ou educador social em ambientes escolares e não escolares, apesar de ser uma preocupação do Governo, em função dos compromissos assumidos (...) não foram encontradas discussões mais profundas sobre a questão.

O questionamento dos autores angolanos a respeito das políticas de educacionais nos apresentam algumas indagações, tais como: de que modo os professores da escola formal trabalham com questões sociais, se durante sua formação não se verificam momentos de reflexão sobre esses aspectos? E, qual a contribuição da educação social para melhorar a educação formal? São duas questões levantadas por Yoba e Chocolate, que servem de base para a pesquisa que ora se desenvolve. Questões levantadas pelos autores sobre Angola são questões que merecem estudos, maior aprofundamento e preocupação também no Brasil.

Um dos focos da Pedagogia Social está nas pessoas em situação de vulnerabilidade. Os grupos considerados vulneráveis são aqueles que representam determinado conjunto de pessoas que devido a questões referentes a gênero, idade, condição social, deficiência, orientação sexual e outros, estão mais suscetíveis à violação dos seus direitos como cidadãos. Pode-se citar como grupos vulneráveis existentes na nossa sociedade: mulheres; crianças e adolescentes; idosos; população de rua; pessoas com deficiência física ou sofrimento mental; jovens em situação de marginalidade ou que utilizam drogas, entre outros.

Assim pode-se dizer que Pedagogia Social e trabalho social cresceram juntos. Caliman (2009, p.36), questiona se existe ou não diferença significativa entre a pedagogia social e o trabalho social. Ele afirma que, pelo senso comum, pode-se dizer que sim. Duas maneiras de intervir na realidade social são a educação e o serviço social. "Teóricos alemães reivindicam que

“ Um dos focos da Pedagogia Social está nas pessoas em situação de vulnerabilidade. Os grupos considerados vulneráveis são aqueles que representam determinado conjunto de pessoas que devido a questões referentes a gênero, idade, condição social, deficiência, orientação sexual e outros, estão mais suscetíveis à violação dos seus direitos como cidadãos. ”

no trabalho social moderno, estas duas tradições cresceram juntas ou foram difundidas conjuntamente” (2009, p.36). Atualmente a política nacional brasileira tem desenvolvido recursos legislativos que apoiam cada vez mais as ações sociais tanto no que se refere à Pedagogia Social, como ao trabalho social. Uma extensa legislação brasileira na área socioeducacional tende a ressaltar o desenvolvimento integral do indivíduo, oferecendo oportunidades para a igualdade de condições e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos os quais são fortalecidos para que se tornem partícipes de uma sociedade.

Dentre as legislações mais atuais, foi lançado pelo Governo Federal em 2011 o Plano *Viver sem Limites*, que tem como principal meta estimular pessoas com necessidades especiais a estudar e trabalhar. Neste sentido, a legislação prefigura o oferecimento, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), **cursos** gratuitos para

deficientes **com objetivo de oferecer para eles uma qualificação profissional** e, de consequência, facilitar a inclusão social dos mesmos. Notícias vinculadas na imprensa em 2012 esclarecem como acontecerá esse Programa para pessoas com deficiência:

Aos estudantes que ainda não ingressaram no mercado de trabalho (menos de 18 anos) o Programa ainda garante transporte e acessibilidade em escolas públicas para que os deficientes sintam-se estimulados a ter uma vida normal. Além desta novidade, a presidente Dilma Rousseff ainda fez anúncio acerca de cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Agora, com um investimento de R\$ 409,6 milhões, **pelo menos 5% das vagas dos cursos Técnico de nível médio do Pronatec serão destinadas a pessoas com deficiência.** (<http://www.jralfa.com.br/cursos-pronatec-para-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em 10 de maio de 2012).

Diante disso, faz-se necessário que as escolas que desenvolvem ensino profissionalizante estejam preparadas para receber esse tipo de público-alvo e, conseqüentemente, exigir-se-á delas que os seus professores estejam preparados para atuar com esses alunos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a pesquisa que norteia o presente artigo, a qual prevê levantar quesitos necessários para o perfil do docente que atua com pessoas com deficiência na educação profissional está alinhada com as necessidades da educação atual e, conseqüentemente, com possibilidades da Pedagogia Social estar presente no cenário educacional específico dos processos educativos orientado às pessoas com deficiência. O presente artigo resulta de levantamento de dados fornecidos pelos interlocutores de um Programa Nacional para jovens e adultos com deficiência que participam de capacitação profissional. Jovens que, muitas vezes, veem na educação profissional a possibilidade de inclusão em um mundo mais igualitário.

A pesquisa foi realizada com um representante de cada Estado do Brasil que exerce a função de interlocutor do Programa SENAI de Ações Inclusivas e responde pela coordenação de capacitações profissionais de Pessoas com Deficiência (PcDs).

O objetivo da referida pesquisa é, fundamentalmente, contribuir na formação do professor que atua ou atuará na *educação profissional social*. Pretende-se construir um perfil docente (características/ habilidades/ competências) daquele que ministra aulas profissionalizantes aos alunos com deficiência em cursos de aprendizagem industrial, bem como investigar as dificuldades/possibilidades da inclusão de alunos com deficiência na escola profissional e no mundo do trabalho. O objetivo está centrado em analisar respostas oriundas de três segmentos ligados ao ensino profissionalizante, designados como: gestores, docentes e discentes com deficiência. O foco está centrado na análise das respostas de apenas um segmento: os gestores. Esse gestor é designado para coordenar as ações de inclusão nas escolas profissionais do Brasil, cada gestor nacional coordena ações de um determinado estado brasileiro.

Neste sentido ressaltamos que, aqui analisamos apenas um dos três blocos planejados na pesquisa, aquele que se refere ao perfil docente de quem atua com pessoas com deficiência na educação

“ **Uma extensa legislação brasileira na área socioeducacional tende a ressaltar o desenvolvimento integral do indivíduo, oferecendo oportunidades para a igualdade de condições e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos os quais são fortalecidos para que se tornem partícipes de uma sociedade.** ”

profissional na visão do gestor. Não apresentaremos aqui o resultado final da pesquisa que ora está sendo desenvolvida, mas sim, o resultado parcial da pesquisa. Analisamos as respostas dos *gestores* que coordenam ações de educação profissional inclusiva de adultos com deficiência em relação ao perfil profissional docente.

Partimos de algumas perguntas, tais como: Qual o perfil (características / capacidades / habilidades / competências) docente de quem atua na educação profissional do SENAI com alunos com deficiência? Quais os benefícios e as limitações das práticas pedagógicas baseadas nos princípios da inclusão e da segregação?

A metodologia da pesquisa é centrada em aspectos qualitativos e quantitativos e as estratégias utilizadas foram: videoconferências interativas; reunião presencial com os gestores representantes de todos os estados do Brasil e questionários individuais. Tais questionários contêm 26 questões compostas em sua maioria (88%) de questões fechadas e 12% de questões abertas, organizadas em três blocos de questões. O primeiro bloco está diretamente relacionado ao perfil docente de quem atua com alunos com deficiência na educação profissional na modalidade de aprendizagem industrial. O segundo está relacionado às dificuldades da inclusão. E o terceiro refere-se à legislação que orienta os projetos ligados às Organizações não Governamentais que atuam com pessoas com deficiência. Neste espaço analisamos apenas o primeiro bloco, relativo ao perfil docente de quem atua com adultos com deficiência na educação profissional.

Para obter as opiniões dos gestores, realizamos uma reunião presencial com representantes de todos os estados que respondem pela busca e coordenação efetiva de matrículas de alunos com deficiência com o fim de inseri-los em cursos de educação profissional. Tal reunião foi realizada em São Paulo, no final de 2011, e proporcionou um encontro nacional para discussão sobre perfil docente de quem atua com PcD na Educação profissional. Nesta circunstância o questionário foi apresentado, analisado conjuntamente entre pesquisadora e grupo pesquisado e validado pelos gestores participantes.

Em 2012, já em um segundo momento, foi realizada uma videoconferência interativa

com os gestores para que se pudesse aprofundar conhecimentos relacionados ao perfil docente de quem atua com PcDs na educação profissional e explicar como receberiam os instrumentos para respondê-los

Em um terceiro momento foi encaminhado o questionário já validado, o qual foi respondido por cada gestor individualmente e devolvido a pesquisadora via correio. Após a compilação e análise das respostas, análise das mesmas, reportamos neste relatório os resultados relacionados ao primeiro bloco de questões (perfil docente). Pretendemos repassar ao leitor a visão do gestor, coordenador das ações de inclusão, no que se refere ao perfil docente de quem atua com adultos com deficiência na educação profissional. Antes de descrever, e analisar os resultados, conclusões e sugestões, esclarecemos alguns conceitos teóricos necessários a compreensão do presente artigo.

1. PERFIL DOCENTE

Quando nos referimos à palavra “perfil” com frequência nos vem à mente o conceito adquirido através do senso comum de que perfil refere-se a características espelhadas na competência básica de determinada profissão, ou seja, os requisitos que são necessários ao profissional para atuar em sua função específica. Tal concepção não pode ser ignorada é necessário aprofundar o significado de tal conceito. Encontramos no documento “glossário das metodologias” (SENAI, 2004, p. 27) uma definição mais especificar:

A descrição do que idealmente é necessário saber para realizar no campo profissional correspondente a determinada qualificação. É o marco de referencia, o ideal para o desenvolvimento profissional, que pode ser confrontado com o desempenho real das pessoas, indicando se elas são ou não competentes para atuar em seu âmbito de trabalho. É constituído pelas competências profissionais e pelo contexto de trabalho da qualificação (SENAI, 2004, p.27).

Diante desse conceito, entende-se que *perfil* é aquilo que indica o que um indivíduo precisa saber para desempenhar o seu papel com segurança, determinação e competência. Assim podemos

confrontar a descrição dos requisitos básicos de determinada profissão com o real desempenho do indivíduo que a exerce. Um conceito de perfil visto deste ângulo permite a mensuração das de quem desenvolve determinado trabalho. Nesse sentido Zabala (2010, p.45) afirma que “As competências e os conhecimentos não são antagônicos, porque qualquer atuação competente, sempre envolve o uso do conhecimento inter-relacionado a habilidades e atitudes”.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), preocupado em desenhar um perfil profissional para o docente que atua na educação profissional desenvolveu uma metodologia para, conjuntamente a representantes de todos os estados, descreverem um conceito capaz de compreender o conjunto de competências gerais deste docente. No entanto, naquele momento, não foi contemplado, o docente que atua com alunos diferentes, ou seja, alunos com deficiência. Assim, a partir do perfil profissional do docente que atua em classes regulares, com alunos não deficientes, surge a necessidade de esclarecer sobre quais competências o professor que atua com alunos com deficiência necessita; Sobre se o perfil docente descrito pelo SENAI é o mesmo perfil a ser desenvolvido por quem atua com alunos “com” deficiência.

A metodologia por competências desenhadas e descritas no documento “Perfil profissional do Docente do SENAI”, são agrupadas em três unidades: Planejamento; Desenvolvimento e Avaliação. Para cada uma das unidades foram descritos *elementos de competência* (SENAI, 2010). Para a primeira Unidade, ou seja, o item relativo ao *planejamento* foram descritos três elementos de competência que são: a colaboração na estruturação da proposta, a colaboração da estruturação dos cursos e a elaboração dos planos de ensino.

Para a segunda Unidade, relacionada ao *desenvolvimento* também foram criadas três elementos de competência que são designados como: preparação das atividades pedagógicas; implementação dos processos de ensino e de aprendizagem e realização de atividades complementares relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Para a terceira unidade, relativa à *avaliação*, os elementos de competência são: o monitoramento do processo de ensino; o monitoramento do processo de aprendizagem e a análise crítica dos resultados de ensino, da aprendizagem e dos processos de avaliação. Vale lembrar que, para cada elemento de competência, vários são os padrões de desempenho listados para que o docente os alcance, bem como as Unidades de Competência necessárias ao docente.

Neste contexto, além das unidades e elementos de competência, bem como além dos padrões de desempenho, existem ainda as *competências de gestão*, que também se encontram listadas no documento (SENAI, 2010, p. 20). Entre essas competências destacam-se:

Comunicar-se com os alunos, de forma oral e escrita, com clareza e objetividade. [...] Comunicar-se e interagir com a família dos alunos e com a comunidade; [...] Atuar em equipe, cooperando com integrantes e demonstrando autocontrole, postura crítica e comportamento ético e, [...] Demonstrar capacidade para desenvolver interdisciplinaridade no trabalho pedagógico.

Após uma análise ao trabalho realizado, se constatou uma deficiência no perfil acima descrito que se refere ao docente que atua com qualquer tipo de aluno. Nele não estão contempladas as características necessárias ao docente que atua com pessoas com deficiência na educação profissional. A partir de tal ausência achamos que se justifica a pesquisa ora desenvolvida, onde o próprio docente que trabalha na formação profissional de adultos com deficiência sugere a construção de um perfil para definir suas competências e habilidades.

Assim, inicialmente, parte-se do princípio que o professor que atua com deficientes necessita um perfil diferente do perfil já definido dos docentes que atuam com alunos que não possuem deficiência. Mas, que diferenças são essas? Tais diferenças implicam em mudanças na prática pedagógica?

Surge a necessidade de ampliar a discussão sobre os *elementos de competência* e os *padrões de desempenho* dentro das *Unidades* que caracterizam o perfil desse profissional quanto aos docentes que atuam com pessoas com alguma deficiência.

“

O fato de a mulher se envolver mais na gestão de projetos educativos voltados a pessoas com deficiência nos permite a levantar a hipótese segundo a qual a gestão deste tipo de projeto passa também, pelo conhecimento do tema e pela intimidade e interesse com o mesmo. São também, na maioria, mães de família, as quais sentem de perto a necessidade do apoio na criação de filhos e filhas.

”

2. PERFIL DOCENTE NA VISÃO DOS GESTORES QUE ATUAM COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS – PCDS: RESULTADOS DOS DADOS COLETADOS.

Apresentamos o resultado dos dados coletados, provenientes das respostas dos gestores

Dos 27 questionários encaminhados aos gestores, sendo um de cada Estado, 25 foram respondidos, totalizando 92,5% de respondentes. Destes, 88% foram preenchidos por gestores do sexo feminino e 12% do sexo masculino. Observa-se que o cargo de gestor estadual em ações de inclusão da educação profissional do SENAI³ emprega em sua maioria profissionais do sexo feminino. O fato de a mulher se envolver mais na gestão de projetos educativos voltados a pessoas com deficiência nos permite a

levantar a hipótese segundo a qual a gestão deste tipo de projeto passa também, pelo conhecimento do tema e pela intimidade e interesse com o mesmo. São também, na maioria, mães de família, as quais sentem de perto a necessidade do apoio na criação de filhos e filhas. Principalmente quando se trata de uma pessoa que necessita de atendimentos especializados.

Quanto à faixa etária dos gestores, 44% encontram-se entre os 41 e 50 anos. Apenas 20% destes gestores encontra-se em idade entre 20 e 30 anos. 24% se encontram na faixa etária entre 31 e 40 anos de idade. Apenas um respondente (4%) se encontra no ciclo de idade entre 51 a 60 e, dois deles (8%), encontram-se na terceira idade, com mais de 60 anos. Vê-se através desta resposta, a diversidade das faixas etárias dos pesquisados. No entanto, a gestão está confiada em sua maioria àqueles pertencentes à faixa entre os 30 e 50 anos de idade.

100% dos pesquisados afirmam acreditar no potencial das pessoas com deficiência. A maioria está na função de gestor estadual, coordenando ações de inclusão, por sugestão da direção estadual aliada ao seu interesse na área. Quanto às exigências de um perfil docente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional, 19,7% assinalou a necessidade de que este professor acredite no potencial dos alunos com deficiência; em segundo lugar (14,4 %) o requisito primordial foi determinado como a necessidade do docente ter o domínio de conceitos básicos (tipos de deficiência) e 13,1% indica a necessidade do docente que atua com pessoas com deficiência, conhecer a legislação vigente sobre o tema.

Na sequência a análise revela como os gestores, em sua maioria, entendem que o docente tenha desejo e motivação pessoal para atuar com alunos adultos com deficiência (11,8). De não menor importância e, em segundo lugar, ressaltam a necessidade do docente participar de cursos, palestras e seminários sobre atendimento de alunos com deficiência (9,2%) e da necessidade de os mesmos conversarem com outros docentes que já tiveram experiência na área (6,5%). Nos últimos itens assinalados os respondentes ressaltam a necessidade de os docentes disporem de: recursos (3,9 %) e experiências anteriores (3,9%), formação superior na área específica (3,9 %), formação superior em

³ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

qualquer área (2,6%), licenciatura exclusiva na área de humana mais formação específica na área de atuação (1,3%). Nenhum dos pesquisados entende como prioridade o fato de o docente ter formação exclusiva na área de humanas.

Isso demonstra que, na visão do gestor, não é necessário que o docente tenha formação superior, nem que, necessariamente, tenha formação na área de humanas. Tais posicionamentos chamam a atenção a partir do momento que a legislação obriga que todo técnico que atua com alunos (com deficiência ou não), deve ter formação pedagógica e, portanto, na área das ciências humanas.

De fato, e de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 02/97, o qual dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, se faz necessário que todo o professor que atua em cursos de educação profissional técnica tenha a formação pedagógica. De acordo com o Parecer citado, no seu artigo 1º vê-se isso:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Acredita-se que, essa opinião da maioria dos gestores, se deve ao fato da pesquisa estar centrada na modalidade de Aprendizagem Industrial. Talvez seja de entendimento que ao professor desse tipo de aprendizagem bastaria apenas a formação técnica ou tecnológica. Importante revelar que os gestores respondentes, consideram primordial que este professor domine os conceitos básicos relativos à educação adulta e inclusiva, conceitos estes que, necessariamente, poderão ser adquiridos em outros espaços formativos além da graduação, ou seja, através de cursos de curta duração, qualificação ou aperfeiçoamento. Independente de ter ou não uma graduação seja em área humana ou exata. Este

professor que atua com pessoas com deficiência (PCDs) deve ter o domínio conceitual sobre as deficiências, tipos, condições, características, entre outros. Estes conteúdos conceituais tendem e poderiam ser abordados na sua trajetória de formação, independentemente da formação profissional inicial (graduação).

Quando as maiorias dos gestores pesquisados assinalam que o professor que atua com PCDs (pessoas com deficiências) deve acreditar no potencial deste aluno, fica claro que esta competência é primordial e deve fazer parte da lista de competências que demonstram o perfil desse docente como condição primeira.

Quando o gestor foi questionado sobre qual o papel de quem deseja, além de transferir conteúdos, educar na diversidade e intervir no modo de vida de adultos em situação de discriminação ou marginalizados pela condição da deficiência, o grupo de respondentes assinalou como primeira categoria, a necessidade do docente ter claro que, por ser um aluno/aluna com deficiência não significa que este será ineficiente (25,5%) em relação a aprendizagem escolar. Logo em seguida, com 16,2% aparece a necessidade de o docente levar em consideração que o aluno com deficiência trará para a sala de aula uma história de impossibilidades, muitas vezes, resultado da exclusão social vivida.

Os gestores pesquisados entendem ser importante que o docente conheça o perfil dos alunos e sua situação socioeconômica através da aplicação de um diagnóstico (16,2%) e, 9,3 % entende que se faz necessário ser conhecedor da situação do país em termos de pobreza e conhecer os valores impregnados pela sociedade. Vale ressaltar que 16,2% entendem que todos os itens citados devem ser incorporados ao perfil de quem atua com alunos com deficiência. Esse resultado demonstrou que antes de conhecer a realidade do mundo e os fatores de exclusão social, o docente que atua com alunos adultos e com deficiência deva conhecer a história de vida do próprio aluno.

Em relação à competência docente necessária para planejar aulas que contemplem alunos adultos, com deficiência e analfabetos, os gestores entendem, em sua maioria (66%), que cabe ao docente

**“ Isso demonstra
que os pesquisados
entendem a educação
profissional como um
direito de qualquer
indivíduo, e deve ser
oferecida a todos e
todas independentes
de pré-requisitos que
se fizerem necessário.**

”

compreender a falta de alfabetização e, deve buscar possibilidades para a capacitação do aluno mesmo que analfabeto, incluindo a preparação de materiais adaptados ou outros instrumentos necessários para acompanhamento das aulas, como planejamento específico. 26% dos pesquisados entendem necessário buscar parcerias das ONGs para que estas façam a alfabetização ou mesmo desenvolvam os pré-requisitos necessários para a capacitação técnica e, apenas 3,3% entende que o próprio professor deve inclusive alfabetizar esse aluno, se assim, for preciso.

Isso demonstra que os pesquisados entendem a educação profissional como um direito de qualquer indivíduo, e deve ser oferecida a todos e todas independentes de pré-requisitos que se fizerem necessário. Ter o conhecimento prévio é importante, pois não cabe ao professor que atua na educação profissional, ter que atuar com conteúdos que antecederem a este nível de educação.

Os gestores pesquisados compreendem que o docente terá que ter habilidade para, além de conhecer os conteúdos relacionados ao curso profissional, também saber como introduzi-los às pessoas que não tenham o pré-requisito necessário para tal curso. Parte-se do princípio que essa visão do docente desenvolver outros tipos de conteúdos que vão além dos oferecidos no curso profissional, ou mesmo pré-requisitos que se fazem necessários, é algo

que o docente não recebe em sua formação técnica e acadêmica. Sendo assim, esta questão necessita uma análise mais profunda que só será garantida após a pesquisa finalizada, pois será necessário confrontar as respostas oriundas do segmento “docentes” para verificar se concordam com a visão do gestor.

Quando os gestores foram questionados sobre as possíveis perdas, ou seja se existem pontos negativos para aquele docente, que atua com pessoas adultas e com deficiência na educação profissional, 85% entendem que não existe nenhum tipo de perda para este e, apenas, 14,8% assinalaram como maior perda, o convívio com pessoas que podem não ser de interesse do professor os quais são obrigados a conviverem e ministrar aulas a este público alvo, após serem designado “obrigatoriamente”.

Assim se percebe que, na visão do gestor, o docente não terá perdas ao conviver com o diferente, não terá limitações em transmitir conteúdos com carga horária além da prevista, também não consideram que esse docente terá perdas em ter que realizar um planejamento diferenciado, ao contrário poderá ter muitos ganhos, como vemos na resposta abaixo.

Por outro lado, quando questionado sobre os maiores ganhos de um docente que atua com adultos deficientes na educação profissional, 70% dos pesquisados assinalou a resposta *todos acima citados*, ou seja, entendem que o docente, ganhará aprendendo a conviver com as diferenças e ao possuir maior flexibilidade curricular e ganhará também em seu crescimento pessoal quanto aos avanços sobre conceitos de discriminação social. Foi ainda considerado relevante o ganho do professor, quanto à possibilidade de avaliar de maneira adequada a esse tipo de curso e a possibilidade de aprender a avaliar por competência, ganhando motivação pessoal ao ver o avanço de seus alunos. Enfim, entendem que o docente que atua com alunos adultos deficientes na educação profissional, ganha muito mais do que perde.

Na sequência, os gestores foram solicitados a assinalar as maiores dificuldades que os professores que atuam com alunos com deficiência, poderão

4 “obrigatoriamente”, neste caso, significa que a escola recebe uma demanda da indústria e obriga o professor, às vezes mesmo sem preparação, ministrar aulas para alunos com deficiência.

enfrentar ao ministrar a prática pedagógica a esse público alvo. O resultado foi que, 19% acredita que uma das dificuldades enfrentadas está no fato do professor não ter domínio sobre as possibilidades e limitações do aluno com deficiência; 16,6% acreditam que os docentes não sabem lidar com as diferenças; 11,9% acredita que tais docentes não sabem preparar material didático específico e, com o mesmo grau de percentagem (11,9), foi assinalado o item "*todos os itens descritos*". Interpretamos estes dados pelo fato de entender que o total de 23,8% dos pesquisados, indicam como dificuldades enfrentadas pelo docente que atua com alunos com deficiência: desconhecer os traumas pessoais carregados pelos alunos; não ter o apoio da instituição escolar e da família do aluno, não ter tempo suficiente para preparação de materiais específicos; possuir pré-conceito negativo sobre a pessoa com deficiência, não gostar de trabalhar com esse público e não ter formação adequada.

As respostas direcionam a compreensão de que, na visão dos gestores, as maiores dificuldades do professor que atua com pessoas com deficiência enfrentam, está relacionada à falta de domínio e conhecimento sobre a diversidade. Com isso, esperamos que após a pesquisa estar finalizada e a pesquisadora ter em mãos a análise de todos os dados, se possa indicar aos cursos de formação de formadores, a necessidade de incluir nos seus conteúdos, questões relacionadas aos tipos de deficiência existentes, as limitações e características de cada tipo, oficinas pedagógicas para que possam aprender a desenvolver materiais pedagógicos.

Na questão seguinte, o gestor entende que quando o professor está desenvolvendo sua prática pedagógica com alunos adultos e com deficiência, está também cumprindo o seu dever de cidadão (48,2%). Já 17,2% dos gestores pesquisados entendem que o docente que atua na capacitação profissional dos PCDs está também aproveitando o seu trabalho para realizar uma ação socioeducativa. Igualmente com 17,2%, os pesquisados entendem que todos os itens registrados no questionário são importantes para a prática docente.

Vale lembrar que, apenas 3,4 % dos gestores pesquisados entendem que o docente realiza um trabalho voluntário que vai além da sua função que é

remunerada, isso nos reporta à necessidade de ouvir os docentes, pois a pesquisadora tinha como hipótese que esse trabalho acontecia muito mais pelo interesse do professor em realizar um trabalho social. Sendo assim, esta questão também deverá ser mais bem aprofundada após o encerramento da pesquisa.

Quando os pesquisados foram questionados sobre quais os conteúdos que o professor que atua com alunos com deficiência precisa dominar para ir além dos fixados pela legislação e poder trabalhar com conteúdos essenciais para a formação de vida do aluno, a maioria dos gestores (25%) assinalou o item "todos acima citados" que são: conteúdos adquiridos durante a vida, sobre princípios de respeito à diversidade; conteúdos específicos sobre a deficiência que o docente deverá buscar ao se deparar com a situação; conteúdos relacionados a estigma; valores que não são vistos em sua formação acadêmica, buscar experiências que vão além da sua formação, bem como conhecer conteúdos relacionados à exclusão social e *bullying*.

Além disso, 15% dos pesquisados citam outros domínios necessários ao docente que atua com adultos com deficiência na educação profissional, como: necessidade de dominar dinâmicas relacionadas a conteúdos extra-curriculares; saber conviver com as diferenças; fazer uso de recursos tecnológicos; dominar a dinâmica da educação através de um processo dinâmico, integrador e dialógico, além da reciprocidade e conhecimento entre os indivíduos.

Quando questionados sobre "se é conhecedor de que a metodologia para atuar com alunos com deficiência é diferente de alunos que não possuem deficiência", surpreendentemente, 96% dos pesquisados afirmaram positivamente e, registraram que a grande diferença está centrada nas estratégias de ensino, nos meios e ferramentas de acesso disponíveis ao aluno com deficiência; no fato de a sensibilidade dos alunos com deficiência ser maior do que com alunos sem deficiência; na avaliação que deve ser diferenciadas levando em consideração aspectos legais; na adequação em níveis pedagógicos e metodológicos no processo educativo; na necessidade de adaptação e adequação de conteúdos; nos métodos e adequação de carga horária relacionada a cada tipo de deficiência.

Além dos itens acima, outros itens foram registrados pelos pesquisados que ratificam as diferenças metodológicas para atuar com PcDs, são eles: a difícil situação sociocultural dos alunos com deficiência, a baixa renda destes alunos; a necessidade de conhecer o rol das tecnologia Assistivas⁵, a adequação de materiais instrucionais e, a adequação e flexibilidade curricular.

Certificar adequadamente por competência, também é uma diferença registrada pelos pesquisados que assinalam ainda que o docente que atua com pessoas com deficiência na educação profissional deve conhecer a metodologia da aprendizagem mediada, bem como a metodologia de formação e avaliação por competência. Percebe-se que os gestores possuem uma visão clara de que, as competências dos profissionais docentes que atuam com alunos com deficiência, vão muito além das competências exigidas para um docente que atua com alunos sem deficiência, isso significa que o professor que atua com alunos que possuem alguma deficiência, precisa incorporar todos os aspectos necessários a um professor comum, mas precisa ir além e ter ainda domínio de muitos itens aqui citados. Tal constatação nos leva a entender que as agências formadoras não capacitam os professores que precisam atuar com alunos que necessitam de situações de aprendizagem diferenciadas e extremamente mediadas.

3. VALORES A SEREM TRANSMITIDOS PELOS PROFESSORES AOS SEUS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

Dentre uma lista de 72 (setenta e dois) itens relacionados a valores, foi solicitado aos gestores nacionais que coordenam ações de educação profissional inclusiva e social, que numerassem de 01 a 10, por ordem de prioridade, os valores considerados de maior relevância para os professores que atuam com jovens com deficiência na educação profissional, bem como, os valores que devem ser transmitidos pelo docente durante a prática pedagógica. Assim, após análise das respostas, chega-se à conclusão parcial do perfil docente de quem atua com pessoas que

possuem algum tipo de deficiência, que são alunos da educação profissional. Os dois valores mais apontados que, segundo os gestores, deverão ser transmitidos aos alunos com deficiência, são: *comprometimento e respeito*. Estes itens obtiveram o maior percentual de respondentes que os escolheram, bem como obtiveram empate na primeira colocação como os itens prioritários.

Respeito é hoje uma das palavras de ordem de qualquer base legal brasileira e, conseqüentemente, a palavra da moda. Respeito com as diferenças, respeito com a equidade, respeito com o ser em sua totalidade, respeito com a diversidade, enfim, o respeito emerge como o valor mais importante a ser transmitido ao aluno com deficiência. Já o comprometimento não existe sem o respeito, ou seja, o professor não estará comprometido com a transformação se não entender o respeito na sua totalidade, ou seja, entender claramente os seus limites como agente responsável pela aprendizagem intelectual e social que o aluno com deficiência precisa para o mundo do trabalho. Professor comprometido tende a gerar como resultado o comprometimento dos alunos.

A segunda prioridade assinalada pelos pesquisados (gestores) refere-se ao item *responsabilidade*. Isto com certeza se dá pelo fato de que os professores capacitam alunos que, posteriormente,

“
Tal constatação nos
leva a entender que as
agências formadoras não
capacitam os professores
que precisam atuar
com alunos que
necessitam de situações
de aprendizagem
diferenciadas e
extremamente mediadas.
”

⁵ Tecnologia Assistivas é o termo usado para aquelas tecnologias que se referem a assistência das pessoas com deficiência.

irão para o mercado de trabalho, o que exige alto grau de responsabilidade. Sendo assim, para atuar com pessoas com deficiência, o gestor considera que o professor precisa transmitir o valor da responsabilidade, neste caso como no anterior, o exemplo será o referencial para seus alunos com deficiência, os quais se inspiram de modo particular nas atitudes do seu professor.

Como prioridade número três destaca-se o *conhecimento*, algo indispensável para qualquer bom professor, sendo que para o professor que atua com alunos com deficiência, este item “conhecimento” vai muito além dos conteúdos programáticos. Ele integra também o conhecimento para a vida.

Como quarta prioridade, os pesquisados consideraram fundamental que se transmita os valores relacionados à *democracia*. Subjacente a este item, entende-se que há uma estreita ligação entre cidadania e direitos humanos. Referindo-se a valores, Silva (2000), acentua sobre a importância de um efetivo exercício de cidadania com ações atitudinais; tais valores permeiam o processo educativo de uma instituição de ensino e abrangem as diferentes dimensões epistemológicas, assim como a multiplicidade de relações que envolvem o sujeito.

Por isso, ao se falar em cidadania, nos posicionamos com Demo e Freire, respectivamente (2000, 1997), para quem cidadania é uma produção, uma criação política; portanto, é construção na busca de autonomia, na evolução da consciência crítica e, sobretudo, da autocrítica para o enfrentamento dos desafios que emergem do contexto social. E, em se tratando de uma cidadania que se constrói, tem-se presente o aspecto de cidadania emancipada que se alimenta por meio dos permanentes processos educativos. Na verdade, a cidadania se constrói a partir de atitudes que, pela educação, se desenvolvem no dia-a-dia sob o impulso do saber pensar e do aprender a aprender (DEMO, 2004). Portanto, o lugar da cidadania na construção coletiva, presente nos projetos, é um processo que requer envolvimento, uma vez que a participação desemboca na transformação do espaço, gerando uma dimensão de organização e de pertença, além de respeito para com todos (BUENO, 2002, p. 101).

Como quinta prioridade, aparecem três itens que ficaram empatados em relação à quantidade de pesquisados que os escolheram, são eles: *o diálogo, a dignidade e a sensibilidade*. Para Paulo Freire o diálogo é o elemento chave onde o professor e aluno são sujeitos atuantes. A partir do momento em que se estabelece o diálogo processar-se-á também as condições para a conscientização porque:

(a) é horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente; (b) parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica; (c) funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite versus povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro; (d) exige humildade, colocando-se elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância; (e) traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo; (f) implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos e, (g) supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo (BELLO, 1993, p.1-2).

Dando prosseguimento às respostas, nota-se que os respondentes escolhem como sexta prioridade o item relacionado à *tolerância*. A tolerância nos parece associada à paciência. Inclusive uma das dicas que normalmente são dadas aos docentes que atuam com pessoas com deficiência em relação às atitudes que deve ter com os alunos refere-se à paciência.

Para com os deficientes auditivos, o docente deve ser paciente na comunicação, pois muitos a compreendem e a assimilam por meio da leitura labial ou dos sinais em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Em qualquer um dos casos, a comunicação entre o docente e o aluno surdo exigirá maior tempo do que necessita para a comunicação entre o docente e o aluno sem deficiência.

“

E, em se tratando de uma cidadania que se constrói, tem-se presente o aspecto de cidadania emancipada que se alimenta por meio dos permanentes processos educativos.

”

A paciência também deve ser levada em consideração quando se tratar de atendimento com alunos que possuem deficiência física. Isso se deve ao fato de que esse aluno, pode possuir maior dificuldade de locomoção, de redação e dos espaços necessários para aprendizagem.

Paciência também deve ser utilizada pelos docentes quando atuam com alunos cegos, pois esses nem sempre conseguem acompanhar algumas atividades tais como cópias ou redações; quando isso é exigido, normalmente, o fazem por meio da utilização de máquinas Braille ou da reglete⁶ e punção, o que lhes exige maior tempo e dedicação do que é exigido de alunos sem deficiência.

Finalmente, paciência com o deficiente intelectual também é um quesito importante para o docente que atua com pessoas com deficiência. O Manual da Câmara dos Deputados que indica como lidar com pessoa que possui deficiência sugere que se “[...] tenha paciência ao ouvi-la, pois a maioria tem dificuldade na fala. Há pessoas que confundem esta dificuldade e o ritmo lento com deficiência intelectual.

Ratifica-se que a lista de valores apresentadas aos pesquisados somaram um total de setenta e duas palavras, as quais subsidiaram a escolha dos dez valores que o docente deve transmitir aos seus educandos com deficiência. Destes, a sétima prioridade mencionada

⁶ Reglete é a palavra que designa o metal em formato de uma régua e que possui perfurações que são utilizadas pelos cegos quando redige textos, frases ou palavras na escrita Braille.

pelos respondentes (gestores), salienta os valores da *criatividade e equilíbrio*. Sabe-se que a criatividade é considerada nos meios da educação especial como um dom necessário para o docente que atua com pessoas com deficiência. Isso se deve ao fato de que para atuar com esse tipo de aluno, o professor necessita realizar um planejamento diferenciado e individualizado, utilizando-se de instrumentos diversos e metodologias específicas para cada caso e, para isso, a criatividade é um item indispensável.

Os gestores consideram como oitava prioridade no perfil do professor, a *sensibilidade*. Como complemento dessa prioridade, emerge em nono lugar o *reconhecimento*. Atualmente, percebe-se que a pessoa com deficiência está galgando espaços antes não alcançados. O reconhecimento está sendo evidenciado não apenas na legislação brasileira, considerada uma das melhores do mundo⁷, como também pelas ações realizadas pelas pessoas com deficiência. Como exemplo pode-se citar o resultado alcançado nas paraolimpíadas de 2012 em Londres, quando obtiveram um total de vinte medalhas. O resultado representou a melhor colocação brasileira em eventos dessa envergadura.

Finalmente, como prioridade número dez, os pesquisados citam o item relacionado ao *trabalho*. No Brasil, o trabalho tem sido preocupação relevante em relação às pessoas com deficiência, a partir do Decreto 3.298/99 que obriga as empresas com mais de cem empregados, a contratar um percentual de 2 a 5 por cento de pessoas com deficiência em seus quadros. Aumentaram significativamente as chances de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e por outro lado passou-se a se exigir maior qualificação profissional para os mesmos.

Em relação às pessoas com deficiência, a partir do Decreto 3.298/99 que obriga as empresas com mais de cem empregados, a contratar um percentual

⁷ Apenas cinco dos 24 países das Américas garantem proteção e tratamento adequados para deficientes e o Brasil é o primeiro do ranking, de acordo com um relatório divulgado em Nova York. De acordo com o relatório, o Brasil tem uma legislação modelo. A Constituição garante ajuda financeira integração social e assistência educacional, além de proibir discriminação no trabalho, estabelecer cotas para deficientes no funcionalismo público e obrigar a criação de acesso facilitado para prédios e transportes públicos. Disponível em: < <http://professorsergiocastro.blogspot.com.br/2009/03/brasil-tem-melhor-legislacao-para.html> >

de 2 a 5 por cento de pessoas com deficiência em seus quadros. Aumentaram significativamente as chances de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e por outro lado passou-se a se exigir maior qualificação profissional para os mesmos.

No cruzamento das respostas, percebe-se que os valores *comprometimento, respeito e responsabilidade*, são os valores mais indicados pelos gestores para que sejam repassados pelos professores aos alunos com deficiência na educação profissional. Percebe-se que a transmissão de valores está essencialmente ligada à vivência dos mesmos por parte dos docentes. Estes valores apesar de não aparecerem na listagem dos programas a serem ministrados, são considerados como os de maior importância para o professor que atua com pessoas com deficiência, que terão a incumbência de repassá-los aos alunos com deficiência, aliados a sua prática docente.

Ratifica-se e parafraseia-se o que afirma Delors (2001), que a educação com foco em cidadania constitui um conjunto complexo que abrange, simultaneamente, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas para a vivência em comunidade. A partir dessa premissa, presume-se que a formação do ser humano começa na família, por meio de um processo de humanização em que valores éticos e morais têm continuidade no trabalho da escola e na vida profissional. Portanto, educação para o exercício da cidadania exige um pensar para a vida em sociedade como construção cultural.

Igualmente, cabe lembrar Vasconcelos et al. (2011, p. 9), ao afirmar que a prática pedagógica social, baseada nestes valores, constrói uma cidadania em que a dinâmica de aprendizagem se molda permanentemente. Professor e aluno a constroem de modo participativo, globalizante, entendendo que a escola é parte de um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Aqui neste momento, focamos nos resultados encontrados a partir do estudo que realizamos com os *gestores*, os quais puderam escolher itens, opinar e sugerir sobre competências/habilidades e atitudes dos docentes que atuam com alunos com deficiência

na educação profissional. Vale ressaltar, que o termo competência surge no Brasil como resposta às limitações do ensino tradicional, assim como se refere Zabala (2010, p.18):

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Sendo assim, procurar estabelecer competências, bem como designar quais são elas para um docente é, a nosso ver, um avanço em relação ao ensino tradicional. Na década de 70, especialmente no âmbito da profissionalização ou de questões empresariais, surge este termo “competências” para designar o que a pessoa é capaz de realizar em determinado posto de trabalho. Mais tarde essa terminologia invade os ambientes escolares: Ainda em Zabala (2010, p. 18), vemos o seguinte registro: “(...) a identificação das competências que os alunos devem adquirir como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para ensinar”.

Dessa forma, percebemos que para os gestores, as competências/habilidades e atitudes de um docente que atua na educação profissional com alunos que possuem deficiência, tendem a não ser as mesmas habilidades/competências e atitudes de um docente que atua com alunos que não possuem algum tipo de deficiência.

A análise oferece também o entendimento de que além das competências já convencionalmente reconhecidas para um docente e, que atualmente embasam nossos cursos de formação, deve-se pensar em novas competências que deverão ser introduzidas no perfil de um docente que atua com alunos com deficiência. Tais competências agregadas se relacionam a: conhecer o perfil do aluno com deficiência que chega à escola profissional, sua condição de adulto e às vezes analfabeto; saber conhecer e interpretar o que significa o aluno não conseguir desenvolver todas as competências exigidas no perfil profissional de determinado curso da educação profissional.

Mais do que ter uma formação superior, este docente que atua com pessoas com deficiência na Educação Profissional, na visão dos gestores pesquisados, deve conhecer os princípios da inclusão e da diversidade, deve fazer um diagnóstico prévio do aluno que está aos seus cuidados, não apenas para capacitá-lo, como também para aceitar a diversidade como mais uma condição humana, possível de ser trabalhada.

Para o gestor pesquisado, caberá ao professor que atua com alunos que possuem algum tipo de deficiência, ter conhecimentos que vão além dos conteúdos programáticos e deverá trabalhar, quando necessário, os pré-requisitos necessários para a educação profissional, inclusive aspectos relacionados à alfabetização. Isso significa que as agências formadoras de docentes, devem também se preocupar com a preparação técnica e pedagógica deste, abordando questões sobre os alunos com deficiência, como trabalhar possíveis pré-requisitos necessários a qualquer curso de educação profissional, como a disciplina, a organização, a leitura, a compreensão.

Caberá às agências formadoras, preparar os docentes não apenas quanto aos aspectos didáticos e metodológicos, mas repassar ao docente, conhecimentos sobre as diferenças sociais, intelectuais e emocionais dos alunos que estarão sob a sua responsabilidade. Vale acrescentar em seus conteúdos de formação docente, conceitos relacionados à inclusão e exclusão social.

Caberá ainda, a instituição formadora lembrar que vivemos em uma época onde, a diversidade e a inclusão, fazem parte do cotidiano escolar e que os docentes que por elas são preparados, poderão ter conhecimentos suficientes para atender alunos com deficiência, levando em consideração as deficiências.

Esta instituição formadora deve preparar o docente para atuar com as diferenças e deve também estar preocupada com a formação integral deste futuro docente que irá atuar com alunos deficientes. A educação integral que falamos é a mesma citada por Antunes (2010, p. 23):

A educação integral e cidadã não visam somente à transmissão de conteúdos, ao acúmulo informacional. Ela visa à formação e

ao desenvolvimento humano global. Objetiva a preparação de homens tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente a sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, almeja a formação de seres humanos comprometidos com a felicidade pessoal e coletiva, com respeito aos direitos humanos e a todas as formas de vida.

Todas essas competências, habilidades e atitudes mencionadas na citação acima, devem ser trabalhadas nas escolas de formação docente. Desse modo caberá às universidades ou escolas profissionais que preparam os docentes, oferecerem conteúdos que proporcionem aos mesmos conhecer o que é a educação integral, bem como conhecer princípios socioeducativos para atuar com pessoas com deficiência. Reafirmamos essa necessidade, como Caliman e Manica (2010, p.45):

A metodologia desenvolvida para a formação profissional de pessoas com deficiência orienta-se por princípios socioeducativos, não são rígidas e contém orientações técnico-pedagógicas para atuar na educação profissional com alunos que necessitam, além de conhecimento técnico e/ou tecnológico, de um alto grau de criatividade e despojamento pessoal por parte do educador.

A questão aqui tratada tende a ser um debate inicial possível nessa fase da pesquisa, que prevê a comparação dos resultados do segmento ora apresentado (*gestores*), com as respostas oriundas dos alunos com deficiência e com os docentes que atuam com esse público. Somente após essa análise das respostas de todos os segmentos, poderemos chegar a um resultado mais elaborado do que venha a ser o perfil de um docente que atua na educação profissional com alunos com deficiência, bem como as dificuldades de incluí-lo e os avanços já conquistados quanto a este tema.

Este é um debate que se inicia. Concordamos com a OIT (1999, p.121) quando esta afirma que “a questão do conceito de certificação e competência não constitui um debate terminado. É um assunto complexo, com soluções variadas e merece continuar ser debatido e conduzido a um consenso”.

O importante foi poder aqui vislumbrar a visão do gestor quanto ao perfil do educador que atua com pessoas com deficiência e o remeter a uma prática pedagógica que vai muito além do repasse de informações e conhecimentos sobre conteúdos técnicos e tecnológicos. A superação desse paradigma inclui a possibilidade do professor entender seu aluno com um ser inserido em um contexto social desigual, que sofre discriminações e que precisa muito mais, do apoio de um educador que é pedagógico, do que unicamente de um técnico. É um aluno que necessita acima de tudo de um profissional da educação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Integral: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- AFONSO, Almerindo J. Os lugares da educação. In SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margarete B; FERNANDES, Renata S. (Orgs). **Educação não formal: cenários de criação**. Campinas. Unicamp, 2201, p.29-38.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação**. Vitória: 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pero1.htm>> Acesso em 16 de set. de 2012.
- BUENO, Eva de Lourdes. **Projetos Escolares e cidadania: possibilidades e limites**. Dissertação/Mestrado – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa, 2002.
- CALIMAN, Geraldo. **A pedagogia social na Itália**. In SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da MOURA, Rogério (ORGs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Editora Expressão e Arte. 2009. p. 51-60
- CAMARA DOS DEPUTADOS. **Acessibilidade. Como lidar com as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/acessibilidade/Como-lidar.html>>. Acesso em 16 de set. de 2012.
- CANDAU, Vera Maria. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAMATTA, Roberto et al.. **Professor do ensino profissional**. Brasília: SENAI-DN, 2009.
- DELORS, Jaques et al. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC, UNESCO; São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- REHEM, Cleonice Matos. **Perfil e formação do professor de Educação Profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.
- MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. *Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social*. **Boletim Técnico do SENAC**: A revista da educação profissional. Rio de Janeiro: SENAC/DN, v.36, nº 03, setembro a dezembro de 2010.
- OIT, MTE/FAT. Organização Internacional do Trabalho, Ministério do Trabalho e Emprego/Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Certificação de competências profissionais: discussões**. Brasília: Estação Gráfica Ltda, 1999.
- PARECFER CNE/CEB Nº 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Acesso em 12 de maio de 2012; Acessível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legislacao_tecnico_parecer0297.pdf . 2011.
- SENAI. Glossário das Metodologias para o Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação profissional. Reimp. - Brasília: SENAI/DN,2004.
- SENAI - **Elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais**. 3 ed. v.1 Brasília: SENAI, 2009.
- ____. **Perfil Profissional Docente de Educação Profissional e Tecnológica do SENAI**, Brasília, 2010.
- ____. **Elaboração de desenho curricular**, 3 ed. V.2. Brasília: SENAI - DN, 2009.
- ____. **Norteador da prática pedagógica**, 3 ed. V. 3. Brasília: SENAI - DN , 2009.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.,2000.
- VASCONCELOS, Ivar; MANICA, Loni; DASSOLER, Olmira. **Prática pedagógica do educador social: Uma questão de valores**. Artigo submetido análise de periódico. 2012 Brasília- DF
- YOBA, Carlos Pedro Cláver; CHOCOLATE Francisco A. Macongo. O pensamento educativo em Angola: Formação de professores e educadores sociais. In SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério; MACHADO,
- CARO, Evelcy, Sueli M. P. **Pedagogia social: Contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo:

Expressão e Arte, 2011, p. 15-27.

ZABALA, Antonio. **Como aprender e ensinar competências**.
Porto Alegre: Artmed, 2010.

JR ALFA. **Cursos Pronatec para pessoas com deficiência**.
<http://www.jralfa.com.br/cursos-pronatec-para-pessoas-com-deficiencia/> visitado em 10 de maio de 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Como lidar com as pessoas com deficiência. Disponível em <[HTTP://www2.camara.gov/responsabilidade-social/acessibilidade/como_lidar.html](http://www2.camara.gov/responsabilidade-social/acessibilidade/como_lidar.html)>
Acesso em 22/09/2012

Jogo de papéis e linguagem: diálogos possíveis entre Vigotski e Bakhtin

NARA SOARES COUTO¹

DAGOBERTO BUIM ARENA²

RESUMO

Neste ensaio apresentamos pesquisa em andamento na qual abordamos o papel regulador da linguagem no jogo de papéis em crianças de seis e sete. Na pesquisa, busca-se um entendimento das relações existentes entre linguagem, apropriação e complexificação do jogo infantil. A hipótese norteadora da investigação é a de que as relações dialógicas entre as crianças e os adultos e entre as crianças, enquanto brincam, contribuem para a aprendizagem do jogo de infantil. Estão sendo utilizados os procedimentos da pesquisa etnográfica interpretativa que tem por foco o significado humano das relações sociais, travadas pelos sujeitos, em um determinado contexto histórico bem como sua elucidação e exposição por um investigador. Essa abordagem permite aproximar os estudos de Vigotski e Bakhtin estudiosos da linguagem que destacam o papel regulador da linguagem nas relações humanas e valorizam as trocas dialógicas entre pesquisador e pesquisado; sujeitos ativos do processo de pesquisa. Os dados foram produzidos por meio de observação e de entrevista, registros em diário de campo, fotografias e gravações em áudio. Eles estão sendo selecionados em grupos temáticos e analisados por meio da narração interpretativa. Participaram da pesquisa duas professoras e duas turmas de primeiro ano do Ensino fundamental de uma (EMEF) Escola Municipal de Ensino Fundamental de Garça, Estado de São Paulo, totalizando 45 sujeitos. Tendo em mente os pressupostos acima, são apresentados e analisados dados que possibilitam antecipar alguns resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo de Papéis, Linguagem Oral, Ensino Fundamental, Dialogia, Contexto Histórico-Social.

ABSTRACT

In this paper we present ongoing research in which we approach the regulatory role of language in role play in children aged six and seven. In research, we seek an understanding of the relationship between language, ownership and complexity of the children's game. The hypothesis guiding the research is that the dialogical relations between children and adults and among children, while playing, contribute to children's learning game. Procedures are being used interpretive ethnographic research that focuses on the human meaning of social relations, waged by the subjects in a particular historical context and its elucidation and exposition by one researcher. This approach allows closer studies of Vygotsky and Bakhtin scholars of language that emphasize the regulatory role of language in human relationships and value the dialogic exchange between researcher and researched; active subjects of the research process. The data were produced by means of observation and interview, in a field diary records, photographs and audio recordings. They are being screened in thematic groups and analyzed using interpretative narration. The participants were two teachers and two classes of the first year of an Elementary school (EMEF) School of Municipal Elementary School Crane, State of Sao Paulo, totaling 45 subjects. Bearing in mind the above assumptions, are presented and analyzed data that allow to anticipate some results.

KEYWORDS: Role Play, Oral Language, Elementary school, Dialogism, Socio-Historical context.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (Marília-SP). E-mail: narasoarescouto@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação. Professor orientador e assistente no Depto. de Didática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (Marília-SP). E-mail: dagobertobuim@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A necessidade de uma reflexão acerca da importância da linguagem para o jogo de papéis nos conduziu a aproximar Vigotski e Bakhtin em diálogos possíveis que buscam sustentar pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada *O papel regulador da linguagem no jogo de papéis*. Este objeto de pesquisa surgiu de estudos do Mestrado (COUTO, 2007) nos quais foram estudadas as características do jogo de papéis mediados pela linguagem. Dessa pesquisa derivou outra indagação: Como a linguagem medeia o processo de apropriação do jogo de papéis? O objetivo central nesta nova pesquisa passou a ser o de tentar compreender se e como a linguagem é utilizada como instrumento na construção dos jogos de papéis. Os objetivos específicos destacam as ações de verificar o papel regulador da linguagem na construção e complexificação do jogo de papéis; examinar a influência das relações dialógicas entre os sujeitos pesquisados para que isso aconteça; compreender os papéis sociais representados por meio da brincadeira e o contexto em que as crianças se apropriam dos significados e dos sentidos presentes nos diálogos; e, por fim, buscar um entendimento das interações nas brincadeiras e das relações humanas presentes na sociedade atual.

Fundamentados na ideia de que a linguagem é instrumento mediador da apropriação do jogo de papéis, elaboramos a hipótese de que a linguagem medeia e regula esse processo e possibilita às crianças a apropriação de capacidades humanizadoras (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1987; 1988; MUKHINA 1996; VYGOTSKI 1995; VYGOTSKY, 2002).

Os sujeitos desta pesquisa foram duas professoras de duas turmas de primeiro ano de uma (EMEF) Escola Municipal de Ensino Fundamental visitados a cada quinze dias, durante uma hora e meia nos meses de setembro a dezembro do ano de 2011. As discussões aqui pretendidas contribuirão para um entendimento do objeto pesquisado e viabilizarão uma compreensão do significado das relações das crianças em seus jogos bem como um entendimento das relações humanas presentes na sociedade atual. Tal busca se faz necessária, porque as crianças, nos jogos pesquisados na investigação de mestrado, retratavam as relações

“ A linguagem regula a apropriação do jogo de papéis e a primeira fase de sua complexificação aparece dos três aos cinco anos quando o conteúdo principal são as ações objetais de caráter social, associadas às ações realizadas na vida real. ”

humanas presentes na sociedade atual. Esses dados careceram de maior entendimento e justificam a organização desta pesquisa na busca pela atribuição de sentidos às relações dialógicas observadas, bem como para um entendimento do papel da linguagem no jogo infantil.

A LINGUAGEM NA PESQUISA

A necessidade de fundamentarmos nossas reflexões nos estudos de Vigotski e Bakhtin com relação à linguagem e jogo infantil nos conduz primeiramente, a pontuar algumas de suas características. O destaque a essa atividade promotora de desenvolvimento infantil aparece na pesquisa educacional desde o século XVIII. No Brasil, somente no ano de 1988 essa atividade surge como protagonista do trabalho na Educação Infantil sendo entendida nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1988) como direito da criança e como expressão máxima de sua comunicação, de seu pensamento e interação. O jogo de papéis, atividade principal da infância entre 3 e 6 ou 7 anos, possibilita a apropriação da cultura humana pois seu conteúdo são as relações sociais de uma dada sociedade situada econômica, social, política e historicamente (DUARTE, 2006).

Pensar a complexificação do jogo por meio da colaboração entre os sujeitos que dele participam é pensar a linguagem como comunicação por meio da diferença entre grupos sociais e culturais, como sinônimo de multiplicidade e de diversidade (BAKHTIN, 2003; 2010). A linguagem regula a apropriação do jogo de papéis e a primeira fase de sua complexificação aparece dos três aos cinco anos quando o conteúdo principal são as ações objetivas de caráter social, associadas às ações realizadas na vida real. A segunda fase acontece dos cinco aos sete anos e seu foco é as relações sociais (ELKONIN, 1988).

O jogo de papéis surge em toda sua autenticidade com o aparecimento da palavra. A sua utilização para significar o objeto pode ser concomitante, posterior ou anterior ao jogo. No primeiro e segundo momentos, a criança apresenta baixo nível de planejamento de suas ações, enquanto no terceiro momento apresenta capacidade de planejá-las e de concretizá-las (ELKONIN, 1988). Para Mukhina (1996, p. 162) “[...] nas atividades lúdicas (...) produzem-se formas determinadas de comunicação porque o jogo requer da criança iniciativa e coordenação de seus atos com os demais, para estabelecer [...] a comunicação” a fim partilharem brinquedos e cooperam para realizar o brincar.

A linguagem aparece no brincar contextualizado, carregada de sentidos atribuídos pelas crianças e esses sentidos podem revelar suas vivências, a sociedade na qual vivem, pois a linguagem descontextualizada será deixada ao limbo, em outras palavras, não terá qualquer possibilidade de significação (BAKHTIN, 2010). Vivenciar este “encontro”, esta troca entre as crianças e entre elas e o pesquisador possibilitará a atribuição de sentidos ao mundo revelado por elas nesse momento.

Na sequência apresentamos os caminhos da pesquisa.

DIRETRIZES METODOLÓGICAS

A pesquisa etnográfica interpretativa norteia esta investigação; exige escuta sensível no trabalho de campo para que seja possível apreender, organizar e interpretar os dados produzidos (GRAUE e WALSH,

2003). Para os autores “(...) o termo [interpretativa] é mais abrangente, evita as conotações de não quantitativa que o termo “qualitativa” adquiriu e aponta para o foco de interesse comum às abordagens do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador” (GRAUE e WALSH, 2003, p.34, grifos dos autores).

Nessa dimensão histórica e social das relações a pesquisa consiste em uma relação dialógica, em um encontro de sujeitos embora cada um destes ocupe o seu lugar na investigação e se constitua em sujeito ativo (FREITAS, 2005; 2007; s/d).

Bakhtin (2003, 2010) mostra que o sujeito pesquisado é resultado da construção híbrida, composta por ocorrências de sentidos em conflito e o contexto histórico-cultural ou a situação singular confere à palavra a orientação específica chamada por Bakhtin (2003) de mobilidade, uma vez que o meio social organiza a enunciação ou a manifestação da linguagem. Valoriza a relação interdiscursiva da enunciação considerando o indivíduo o sujeito ativo deste processo; a enunciação revela, assim, a palavra como signo variável e flexível, regulada pelo contexto e pela situação em que está presente. O sujeito é percebido então como único, situado em um contexto histórico-social, por isso os jogos de papéis revelam parte do mundo objetivo das crianças.

De acordo com o método dialético, a pesquisa de abordagem histórico-cultural busca atribuir sentido ao singular e os sujeitos pesquisados devem ser vistos em sua totalidade, sem serem deslocados da realidade multifacetada em que vivem (FREITAS, 2005; 2007; s/d). Desse modo, ao focalizar a realidade das crianças pesquisadas em uma visão de totalidade, centramos nelas as atenções e buscamos em Bakhtin (2003; 2010) e em Vygotski (1995) fundamentos para compreender e utilizar a dialética como método de trabalho. Para esses autores, a realidade histórica e social dos sujeitos pesquisados é contraditória e passa por frequentes transformações. Essa relação dialética é promovida pelo processo dialógico, por isso exige o emprego de um método que possibilite alguma atribuição de sentido a esse movimento, pois, [...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução

**“ O sujeito é percebido
então como único,
situado em um contexto
histórico-social, por
isso os jogos de papéis
revelam parte do mundo
objetivo das crianças.**

”

nossa). A compreensão da linguagem como mediadora do processo de apropriação do jogo a partir da ótica da dialética, presente na Teoria Histórico-Cultural, implica pensar esse fenômeno a partir das relações sociais que o apresenta, em acompanhar como ele acontece social e historicamente, pois esse evento particular é parte da totalidade social (DUARTE, 2008).

Os sujeitos desta pesquisa constituem-se em relações dialéticas, social e historicamente situadas, pois ao mesmo tempo em que eles são singulares, são produto de seu tempo e do lugar onde vivem; possuem uma identidade dentro da realidade social em que estão inseridos justamente porque são diferentes dessa realidade, embora sejam resultantes dela. Desse modo, para atribuir um sentido aos pensamentos e sentimentos das crianças é necessário ultrapassar a aparência e tentar atingir a essência do fenômeno estudado, e apreender o interior delas implica apreender seu discurso.

Pesquisador e pesquisado se destacam assim como sujeitos em permanente diálogo e suas relações se tornam mais importantes do que qualquer procedimento metodológico e na troca dos enunciados por eles produzidos se apresentam as possibilidades de diálogo, pois é na realidade social que os discursos circulam. Assim, a linguagem instiga o pesquisador a compreender a realidade pesquisada e os instrumentos metodológicos se materializam por meio dela viabilizando a manifestação e a construção do discurso dos sujeitos protagonistas da pesquisa (FREITAS, 2005; 2007; s/d).

Nessa relação a “produção de dados” é vital porque os dados não estão disponíveis para serem coletados. Essa produção envolve um processo ativo, criativo e de improvisação, pois, “ao realizar o trabalho de campo com (...) [as crianças], têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observá-las (...)” (GRAUE e WALSH, 2003, p.120).

Os instrumentos de geração de dados utilizados nesta investigação foram a observação e a entrevista. Para que o pesquisador passe da fase superficial da pesquisa para o nível visível deve registrar cuidadosamente tudo o que vê. Tal transição acontecerá na medida em que ele ampliar seus conhecimentos a respeito das crianças e passe a valorizar os detalhes. Já a entrevista visa a fazer as crianças falarem do que sabem, porque elas sabem muito mais do que sabem que sabem (GRAUE e WALSH, 2003). Nesta pesquisa entrevistamos as crianças dentro e fora das situações de jogo; individualmente para elucidar atribuições de sentido a dados produzidos ou em grupos de três para compreender os enredos explorados nos jogos e as atitudes dos sujeitos pesquisados.

O registro de dados consiste em outra fase decisiva da pesquisa. Graue e Walsh (2003) destacam a necessidade de um planejamento e chamam a atenção para o fato de que são necessárias três horas de trabalho para cada hora de produção de dados, por isso, utilizamos uma hora para cada entrevista. O trabalho de gravação em áudio dos diálogos das crianças enquanto brincavam e os registros das observações em diário de campo tiveram a duração de uma hora e meia.

A interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa compõe a abordagem interativa de pesquisa que visa a contextualizar a interpretação e os outros aspectos do processo de investigação. A interpretação como forma de tratamento dos dados está sendo elaborada a partir de núcleos temáticos que remetem a uma escolha intencional e ideológica do pesquisador a fim de refletir e refratar uma realidade (PADILHA, 2006). Já as contradições e inter-relações encontradas nos núcleos temáticos se devem ao fato de que “a palavra integral não conhece um determinado objeto na sua globalidade. Só pelo fato de eu ter falado

dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa” (Bakhtin, 1993 *apud* Padilha, 2008). Assim as palavras iguais se tornam diferentes de acordo com a variação de nossas vivências, pois somos a constituição híbrida das relações concretas de vida (BAKHTIN, 2010).

A escolha dos núcleos temáticos e dos instrumentos de produção, organização e de análise de dados reflete a busca pela realização de um trabalho de pesquisa que une a descrição à explicação tendo como norte a Teoria Histórico-Cultural que possibilita a busca por uma compreensão do objeto pesquisado no movimento da vida tal qual se apresenta ao pesquisador.

Uma vez apresentada a pesquisa avançamos neste ensaio e apresentamos e analisamos um dado que permite antecipar os resultados parciais desta investigação procurando uma vez mais diálogos possíveis entre Vigotski e Bakhtin.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ossujeitos dasituação abaixo descrita, observada e registrada pelo pesquisador, estão identificados por número para terem suas identidades preservadas.

As crianças 4, 9, 11 e 18 são meninas e brincam de boneca.

É o primeiro dia da pesquisadora no campo de pesquisa que antes explicitara às crianças os caminhos de sua investigação. Neste momento ela não é convidada para brincar e em pé observa o grupo.

Algumas meninas emitem os sons: “Hum, hum, hum...” com o ritmo da canção de ninar “Nana nenê” muito conhecida no Brasil e embalam “suas filhas”. Outras arrumam suas bonecas e conversam.

A criança 17 que é menino traz um boneco do personagem Mikey e senta-se com o grupo. Ele olha para as colegas que continuam brincando e conversando entre si, aponta para alguns objetos como pente, elástico, escova, lacinhos e secador e elas lhe passam esses objetos de maneira automática sem nada dizer. O menino penteia o cabelo de sua boneca e olhando para a pesquisadora diz de maneira enfática e em voz alta:

- Eu sempre brinco de boneca, aqui todo mundo já sabe. Sabe por que eu brinco de boneca? Porque eu gosto de mexer nos

cabelos dela. Meu pai é cabeleireiro e eu também quero ser quando crescer. Eu heim!! Eu não brinco com armas! Tem gente que só brinca de armas, de matar, você viu aqueles meninos? (Aponta para alguns colegas que minutos antes brincavam de atirar. O menino fala e brinca ao mesmo tempo).

- Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro? (Pergunta a pesquisadora).

- Sim porque tem gente que de tanto brincar de arma, de tanto falar de arma nas brincadeiras, acabou matando alguém. (responde a criança 18 interrompendo o diálogo).

- Eu também não brinco de arma e nem de matar, tem um menino de onze anos que de tanto falar de arma, já tem até coleção de armas e já aprontou por aí, é professora eu não brinco não! (Diz a criança 9 entrando na conversa).

- Então vocês pensam que as pessoas brincam daquilo que serão no futuro? (Indaga a pesquisadora).

-É! (Respondem as crianças 9 e 16).

(As crianças conversam com a pesquisadora e brincam concomitantemente). Ao observar o campo de pesquisa a pesquisadora percebe que a criança 17 é o único menino a brincar de boneca naquele momento.

(Registro da observação 1, 30-9-2011).

Alguns autores da Teoria Histórico-Cultural Elkonin (1988); Leontiev (1988); Mukhina (1996) e Vygotsky (2002) esclarecem alguns aspectos da situação acima.

Observa-se inicialmente que o menino dialoga com a pesquisadora na tentativa de justificar sua predileção pela brincadeira de boneca. No entanto, ele não o faz para as colegas porque entre elas a explicação parece desnecessária. Isso pode ser confirmado pelas atitudes das meninas que o incluem no jogo por meio de gestos e de olhares e demonstram estar habituadas com sua presença nas brincadeiras de casinha. Elas se sentem provocadas a entrar no diálogo entre a pesquisadora e o menino e brincam concomitantemente.

Para os autores acima a linguagem regula as relações na brincadeira, no entanto, o diálogo travado entre a pesquisadora e as crianças não faz parte do jogo mas é concomitante a ele. Isso acontece porque as crianças têm consciência de que estão brincando e

“ A brincadeira possibilita às crianças a apropriação de capacidades humanizadoras, dentre elas, a capacidade de imaginar e de atuar em uma zona de desenvolvimento proximal. ”

que a brincadeira faz parte de uma realidade paralela da qual elas podem sair e entrar a qualquer momento.

Essa ideia pode ser ratificada quando elas suspendem a situação imaginária que viabiliza o jogo, contribuem com o debate sobre brincadeiras de armas e de bonecas e voltam à brincadeira. Essas interrupções são breves ou nem acontecem, pois as crianças também brincam e dialogam com a pesquisadora delimitando tênues fronteiras entre a realidade e a fantasia.

Mukhina (1996) afirma que essa capacidade de diferir a realidade da fantasia expressa a necessidade de as crianças equilibrarem o jogo de papéis e de se protegerem de perigos reais presentes em determinadas brincadeiras, como por exemplo, nas de herói, onde as crianças distinguem situações de perigo e não pulam de alta janelas pois tal atitude pode ser fatal.

No caso acima, as crianças resolvem a necessidade de cuidarem de bebês como fazem suas mães, utilizando bonecas e adereços semelhantes aos encontrados no mundo dos adultos. Elas sabem que não estão brincando com bebês verdadeiros, mas, os vêem representados nos brinquedos em miniatura e que podem utilizá-los sem correr riscos.

Na observação acima o menino diz que todos sabem de sua preferência pela brincadeira de boneca e que o faz porque seu pai é cabeleireiro e porque pretende exercer essa profissão. Explicita assim a concepção de que o jogo viabiliza a aprendizagem

do uso dos instrumentos humanos e prepara para o exercício das profissões. Essa concepção parece ser compartilhada por outras crianças do grupo.

Para a Teoria Histórico-Cultural essa ideia foi por elas apropriada por meio de suas relações com os adultos e com outras crianças. No entanto, segundo essa fundamentação elas não brincam para aprender o uso dos objetos humanos nem para desenvolver aptidões ou treinar para determinada profissão. A brincadeira possibilita às crianças a apropriação de capacidades humanizadoras, dentre elas, a capacidade de imaginar e de atuar em uma zona de desenvolvimento proximal. Isso acontece quando elas manipulam objetos distantes e inapropriados para seu uso invocando os signos contidos nas miniaturas das quais dispõem. Também o fazem quando realizam ações para as quais ainda não estão física e mentalmente preparadas como: cortar cabelos com tesouras afiadas ou utilizar secadores, objetos estes que permanecem longe ou fora de seu alcance; além disso, as crianças não têm a altura do adulto para executar as funções de cabeleireiro e só pode fazê-lo enquanto brincam. Elas se apropriam da ideia do que seja ser mãe ou cabeleireiro; exercitam capacidade de generalização, porque internalizam o conceito do que seja ser cabeleireiro e mãe de maneira geral a partir das representações presentes na sociedade onde vivem.

Bakhtin (2003; 2010) mostra outras nuances do diálogo acima.

Para ele o diálogo é uma das formas de interação verbal ou de comunicação e compõe não apenas a comunicação em voz alta de pessoas fisicamente próximas, mas, toda e qualquer comunicação verbal que constitui a realidade fundamental da língua ou da linguagem que permite a comunicação entre os sujeitos em sua realidade concreta de vida. Por isso ela é dialógica.

Conforme reiterado o diálogo aparece no jogo acima quando, por exemplo, o menino explica para a pesquisadora os motivos que o levam a brincar de boneca. Ele o faz porque percebe que esse tipo de conversa cabe no contexto em que se encontram e parece ter o que Bakhtin (2003; 2010) chama de excedente da visão sobre a pesquisadora, em outras palavras, pode estar emitindo um julgamento ou

“ Conhecemos as relações sociais de sua cidade e de seu país, porque esses espaços são influenciados pelos meios de comunicação e por outros objetos da cultura que moldam a maneira de pensar o tema do diálogo. ”

um juízo de valor voltado para a possibilidade de a pesquisadora estranhar sua participação na brincadeira de bonecas. Isso parece ser confirmado pois o registro mostra que a criança 17 é o único menino a brincar de bonecas naquele momento no campo de pesquisa e parece preocupado com o que a pesquisadora vai pensar dele. No entanto, a pesquisadora atribui um outro sentido à justificativa do menino e indaga: “- Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro?” (Registro da situação 1 - 30/09/2011). Essa interlocução parece alterar o rumo da conversa e provoca o menino e as meninas a argumentarem a respeito do tema por ela levantado.

Sobre o que seja excedente de visão (GEGe, s/d) esclarece que para Bakhtin

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento”. É pela memória que se estabelece os valores de nosso julgamento. E essa valorização somente se concretiza através da exotopia (só um outro pode me dar acabamento, assim como só eu posso dar

acabamento a um outro). O sentido estético se processa através do excedente de visão, no tempo e no espaço, em relação à consciência do outro, dá-lhe forma e acabamento, as quais jamais se podem ter por conta própria, do “eu-para-si”.

Esta citação possibilita pensar que na situação acima o excedente de visão se constitui na visão externa que o menino tem da pesquisadora pois ele a incompleta e revela ausências nela presentes. Estas ausências podem relacionar-se às características de personalidade, atitudes, juízos de valores por ela não identificados mas por ele percebidos. É como se a pesquisadora fosse revelada em algumas nuances por meio da imagem projetada pelo menino mas como está imersa em seu mundo não consegue ampliar o horizonte de visão sobre si, pois este só pode ser contemplado pelo menino.

A partir da provocação da pesquisadora, tanto ela quanto os sujeitos pesquisados passam a revelar outras conversas das quais se apropriaram na realidade onde vivem explicitando a necessidade de uma reflexão sobre o porquê e o para quê brincar de bonecas e esse passa a ser o tema ou o núcleo da conversa.

Desse modo, o diálogo possibilita o estudo das relações concretas e da situação extralinguística, não somente do momento retratado mas, por meio desse recorte, o contexto social mais amplo dos protagonistas. Adentramos assim, a casa do menino, o salão de cabeleireiro de seu pai, as relações presentes no espaço histórico e social escolar e extraescolar. Conhecemos as relações sociais de sua cidade e de seu país, porque esses espaços são influenciados pelos meios de comunicação e por outros objetos da cultura que moldam a maneira de pensar o tema do diálogo. Somente a linguagem permite essa incursão na vida real das crianças. Portanto, o que sabemos de nossa realidade é mediada pela linguagem; representada semioticamente.

Bakhtin (2010, p.129) afirma que “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” e que a enunciação é construída pela pesquisadora e pelas crianças a partir do tempo e do lugar onde vivem.

Bakhtin (2003;2010) visualiza a enunciação como uma forma de argumentar, pois este é um princípio dialógico das enunciações. Desse modo, o menino da situação acima sustenta sua argumentação quando expõe à pesquisadora seu juízo de valor acerca do porquê e para quê está brincando de bonecas. Ao dirigir seu enunciado à interlocutora a criança está agindo sobre ela e não está apenas compreendendo o que ela fala ou respondendo às suas indagações. Percebemos que as outras crianças também se interessam pelo assunto e expõem seus pontos de vista no debate, isso mostra que elas não estavam propensas a discutir sobre questão de gênero na brincadeira porque conforme relatado elas recebem o menino com naturalidade no jogo.

A busca pela compreensão da vida social dos discursos humanos é destacada nos estudos de Bakhtin (2003,2010) e o princípio dialógico fundamenta sua concepção de linguagem, princípio constitutivo de todo discurso. O dialogismo se constitui em elo entre a linguagem e a vida social e o discurso ganha sentido somente por meio do dialogismo. Por meio da linguagem as crianças apresentam as formas intencionais de argumentação para o assunto tratado, constroem a consciência sobre si, sobre seu mundo e sobre os valores nele presentes. No caso, o brincar com armas parece ser rechaçado pelas crianças pois o relacionam com a vida concreta na qual convivem com a violência. Essa realidade parece de tal forma cruel para elas que preferem não abordá-la nem de brincadeira; porque o fato de conversarem e de brincarem concomitantemente mostra que elas têm consciência de que tudo no jogo acontece de brincadeira, mesmo assim, produzem escolhas conscientes e criteriosas (ELKONIN, 1988; MUKHINA, 1996, VYGOTSKI, 2002).

Bakhtin (2003; 2010) permite percebermos que a linguagem por elas apresentadas vem carregada não só de um vocabulário específico mas de uma orientação intencional de interpretação, cujas direções são definidas e carregadas de expressões concretas relacionadas aos objetos, no caso, armas e bonecas e apresentam uma reflexão até certo ponto complexa e filosófica a respeito de suas próprias vidas e de seus valores.

As crianças colocam suas impressões sobre o assunto em pauta porque percebem na pesquisadora uma possibilidade de interlocução identificada quando ela indaga: “-Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro?” (Registro da observação 1 do dia 30/09/2011).

Além de existir identificação entre locutor e interlocutor a discussão sobre armas e bonecas parece pertinente à época em que as crianças vivem, revelando a pluridiscursividade da linguagem histórica e socialmente situadas.

A linguagem organizada pelas crianças cumpre uma função social pois exprime valores, vive e luta no plurilinguístico social. Revela mais uma vez um excedente de visão, desta vez relacionado à quem brinca de armas pois enfatizam que “(...) tem gente que de tanto brincar de arma, de tanto falar de arma nas brincadeiras, acabou matando alguém.”; (...) tem um menino de onze anos que de tanto falar de arma, já tem até coleção de armas e já aprontou por aí, é professora eu não brinco não!”(Registro da observação 1 do dia 30/09/2011).

Além de expressarem seu excedente de visão de quem brinca de armas as crianças se apropriam do discurso verbal falando sobre as razões que as conduzem a brincarem de boneca. Elas aprofundam a discussão e expõem seus juízos de valores argumentando: “Eu não brinco com armas! Tem gente que só brinca de armas, de matar, você viu aqueles meninos?” (Registro da observação 1 de 30/09/2011).

Depois de provocar as crianças a abordar o tema da conversa a pesquisadora aprofunda a discussão sobre a importância do brincar na infância e pergunta: “- Então vocês pensam que as pessoas brincam daquilo que serão no futuro?” (Registro da observação 1 do dia 30/09/2011). As crianças passam a argumentar e a elaborar uma teoria acerca dos motivos que as levam a brincar de bonecas e de não armas e, mesmo envolvidas no jogo consideram importante apresentar seus pontos de vista.

Os sujeitos da situação acima apresentam seu discurso interior sobre o tema abordado; construído a partir de outros discursos; polifonia de vozes, sem a qual nada teriam a dizer

Esse aspecto da constituição da personalidade infantil se constrói segundo Bakhtin (2003; 2010) na relação com a alteridade pois as crianças se refletem e se refratam nos outros sujeitos com os quais convivem; se alteram constantemente desde que se constituem como seres humanos. Esse processo resulta de suas vivências sociais e se fortalece por meio dos signos, das palavras, socialmente presentes nas suas relações e interações nas quais se constituem e se transformam a partir dos outros. Esse movimento também se reflete na língua; nos diálogos travados entre as crianças, pois toda refração ideológica do ser em processo de formação provoca, concomitantemente, uma refração ideológica verbal.

No registro acima citado as crianças se ajudam na argumentação, uma confirma o que a outra fala, acrescenta dados e considerações. Bakhtin (2003; 2010) mostra que essa cumplicidade existe porque as argumentações acontecem em decorrência de outras posições e argumentações. Elas também estão em processo de construção de suas identidades. Identidades estas que pensam, opinam e apresentam conceitualizações a respeito do mundo; constroem assim a consciência sobre o mundo e sobre si mesmas. Esse processo acontece a partir de relações dialógicas e valorativas vivenciadas com outros sujeitos, em outros momentos; ao ouvirem conversas que expressam opiniões pois a alteridade é fundamento da identidade.

Na observação também é possível perceber diálogos paralelos. Um dentro e outro fora do jogo, pois, conforme assinalado as crianças brincam e conversam com a pesquisadora paralelamente.

A conversa entre as crianças é alimentada por frases curtas, gestos, olhares e respostas não verbais que viabilizam a brincadeira. Por isso, o menino entra no jogo, olha para as meninas, solicita os objetos por meio do gesto indicativo e é atendido prontamente conversando sobre outros aspectos.

Percebe-se também que a forma como as crianças se dirigem à pesquisadora é diferente da forma como conversam entre si. Isso acontece porque, segundo Bakhtin (2010) a palavra varia de acordo com o interlocutor.

O registro mostra que a pesquisadora expõe seu projeto de pesquisa, por isso, é possível que as crianças

“

**Desse modo,
as crianças brincam de
boneca para objetivar
seus conceitos sobre o
mundo que as acolhe
e que se esconde por
trás das bonecas que
embalam, dos cabelos que
penteiam e da canção que
cantam. Entoam assim, o
embalo de suas próprias
vidas e nos mostram que
para brincar de bonecas
é preciso enxergar mais
do que a preocupação
com o gênero adequado
para fazê-lo.**

”

reconheçam sua intenção. Portanto, ela não ultrapassa as fronteiras da classe social a que pertencem.

Bakhtin (2010) possibilita pensar que os objetos explorados na brincadeira, não são simples objetos; eles estão carregados de sentido para as crianças e elas só os conhecem por meio da linguagem que circula socialmente. Por isso, o menino demonstra interesse pelos objetos do salão de cabelereiro e não por armas. Ele e as outras crianças não se apropriam diretamente dos objetos mas do que deles ouviram falar pois os instrumentos humanos são simbolicamente representados por meio da linguagem, portanto, não são os sujeitos que medeiam as relações mas os signos.

Para Vigotski (2001) essa representação constitui o significado conferido aos objetos. Os significados são formados ao longo do percurso histórico de uma dada sociedade e são desencadeados pelo pensamento, por isso, toda palavra precisa ter um significado.

Para o autor a significação formal das palavras pode apresentar inúmeras conotações em função do contexto concreto vivo da fala, pois é no palco das relações que ela eclode e revela um mundo submerso e a isso Vigotski (2001) denomina sentido da palavra; conferido pelo sujeito.

Bakhtin (2010) também mostra que o significado das palavras presentes, no jogo acima, foram dados socialmente. Um exemplo disso acontece quando a menina entoia canção de ninar apenas com sussurros e esta canção é automaticamente reconhecida por seu ritmo. Esse elemento é reiterável e idêntico cada vez que é repetido na situação social em que se faz bebês dormirem embalando-os. É especialmente reconhecida pelas crianças brasileiras por fazer parte de seu folclore. Desse modo, o significado da canção de ninar é abstrato e fundado sob uma convenção social e não tem uma existência concreta fora dessa convenção, no entanto, essa característica não inviabiliza as crianças de o proferirem; o elemento linguístico que compõe a canção de ninar é que permite identificá-la.

Retomando a situação é possível perceber que o discurso do menino com relação a sua predileção pela brincadeira de boneca, descortina o que ele vê por trás das bonecas e dos adereços utilizados para arrumá-las. Ele vê sua vida, suas relações, a profissão de seu pai, as possibilidades da construção de um futuro por meio do trabalho voltado para o corte de cabelos. Somente os objetos invocam essas memórias e permitem às crianças conceber ideias construídas sobre e a partir de suas próprias vidas. As crianças também parecem conceber que meninos e meninas podem brincar de bonecas porque ambos podem atribuir sentidos a esses objetos.

Essa capacidade mental de invocar a própria vida, a própria história e recuperar a própria identidade só é possível porque a atividade mental é de natureza social e cada sujeito traz dentro si outros tantos sujeitos, cujos discursos assimilam ativamente, pelo emprego consciente e diferenciado da palavra do outro, pela negociação de sentidos (BAKHTIN, 2010).

Desse modo, na situação acima as crianças não proferiram simples palavras, mas o que pensam, suas verdades, seus pontos de vista sobre um mesmo assunto, porque as palavras estão sempre carregadas

de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2010).

As crianças revelam por meio das palavras o seu interior e a sua consciência porque “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2010, p.31). O signo é carregado de significações ideológicas. Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo, ele deve ser contextualizado para ganhar significado. Por isso, a representação do que seja um marginal se destaca quando o menino justifica por quê brinca de bonecas dizendo “- Eu heim!! Eu não brinco com armas! Tem gente que só brinca de armas, de matar, você viu aqueles meninos? (Aponta para alguns colegas que minutos antes brincavam de atirar)”. (Registro da observação 1 de 30/09/2012).

Desse modo, as crianças brincam de boneca para objetivar seus conceitos sobre o mundo que as acolhe e que se esconde por trás das bonecas que embalam, dos cabelos que penteiam e da canção que cantam. Entoam assim, o embalo de suas próprias vidas e nos mostram que para brincar de bonecas é preciso enxergar mais do que a preocupação com o gênero adequado para fazê-lo. É necessário enxergar além dos olhos pois os objetos revelam as relações que estão por trás desse tipo de jogo; o contexto ampliado onde vivem as crianças.

Padilha (2006;2008) afirma que os núcleos temáticos utilizados para agrupar são escolhidos pelo pesquisador e retratam seu ponto de vista sobre determinado objeto de pesquisa. No dado acima, a presença da palavra como veículo ideológico é marcante, por isso, entendemos que ele deve ser reconhecido no grupo temático: *Linguagem e ideologia* que possibilita a incursão na vida privada dos sujeitos e o reconhecimento das influências morais presentes no jogo infantil “(...) etapa de intensas possibilidades para as mais diversas formas de aprendizagens e sistematização de conhecimentos, imprescindíveis na estruturação das principais propriedades da personalidade: as capacidades e os traços de caráter”. (MARTINS, 2006, p. 35; 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais desta pesquisa mostram que a linguagem medeia o processo de aprendizagem e de complexificação do jogo de papéis, fundamental para o desenvolvimento das crianças. Por meio dele elas se apropriam dos significados socialmente construídos, atribuem sentido aos diálogos e desenvolvem a capacidade de imaginar; essencial para o processo de construção da personalidade infantil. A aprendizagem do jogo de papéis também contribui para a formação da identidade infantil e para a passagem para níveis mais complexos de desenvolvimento. Nele também acontece o processo de internalização da imaginação, fundamental para essa nova formação que reestrutura o desenvolvimento da criança, possibilitando o aparecimento de um novo tipo de consciência; a do indivíduo sobre si.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Bakhtin M. Maria Emsantina Galvão, São Paulo, Martins Fontes, 2003. p. 262- 360.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** - volumes 1 e 3 – Brasília – DF- MEC/ SEF/1988.
- COUTO, N. S. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever**. 2007.192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília. 2007.
- DUARTE, N. **"Vamos brincar de alienação"? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada**. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, SP: Xamã. 2006. p. 89 – 98.
- _____. "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco": A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados; 2008. (Coleção: Polêmicas de nosso tempo). p. 39-83.
- ELKONIN, D.B. Sobre el problema de laperiodizacióndeldesarrollo psíquico enla infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica enla URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- _____. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1988.
- FREITAS. M.T.A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS. M.T.A.; KRAMER, S.; JOBIM e SOUZA, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. Ed.- São Paulo, Cortez, 2007a (Coleção questões de nossa época; v. 107).p. 26-37.
- _____. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. 4. Ed. São Paulo SP, Editora Ática, Eduf 2007b. Série Fundamentos 107.
- _____. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/minicurso/ementapdf>. Acessado em 30/01/2012.
- GEGe. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João editores, 2009. <http://glossariandobakhtin.blogspot.com.br/search/label/Acabamento>, data do acesso 18/04/2012.
- GRAUE, E. e WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e éticas**. Serviço de educação e bolsas. Fundação Calouste Gulbeinkian/Lisboa. Tradução de Ana Maria Chaves. Revisão científica Teresa Vasconcelos. 2003.
- LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del nino enlaedadpreescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-83.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-83.
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5.ed. São Paulo. Ícone, 1988. p.120-142.
- MARTINS, L. M. **A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade**. In: Arce, Alessandra & Duarte, Newton. (Org.). Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.. São Paulo: Xamã, 2006, v.1, p. 27-50
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PADILHA, A. M. **Contribuições teórico-metodológicas**

para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. InterMeio, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

_____. Quem pergunta precisa saber. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, L.S. **Play and its role in the Mental development of the Child.** 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/>>. Acesso em: 2 jun. 2007.

Professores-visitadores: pontes possíveis entre Educação Escolar e Educação Social

ROBERTA BELLINATO¹

RESUMO

Este artigo pretende discutir a possibilidade de aproximação entre alguns elementos da Educação Escolar com o campo da Educação Social. Tal possibilidade será pautada na análise de uma experiência educacional desenvolvida na rede municipal de ensino de Taboão da Serra, região metropolitana de São Paulo. Esta situação propõe a atuação deste profissional em âmbito diferente da instituição escolar, pois o professor deixa o espaço escolar e segue em território domiciliar, sendo a visita dos professores a principal ação do programa. Diante da atuação diferenciada destes profissionais, este artigo busca apresentar em que medida esta experiência pode ser relacionada aos elementos presentes nas práticas em Educação Social, tendo como foco a comparação do professor com o educador social. As análises aqui apresentadas estão pautadas em uma dissertação de mestrado, a qual adotou como metodologia a abordagem qualitativa dos dados, já que se trata do estudo pautado nas relações e percepções humanas. Nela foram realizadas pesquisas documentais, bibliográficas e de campo, destacando a importância dos relatórios construídos pelos professores, nos períodos posteriores às visitas, como fonte principal de informações para as análises efetivadas. Ao término da investigação, algumas características foram identificadas, sendo estas entendidas como emergentes e inerentes à experiência daqueles que visitaram seus alunos, as quais podem ser relacionadas à Educação Social, principalmente na comparação das características despertadas nos professores com as características necessárias às práticas dos educadores sociais. Assim, na perspectiva das práticas destes professores-visitadores encontramos elementos da Educação Social, o que favorece a aproximação destes com os educadores sociais indicando um terreno de diálogo entre a Educação Escolar e a Educação Social.

Palavras-Chave: Educador Social, Família, Visita Domiciliar, Educação Social, Educação Escolar.

ABSTRACT

This article discusses the possibility of approximation between some elements of school education in the field of Social Education. This possibility is based on the analysis of an educational experience developed in the municipal school system Taboão da Serra, São Paulo metropolitan region. This situation suggests the role of professional in different scope of the school because the teacher leaves the school and goes home territory, since visiting teachers the main action of the program. Front of differentiated performance of these professionals, this article aims to show to which reassures this experience can be related to the elements present in the practices in Social Education, focusing on the comparison of the teacher with the social educator. The analysis presented are based in a dissertation, which as methodology approach of qualitative data, since it is based in the study of relationships and human perceptions. It was conducted documentary research, bibliographic and field, highlighting the importance of the reports by professors, in later periods to visit, as the main source of information for analysis effect. At the end of the investigation, some features have been identified, these being understood as emerging from the experience and those who visited their students, which may be related to Social Education, especially in comparison of the characteristics aroused in teachers with the necessary characteristics to the practices of educators social. So, in the perspective of the practices of these teachers, visitors can find elements of Social Education, which promotes the approach of the educators indicating an area of dialogue between the School Education and Social Education.

KEYWORDS: Social Educator; Family; Home Visit; Social Education; School Education.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva. E-mail: be_nato@yahoo.com.br

OBJETIVO E PROBLEMA DE PESQUISA

O presente artigo busca relatar a experiência de professores que visitam as residências de seus alunos na rede municipal de ensino de Taboão da Serra, no Estado de São Paulo, tendo como foco a releitura desta experiência à luz da Teoria Geral da Educação Social. Assim, pretendemos discutir alguns pontos presentes nesta experiência que podem ser articulados ao campo da Educação Social, sugerindo um diálogo com a Educação Escolar.²

Esta atuação de professores está inserida no Programa Interação Família-Escola, que desde 2005 faz parte dos projetos da Secretaria Municipal de Educação local, a qual tem como ação principal a visita dos professores às casas de seus alunos, situação que propicia a atuação do pedagogo em âmbito diferente da instituição escolar.

JUSTIFICATIVA

Encontramos alguns municípios brasileiros que reconheceram esta experiência como uma prática relevante ao cotidiano pedagógico, fomentando a criação de projetos e programas na esfera pública. Além do município de Taboão da Serra, atualmente encontramos ressonâncias deste programa em outros municípios que realizam visitas domiciliares aos alunos, porém com o apoio de outros profissionais e diversos objetivos.

Atualmente, tal experiência de professores vem despertando o interesse de diversos segmentos da sociedade. No contexto globalizado atual, no qual o tempo é escasso e as relações pessoais se dão por tantos instrumentos diversos como celulares e e-mail, a visita de professores tornou-se uma forma diferenciada de se relacionar com as famílias dos alunos, pautada no relacionamento e interação humana.

Ao longo da história da educação brasileira observamos que a ação docente foi, paulatinamente, sendo confinada nos tempos e espaços das instituições

escolares. No Brasil, no período da invasão portuguesa, os nativos não possuíam instituições escolares, quicã uma rede de ensino. Nesta época, apenas os futuros sacerdotes e os filhos dos colonizadores tinham acesso a uma educação formal, sendo, então, poucas as crianças que frequentavam instituições de ensino.

No período imperial, as poucas escolas públicas eram para os filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores que ministravam o ensino em casa ou iam para os poucos colégios particulares. Segundo Marcílio (2005, p. 54),

[...] a falta de escolas formais onde a infância pudesse estudar foi suprida nas famílias da elite pela educação familiar, que educava em casa os próprios filhos ou contratavam preceptor particular que vivia à sombra da casa grande. A escola formal de primeiras letras não era um fato social, não havia entrado nos costumes e no cotidiano das crianças e suas famílias. Aprendia-se em casa ou diretamente no trabalho.

Assim, podemos dizer que, neste período, a relação que se estabelecia entre as famílias e a educação escolar era limitada já que a maioria das crianças eram instruídas em ambiente doméstico devido à precariedade da educação pública.

Durante o período republicano no Brasil, observamos o movimento de entusiasmo pela educação que se referia à expansão da rede escolar “[...] impulsionadas pelas profundas transformações na sociedade brasileira, como expansão cafeeira, urbanização, crescimento industrial, o fim da escravidão e adoção do trabalho assalariado”. (GHIRARDELLI, 2000, p. 15). A constituição paulatina de uma rede de ensino pública e gratuita deu-se durante a república e, com isso, o fomento à relação entre famílias e escolas.

Percebemos ao longo da história da educação brasileira, que a passagem da função de ensinar para a escola, que outrora em âmbito familiar, acabou por outorgar tal função aos especialistas da educação, colocando em descrédito a competência histórica da família na tarefa de ensinar. Nesta perspectiva, a função de ensinar estabeleceu-se de forma verticalizada e hierarquizada a qual perpassa, até hoje, as relações entre estas duas instituições. O confinamento destes profissionais em instituições escolares e a

² Este artigo está pautado na Dissertação de Mestrado intitulada Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social, de mesma autoria, pelo Programa de Pós-Graduação de Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva.

contínua especialização de saberes sobre a docência fomentaram a disseminação da concepção da escola como locus privilegiado do saber.

Diante deste cenário, esta atuação diferenciada de professores, em âmbito distinto da instituição escolar, suscita algumas curiosidades e reflexões acerca de seu processo, de suas potencialidades e implicações seja em relação aos alunos, às famílias, à escola e ao professor.

Contudo, são diversas as possibilidades de investigação que este objeto de estudo carrega em si, neste artigo, nossos olhares buscarão enfatizar quais são as potencialidades da visita junto ao professor, sem desconsiderar sua relação com os outros sujeitos envolvidos no processo. Assim, partimos do pressuposto que esta abordagem poderá trazer à tona alguns elementos intrínsecos a esta experiência e que podem ser aproximados ao campo das práticas em Educação Social.

Discutiremos, então, a relação entre a Educação Escolar e a Educação Social, fato interessante na medida em que a análise efetuada parte de uma experiência educacional que não foi desenvolvida sobre os pilares da Educação Social. Para tanto, buscamos encontrar alguns elementos que indicaram uma aproximação do Programa Interação Família-Escola como as práticas em Educação Social.

CONHECENDO O PROGRAMA INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Antes de falarmos do desenvolvimento da pesquisa, é imprescindível apresentar ao leitor como se dá o processo de visitação de alunos que acontece no Programa Interação Família-escola em Taboão da Serra, facilitando a compreensão das análises que serão posteriormente apresentadas.

Podemos considerar que a experiência de visitar as residências de alunos já era uma prática presente no cotidiano de alguns dos professores da referida rede municipal há muito tempo, contudo de maneira paralela às atividades realizadas em sala de aula, ou seja, às margens do sistema oficial de ensino, e de acordo com o desejo e iniciativa pessoal de cada

“
**Nesta perspectiva,
a função de ensinar
estabeleceu-se de
forma verticalizada e
hierarquizada a qual
perpassa, até hoje, as
relações entre estas
duas instituições.
O confinamento destes
profissionais em
instituições escolares e a
contínua especialização
de saberes sobre a
docência fomentaram
a disseminação
da concepção da
escola como locus
privilegiado do saber.**

”

professor diante dos desafios da docência.

Recentemente, esta prática passou a ser reconhecida pelo sistema municipal de ensino como prática educativa oficial quando foi instituído o Programa Interação Família-escola, como parte da política educacional local mediante o Decreto Municipal N.33/05. De acordo com o Manual de Orientação ao Professor (2005) o programa apresenta como objetivos gerais:

- Promover a aproximação entre escolas e famílias a fim de garantir às crianças e aos adolescentes o direito a uma educação de qualidade e, salvo de toda forma de negligência e de discriminação.

- Promover ensino de qualidade envolvendo a família no processo educativo;
- Ainda, aponta como objetivos específicos:
- Constituir-se como alternativa de formação continuada de educadores no local de trabalho, favorecendo a construção de soluções compartilhadas entre pais e professores dos problemas de aprendizagem;
- Oferecer condições e informações para que as famílias participem ativamente da gestão democrática das escolas;
- Desenvolver metodologias de pesquisas para interferir no processo de ensino e de aprendizagem;
- Garantir o espaço para discussão e troca de experiências entre docentes e especialistas em educação envolvidos no Programa;
- Subsidiar o planejamento da Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento de Programas de Formação continuada.³

Consideramos que o programa busca atender princípios da legislação brasileira, quando observamos os objetivos apontados anteriormente. O Programa Interação Família-escola foi concebido em consonância às disposições da legislação nacional, entre elas pontuamos o artigo 205 da nossa Constituição Federal de 1988, que apresenta a educação como um direito de todos e que deve ter seu processo de efetivação compartilhado entre Estado e família.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda, preocupa-se com a condição de pessoa em desenvolvimento na qual se encontram as crianças e adolescentes das escolas municipais, fomentando a garantia de direitos fundamentais e auxílio ao seu

aspecto físico, mental, moral e social, buscando atender os princípios estabelecidos na Lei nº. 9069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, como vemos nos artigos a seguir:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Além disso, este programa vem a atender as disposições da Lei n. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 4º, inciso VIII, encontramos a garantia de “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Neste ponto, podemos dizer que o programa suplementa a atividade escolar, pois promove a identificação das crianças que estão em situação de privação destas condições, focando algumas intervenções no atendimento dos educandos em suas necessidades e dificuldades.

Colabora na efetivação competências estabelecidas aos dos municípios nos incisos I, II e III do artigo 5º, desta mesma lei de nº 9394/96, que lhes dá a incumbência de:

- II - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Com base no Decreto de nº 033/2005, que dispõe sobre a instituição do Programa de Interação Família-escola nas escolas, vemos em seu artigo 1º, como objetivo geral do programa, “a ampliação da

³ Objetivos gerais e específicos retirados na íntegra do Manual dos Professores-visitadores de Taboão da Serra.

rede de proteção social da criança e do adolescente”, propondo o respeito os princípios legais apontados anteriormente. Esta proteção social passa pela garantia de direitos fundamentais e sociais às crianças e adolescentes, como o direito à educação, o ingresso e permanência na escola, superando a falta de condições materiais mínimas que lhes impeçam de exercer seu direito a um ensino de qualidade, que respeite a sua individualidade.

O Manual de Orientação ao Professor (2005), documento municipal, aponta como objetivo do programa “a promoção de ensino de qualidade envolvendo a família no processo educativo fomentando a aproximação destas instituições a fim de garantir-lhes o direito a uma educação de qualidade salvo de toda forma de negligência e de discriminação”, reiterando, mais uma vez, os princípios legais a favor das crianças e adolescentes.

Além do referido objetivo em relação, nos documentos municipais, encontramos objetivos específicos que se referem ao educador e a gestão pedagógica da escola. Entendemos que tais objetivos também implicam em benefícios para as crianças, já que conduzem à construção de práticas pedagógicas com mais qualidade e desenvolvidas a partir da realidade dos alunos.

É imprescindível informarmos que este é um programa de adesão e não obrigatório para os professores, ou seja, a participação destes é de livre escolha, mediante opção individual, não sendo esta uma imposição às suas atribuições. Aqueles profissionais que aderem ao programa devem organizar-se dentro de suas possibilidades pessoais, considerando seu horário de trabalho, estudos e outras tarefas. As visitas acontecem fora do horário regular de trabalho do professor e recebem uma ajuda de custo a cada visita realizada.

Durante o ano letivo, as visitas são devidamente agendadas pelos professores e expressamente autorizadas pelos familiares, respeitando-se os dias e horários disponíveis em acordo mútuo. Informamos que as famílias não são obrigadas a aceitar as visitas dos professores em suas casas sendo que este direito está garantido em legislação municipal que organiza o programa. Entendemos que o movimento da escola

para a família não pode ser feito de forma compulsória, porque a casa constitui o ambiente privado das famílias, cujos moradores têm direitos previstos na Constituição Federal vigente.

As diretrizes do programa oferecem autonomia pedagógica às unidades escolares, estimulando cada uma delas a construir formas diferentes de desenvolvê-lo, respeitando a realidade da comunidade escolar, suas necessidades e desafios.

Após as visitas, até 2009, o professor elaborava um relatório descritivo, contendo as informações coletadas o qual era entregue aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares, que buscavam dialogar e refletir junto com o professor sobre os possíveis encaminhamentos. Estes relatórios constituíram o documento principal de registro desta experiência, dentro do referido período, servindo de base para as intervenções de diversas naturezas junto aos alunos.

Nas visitas, os professores buscam saber sobre o desenvolvimento das crianças, a constituição familiar dos alunos, as condições econômicas e sociais da família, as condições de saúde e bem-estar físico da criança, as situações de estudo na residência, os locais para realização das tarefas escolares, comportamento da criança em casa, como a família percebe a aprendizagem escolar de seu filho e críticas e sugestões para a escola.

Informamos que desde 2010, ocorreram algumas mudanças na forma de registro das informações sobre os alunos após as visitas. Os relatórios passaram a ser efetuados dentro de um sistema digital, com questões de múltipla escolha e outras questões dissertativas. Dessa forma, o relatório das visitas passou a ser constituído por três etapas: a primeira delas versa sobre a criança antes da visita, a segunda de registrar os dados colhidos durante a visita e a terceira parte, que deve ser realizada depois de algumas semanas da visita, propondo algumas reflexões pedagógicas junto ao professor.

Este novo relatório buscou revelar as mesmas questões emanadas pelas diretrizes do programa formuladas em 2005, envolvendo, assim, aspectos sobre a constituição familiar, econômica, cultural, saúde, habitação, lazer, condições de apoio nas

“ Dessa forma, a escola rompe seus muros inserindo a realidade dos alunos num currículo dinâmico e flexível. Além disso, os professores pontuam que a relação com os alunos e suas famílias é beneficiada, construindo laços de confiança, comunicação mais eficaz e efetivação de parcerias. ”

tarefas escolares, relação entre família e escola, as quais possibilitem uma visão multifacetada e integral dos alunos. Todos esses dados são enviados para uma central que faz o gerenciamento dos dados, possibilitando visualizar os dados gerais da rede municipal e de cada escola.

Um aspecto muito relevante pode ser evidenciado com esta coleta de dados. Ao final de 2011, os professores indicaram que 78% das visitas realizadas provocaram algum tipo de mudança em âmbito pedagógico dos referidos profissionais relevando que as visitas constituem uma oportunidade para a reflexão do professor.

Ainda, pontuamos que há melhoria na qualidade do ensino, onde temáticas da vida das crianças são colocados em pauta na escola, provocando mudanças nas visões que os professores tinham sobre seus alunos e suas famílias. Dessa forma, a escola rompe seus muros inserindo a realidade dos alunos num currículo dinâmico e flexível. Além disso, os professores pontuam que a relação com os alunos e suas famílias é beneficiada, construindo laços de confiança, comunicação mais eficaz e efetivação de parcerias.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a investigação das possíveis aproximações entre a experiência de visitação de alunos às práticas em Educação Social, com ênfase nas semelhanças da atuação destes professores com os educadores sociais, desenvolvemos uma metodologia de trabalho a qual será exposta a seguir.

Consideramos relevante informar que no ano de 2010, a pesquisadora passou a ocupar o cargo de Coordenadora Geral do Programa Interação Família-escola, na Secretaria de Educação deste município, situação que favoreceu o acesso às documentações e dados do desenvolvimento do programa, oportunizando a observação de seu desenvolvimento junto a vários professores, conduzindo a pesquisadora a indagação aqui proposta.

Este estudo pautado na experiência de professores que visitam as residências de seus alunos em Taboão da Serra pode ser situado no campo das Ciências Humanas e, portanto, passível de diversas formas de entendimento diante da complexidade que envolve o mundo social humano. “As peculiaridades do modo de ser humano foram mostrando a complexidade do fenômeno humano e a insuficiência da metodologia positivista para a sua apreensão e explicação.” (SEVERINO, 2007 p.112)

A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar o desvelamento dos inúmeros enfoques possíveis ao objeto em questão, entendendo que “o objeto nunca se manifesta totalmente, nunca é inteiramente transparente.” (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007, p. 11)

Optamos por desenvolver esta pesquisa numa abordagem qualitativa, sendo esta uma posição mais pertinente às investigações no campo das ciências sociais, além de mais coerente com a natureza do objeto em questão, permitindo-nos apreciar alguns aspectos objetivos e ou subjetivos presentes na experiência destes professores. Esta abordagem qualitativa será apresentada sobre o viés exploratório-descritivo, posição que favorece o seu registro detalhado.

No que se refere à natureza das fontes e técnicas para coleta de informações optamos pela pesquisa documental como técnica principal, não excluindo a

observação e a pesquisa bibliográfica. Realizamos, então, uma pesquisa documental mais ampla e compilamos fontes oficiais que existem na Secretaria de Educação a respeito do Programa Interação Família-escola como leis, decretos, resoluções, dados estatísticos.

Além disso, foi realizada uma pesquisa envolvendo seis escolas municipais, sendo que estas foram escolhidas em função da existência de arquivos com relatórios descritivos construídos por professores nos anos de 2005 a 2009.

O principal documento utilizado para esta investigação foram estes relatórios de professores por apresentarem posturas, atitudes e comportamentos suscitados nos professores a partir das visitas. Foram recolhidos relatórios de visitas de 16 professores que lecionavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos anos de 2005 a 2009, buscando conhecer todos os relatórios que foram construídos no período de um ano por cada um deles.

A partir da leitura destes relatórios foram encontrados alguns elementos posteriormente, comparadas aos conhecimentos da Educação Social, em especial, àqueles relacionados aos educadores sociais.

O referencial teórico para o desenvolvimento da análise da experiência em questão foi baseado nos conceitos e princípios apontados pelos teóricos e pesquisadores da Pedagogia Social. Ainda, utilizamos a produção teórica de Paulo Freire, cujas obras fomentaram muitas considerações pertinentes às práticas de Educação Social e à fundamentação teórica da Pedagogia Social.

RESULTADOS

Partindo da relação entre as experiências destes professores com os princípios estabelecidos pelo programa, consideramos que a análise evidencia elementos que possam ser relacionadas à Educação Social, permitindo-nos tecer aproximações entre professores-visitadores e educadores sociais, mesmo sendo a visita de alunos uma experiência forjada no âmbito da Educação Escolar.

Quando pensamos na atuação de professores fora do espaço escolar, num primeiro momento, questionamos a natureza desta prática que nasce a partir das visitas às suas casas, no que se refere ao seu campo de atuação: a educação formal, informal ou não-formal.

Podemos, inicialmente, relacionar tal experiência ao campo da educação formal, por se tratar de professores vinculados a uma instituição formal, como é a escola. Ainda, as visitas podem ser concebidas como prática educativa relacionada ao campo da educação informal já que esta acontece atrelada às casas dos alunos, locais da educação familiar, entendida por alguns autores, como educação informal.

Muitas vezes, as famílias são vistas como instituições perpassadas pela informalidade, impondo a falsa concepção de que nelas há ausência de organização e intencionalidade interna. Não podemos afirmar que as famílias não têm intenções ao educar seus filhos de acordo com determinados valores e cultura, mas sim, que cada uma das famílias tem suas intenções, que diferem entre si. Trilla (2008, p. 36) pontua que “a maior parte dos autores situa a família no marco da educação informal e, no entanto, não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda sua ação educativa sem a intenção de educar.”

Quanto à estrutura, muitas famílias são consideradas desestruturadas, algo que precisa ser revisado. Estudos recentes indicam que não existe um padrão universal de organização para as famílias. Szymanski (2004, p. 19) aponta que “[...] a família é sempre estruturada de um modo ou de outro [...] Qualquer situação humana que permite manutenção de um vínculo afetivo e oferece acolhimento, cuidado entre adultos para crianças, jovens, idosos, tem uma estrutura”.

Consideramos que a visita dos professores, mesmo sendo uma atividade oriunda do campo da Educação Escolar, acaba trazendo em seu íntimo uma relação com a não-formalidade, também, pelo fato de que ocorre distante da lógica formal da escola, no terreno da não-formalidade das residências dos alunos e em consonância com a especificidade de cada família. Sabemos que cada casa tem sua lógica familiar e as ações que lá se dão não são passíveis de serem

previstas ou controladas por regras oriundas da lógica escolar. Por Educação não-formal

[...] entendemos o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferentemente concebidas em função dos objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado. (TRILLA, 2008, P. 42)

Diante deste conceito, pontuamos que as visitas atendem aos princípios indicados na caracterização das práticas não-formais de educação, já que a realização delas não confere títulos ou graduação junto ao sistema educacional oficial para professores ou alunos.

Ainda, pontuamos que as práticas pedagógicas contextualizadas nas visitas fomentam mudanças nas práticas efetivadas em âmbito escolar no tocante à flexibilização de seus tempos e espaços, currículos e aprendizagens, atrelados à cultura dos alunos, implicando em diferenças na “organização e estrutura do processo de aprendizado [...] flexibilidade no estabelecimento de conteúdos, segundo os objetivos do grupo”, com objetivos atrelados a formação da sua cidadania. (GHON, 2008, p. 101)

“

Quando pensamos na atuação de professores fora do espaço escolar, num primeiro momento, questionamos a natureza desta prática que nasce a partir das visitas às suas casas, no que se refere ao seu campo de atuação: a educação formal, informal ou não-formal.

”

Sua relação com o referido campo acontece-se, ainda, pela intencionalidade no ato das visitas, onde os professores têm objetivos e funções específicas desenvolvendo um ato educativo intencional junto às famílias e alunos, por meio do diálogo.

Contudo, mais importante que o debate sobre os aspectos formais ou não destas experiências, consideramos fundamental a reflexão sobre seus objetivos, processos e ações os quais acreditamos serem próximos aos da Educação Social.

Quando analisamos os objetivos do Programa Interação Família-Escola consideramos que podem ser relacionados à Educação Social. Estes atendem os princípios da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 9694/96 e Estatuto da Criança e Adolescente 1990, atrelando às questões sociais e educacionais.

Podemos dizer que muitos dos princípios presentes em tais legislações perpassam a Pedagogia Social, os quais estão relacionados com a autonomia e a emancipação social dos sujeitos. Caliman (2009, p. 59) nos ajuda na visualização destes princípios e finalidades de uma concepção de educação pautada na Pedagogia Social:

[...] esta tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, do exercício da cidadania, da promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e de marginalidade.

Assim, consideramos que o programa visa o desenvolvimento integral das crianças entendendo-os como seres multifacetados, além de revelar preocupação com os processos e relações entre os participantes tornando o professor-visitador um mediador do processo de aprendizagem e provocador de reflexões na família como ocorre no campo da Educação Social.

As práticas em Educação Social visam favorecer o indivíduo como ser de direito, na construção de sua cidadania, entendendo-a

[...] para além da concepção de cidadania ‘burguesa’, de uma cidadania que não está presa ao Estado, mas que se utiliza deste, que se desenvolve a partir do que hoje se

chama sociedade civil, e que leva em conta as particularidades dos grupos e dos indivíduos. (MANZINI-COVRE, 1996, p. 82)

Alguns autores da Pedagogia Social revelam a possibilidade de articulação entre a Educação Escolar e a Educação Social, convidando-nos a refletir “se a Pedagogia Social que propomos para o Brasil não estaria comprometida também com a educação escolar e formal.” (CALIMAN, 2011, p. 255)

Observamos que muitos desafios que passaram os professores-visitadores são próximos dos encontrados pelos educadores sociais. No cotidiano das visitas, os professores desenvolvem habilidades e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, sobre sua práxis, atendendo aos princípios das práxis em Pedagogia Social, a qual pode ser concebida como uma ciência construída a partir da reflexão sobre o ato educativo, ou seja, uma ciência prática.

A ação educativa nesse âmbito constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta para a prática para transformá-la [...]. (GRACIANI, 2011, p. 292)

A leitura dos relatórios dos professores possibilitou o encontro de algumas categorias que apresentam ressonâncias nos conhecimentos relacionados aos educadores sociais. Observamos, então, que existem alguns pontos de articulação entre as práticas destes dois profissionais, sendo que algumas características podem ser exercitadas durante o processo de visitação de alunos, as quais são necessárias ao ofício dos educadores sociais.

Na análise dos relatórios encontramos alguns elementos comuns que foram agrupados nas seguintes categorias. Temos a amorosidade inerente a experiência das visitas estreitando vínculos entre alunos, professores e familiares; o diálogo como instrumento e forma de interação e conhecimento da história e cultura familiar; a humildade revelada na condição de aprendiz do professor; a tolerância e respeito diante da realidade do outro; o professor como mediador de processos diante dos diversos contextos

encontrados nas casas dos alunos e a solidariedade despertada na visita.

Estas características também aparecem no Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal (2001), aprovado no II Fórum Nacional de Educação Social, mesmo com outras denominações, sendo estas indicadas como relevantes ao cotidiano dos educadores sociais, como veremos a seguir:

O Educador Social deve esforçar-se para desenvolver em si qualidades pessoais que otimizem o seu desempenho profissional, tais como a paciência, a tolerância, o autocontrole, a empatia, o altruísmo, o equilíbrio. Deve procurar o desenvolvimento integral do pessoal sustentado em atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e autoestima.

Consideramos que a experiência dos professores-visitadores sucinta inúmeras questões acerca dos objetivos da educação escolar na atualidade, já que o conhecimento da situação concreta dos alunos aponta para a necessidade de se repensar a lógica sob a qual a escola está estruturada. Segundo Machado (2009, p. 141)

A própria escola, em suas relações com a família e a comunidade, exige atenções que extrapolam os limites das possibilidades de atendimento pela educação formal e que explicitem a emergência de um olhar socioeducativo para seu entorno.

Entendemos ser fundamental refletirmos em que medida estas demandas concretas dos alunos interferem no desenvolvimento da função social da escola, pontuando que a distância dos referidos fatores pode corroborar com um discurso oficial que, muitas vezes, tem por objetivo a manutenção de um sistema social cada vez mais excludente. Sobre este assunto podemos utilizar as palavras de Gohn (2008, p. 108) ao dizer que

[...] a nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças [...] deve ser uma escola que uma a formação para a cidadania, a transmissão

competente de conhecimentos básicos e prepare os indivíduos para o mundo da vida.

CONCLUSÃO

A intenção desta pesquisa foi investigar como uma experiência forjada nos domínios da Educação Escolar, referenciada na Teoria Geral da Pedagogia Escolar pode assumir conotações de Educação Social, servindo-se de pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social, enquanto Teoria Geral da Educação Social.

Neste artigo, buscamos propor uma reflexão acerca do deslocamento da relação entre professor, aluno e família para além do espaço escolar, buscando conhecer quais são os elementos que emergem e permeiam esta situação diferenciada construindo um novo olhar sobre esta experiência à luz da Pedagogia Social.

Diante deste debate, pautado nos resultados obtidos nesta investigação, podemos concluir que podemos relacionar a experiência dos professores que visitam seus alunos às experiências vividas por educadores sociais, já que ambos enfrentam desafios semelhantes em seu cotidiano que os impulsionam para o desenvolvimento destas características muito próximas.

Assim, podemos dizer que esta pesquisa traz à tona uma experiência educacional que viabiliza o diálogo entre a Educação Escolar e a Educação Social já que se trata da análise de uma prática que não foi desenvolvida sobre os pilares da Educação Social, mas que mesmo assim, encontramos elementos do referido campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. DF: Senado, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 10 de fevereiro 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm> Acesso em: 12 fevereiro de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GHIRARDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71)

GRACIANI, M. S. S. **Desafios metodológicos da prática social transformadora ou teorizar a prática social para transformá-la**. In: Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social, volume 2. Roberto da Silva (orgs.)...[et al.]. 1 ed. São Paulo: expressão e Arte Editora, 2011.

II FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL. **Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal**. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C.;

MOURA, R. A. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p.320

MACHADO, E. M. **A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários**. In: In:

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MANZINE-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996

MARCILIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILHA, J. **Profissão: Educador Social**. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SZYMANSKY, H. **Família: seus desafios e direitos (I)**. In: Famílias: reflexões e possibilidades. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, 2004. p.15-17

TABOÃO DA SERRA, Município de. **Manual de Orientação ao Professor**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2005.

TRILLA, J. **Educação não-formal**. In: **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. Trilha, J.; Ghanem, E.; Valéria Amorim Arantes (org). São Paulo: Summus, 2008. Coleção pontos e contrapontos. 167 p.

É possível perder-se no universo socioeducativo?

Notas sobre o campo da Educação Social e sobre seus diálogos internos

SANNA RYYNÄNEN¹

RESUMO

A educação social, a educação não-formal e a educação sócio-comunitária têm vários aspectos em comum. Um destes é uma ampla variação de como estas denominações são entendidas e usadas no campo socioeducativo. No nosso artigo, tomamos a amplitude do termo educação social como um ponto de partida para desenvolver uma análise que permita-nos entender melhor os elementos compartilhados da educação social, a educação nãoformal e a educação sociocomunitária e as suas fronteiras que se misturam. O objetivo principal do texto é procurar uma possibilidade, a partir do marco teórico da pedagogia social, de como abrir horizontes tanto aos diálogos como ao estabelecimento dos objetivos comuns e das tarefas compartilhadas. Sugerimos que é somente a partir do reconhecimento das diferentes “sub-tradições” do universo socioeducativo e de uma análise profunda sobre as relações entre elas que é viável começar a estabelecer diálogos produtivos entre a educação social, a educação não-formal e a educação sócio-comunitária. As análises do artigo são baseadas na leitura teórica e nas considerações e descobrimentos da nossa pesquisa de doutorado (RYYNÄNEN, 2011) cujo trabalho de campo foi feito em três organizações não-governamentais em Salvador-BA nos anos de 2008 e 2009.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia social, educação social,

ABSTRACT

Is it possible to get lost in the socio-educational universe?

- Notes on the field of social education and the dialogues within

Social Education, Non-formal Education, and Community Education have several aspects in common. One of those is a vast variety of the ways in which these concepts are understood and used in the field of socio-educational work. In our article, we take this conceptual broadness as a starting point in order to develop an analysis on the shared elements and merging borderlines. It is suggested that an only possibility to start establishing productive dialogues between Social Education, Non-formal Education and Community Education is to take the existence of different “sub-traditions” of socio-educational approaches as a starting point. The main objective of the paper is to suggest, with social pedagogy as the theoretical framework, one possibility for opening up the horizons to dialogues as well as to joint objectives and shared tasks. The analyses of the article are based on literary analysis as well as on the considerations and findings of our Doctor’s Thesis (RYYNÄNEN 2011) the fieldwork of which was conducted in three Non-governmental Organisations in the city of Salvador, Brazil, in 2008 and 2009.

KEY WORDS: Social Pedagogy, Social Education,

¹ University of Eastern Finland, Finlândia. sanna.ryynanen (at) uef.fi

INTRODUÇÃO

O campo das abordagens que se pode chamar de socioeducativas consiste em uma ampla variação das tradições e das denominações que se dedicam, da perspectiva educacional, aos temas “sociais” tais como à vida na comunidade e com a comunidade, à socialização, às relações da educação com a sociedade, aos processos da marginalização social, às populações em condições sociais desfavoráveis etc. Neste campo podemos situar, por exemplo, a educação social, a educação sócio-comunitária, a animação sociocultural, o desenvolvimento de comunidade e a educação não-formal. Pode-se reconhecê-las como paralelas ou coincidindo existencialmente a partir da noção de que cada uma destas abordagens tem a sua própria história da reflexão teórica e, como tal, as suas próprias características enquanto uma prática educacional e social, mas ao mesmo tempo são caracterizadas tanto por um conjunto suficientemente significativo de elementos compartilhados quanto pela inexistência de fronteiras claras e definitivas.

No artigo, combinamos o nosso conhecimento das tradições socioeducativas brasileiras e as nossas experiências sobre a educação social nas organizações não-governamentais (ONGs) na cidade de Salvador (BA) (RYYNÄNEN, 2008 e 2011) com as perspectivas européias da pedagogia social, especificamente as discussões e as abordagens da pedagogia social na Finlândia (e.g. HÄMÄLÄINEN 2003; KURKI 2008) e na Espanha (e.g. PÉREZ, 2003; PETRUS, 1997; TRILLA, 2003). A partir desta base analisamos os usos diferentes do termo educação social com o objetivo de entender melhor as possibilidades e os obstáculos que existem nos diálogos e nas ações conjuntas entre as diferentes tradições socioeducativas. É possível que as nossas tentativas de estabelecer diálogos entre as diferentes tradições socioeducativas acabem em uma situação na qual a definição da educação social dependa de quem fala, sem uma base teórica-prática comum? Começamos o texto com algumas considerações sobre o uso do termo educação social e continuamos com a busca da essência da educação social especificamente sócio-pedagógica.

A EDUCAÇÃO SOCIAL

A relação entre a pedagogia social e a educação social tem uma interligação essencial: a pedagogia social é a ciência da educação social (e.g. PÉREZ, 2003, p. 13; QUINTANA, 1997, p. 68) e a educação social prática que tem a pedagogia social como sua base teórica. Colocado assim, a definição parece clara e precisa, mas quando começamos as tentativas de definir o que educação social é, através da análise de como o termo é utilizado, entramos em um labirinto infinito.

Petrus (1997, p. 20–32; 2003, p. 55), por exemplo, identifica no total 12 enfoques da educação social. Ela tem sido concebida 1) como adaptação, 2) como socialização, 3) como recurso para a aquisição de competências sociais, 4) como didática do social, 5) como ação profissional socioeducativa qualificada, 6) como ação frente à inadaptação, 7) como formação política do cidadão, 8) como fator de prevenção, controle e mudança social 9) como o trabalho social educativo, 10) como paidocenos, 11) como educação extra-escolar, 12) como geradora de novas demandas sociais – e, naturalmente, ainda comporta combinações diferentes destas definições.

O que percebemos especificamente no Brasil é o uso do termo educação social como um termo geral, por exemplo como um sinônimo de toda a educação fora do contexto escolar (e.g. ORTEGA, 2005, p. 169) ou para referir-se a todas ações educacionais para e com as populações em situações vulneráveis (e.g. CARVALHO & CARVALHO, 2006). Estas definições fazem a educação social análoga às denominações das tradições educacionais que partem do âmbito ou da população da educação e a reduzem a algo que pertence a um campo só. O que é comum também é desmontar o conceito entre “educação” e “social”, com uma análise dos dois componentes separados (e.g. RIBEIRO, 2006). Esta é uma aproximação que esquece a especificidade que a “educação social” tem em si: não é somente um conjunto das duas palavras mas (também) uma tradição específica com fortes raízes teóricas.

Pensamos que as definições que colocam a educação social somente como uma educação para os desafios ou os problemas sociais deixam de lado uma

boa parte das suas funções. A educação social não é, mesmo que seja muitas vezes assim considerada, destinada apenas aos 'marginalizados' ou 'excluídos' ou concentrada somente nos problemas sociais. Esta deve ser entendida de maneira mais abrangente, como uma orientação voltada especificamente para o melhor funcionamento da sociedade, entendendo 'melhor' de uma maneira crítica, com base nas noções de justiça, igualdade e solidariedade e reconhecendo o viés 'qualitativo' do desenvolvimento, ou seja, a consolidação das relações sociais intrínsecas ao desenvolvimento não apenas econômico, mas humano de forma geral. (e.g. KURKI, 2006.) Para Caliman (2009, p. 53), esse consiste no último estágio no desenvolvimento da pedagogia social, definindo-a como uma área de intervenção educacional que não apenas responde às necessidades emergentes, mas também as supera, virando uma "ajuda para a vida" destinada por princípio a todos e todas, como uma educação para a participação social (e.g. PETRUS, 2003).

Tampouco a educação social deveria se identificar somente com os âmbitos extra-escolares. Para isso encontra-se várias justificações. Primeiro, a educação não-formal é um dos contextos ou âmbitos principais da educação social, mas não se esgota com este, mesmo que as definições tradicionais da pedagogia social partam quase exclusivamente da noção que o campo de atuação da educação social é fora dos contextos formais da educação (ver e.g. PETRUS, 2003, 54-55; TRILLA, 2003). A identificação da educação social com a educação não-formal ou extra escolar ultrapassa, por exemplo, toda a potencialidade que o pensamento sócio-pedagógico tem e poderia ter na escola e outros contextos formais da educação (e.g. PARCERISA, 2008). Também acaba por construir muros desnecessários no campo da educação que impedem o entendimento abrangente da educação como algo quase onipresente – mesmo que seja necessário entender que esta onipresença muitas vezes não atinge a sua potencialidade justamente por causa da atuação de instituições diferentes: são elas mesmas que fortalecem estes muros em vez de quebrá-los (RYYNÄNEN, 2011). Em segundo lugar, não se pode reduzir a educação não-formal somente a um contexto da educação ou a um âmbito de atuação.

“
**A educação social
não é, mesmo que
seja muitas vezes
assim considerada,
destinada apenas
aos 'marginalizados'
ou 'excluídos' ou
concentrada somente
nos problemas sociais.**
”

Em alguns países pode até ser assim, mas em alguns outros, como no Brasil, já se pode chamá-la de uma tradição socioeducativa em si – mesmo que o próprio conceito seja um objeto de fortes controvérsias (e.g. ORTEGA, 2005; CARIDE, 2004), a tal ponto que os críticos parecem se esquecer de que além do termo que identificam como controverso, a educação não-formal tem substância educacional também. Em terceiro lugar, nem todos os projetos e processos educacionais que acontecem no âmbito extra-escolar podem ser denominados educação social (e.g. KURKI, 2006).

Em suma, identificamos três problemas possíveis no uso do termo educação social. O primeiro, este é muitas vezes usado numa maneira tão ampla, procurando abranger mais ou menos tudo em um certo setor da educação (ou até a educação como um fenômeno em si) que acaba por diluir e esconder a especificidade que a educação social especificamente sócio-pedagógica tem com a sua base ideológico-filosófica refletida e com o seu caráter sistemático e planejado. O segundo, tampouco se usa o termo numa maneira suficientemente abrangente, o que leva a definições que não dão conta de toda a potencialidade que a educação social tem. O terceiro, muitas vezes deixa-se de lado a reflexão de uma essência da educação, ou seja, dos fatores ontológicos, epistemológicos e axiológicos que definem, entre outras coisas, como o ser humano e as suas capacidades são concebidos e encontrados. Podemos concluir que muitas vezes

o termo educação social é usado nos contextos que têm nada ou muito pouco a ver com o pensamento sócio-pedagógico.

À PROCURA DA ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Mesmo quando mudamos o nosso foco para o marco teórico especificamente sócio-pedagógico, podemos concluir com Dias (2006, p. 98) que “não existe (...) uma maneira unívoca de entender a educação social”. As definições muito exatas têm sido vistas tanto como impossíveis quanto como desnecessárias devido à forte orientação à prática da educação social. A justificativa neste argumento tem sido que a educação social tem de ajustar-se às necessidades, às condições e aos recursos contemporâneos para continuar relevante (e.g. ERIKSSON & WINMAN, 2010, p. 7). Por isso, como afirma Petrus (1997, p. 33), as definições da educação social devem ser abertas, dinâmicas e dialéticas – ela é “sempre em construção” (op.cit.). A partir desta perspectiva, pode-se dizer que delimitar demais a educação social conceitualmente pode ser até contraprodutivo.

O pedagogo social finlandês Juha Hämäläinen (2003, p. 70) afirma que mesmo que o próprio termo pedagogia social (ou a educação social) nem sempre seja ou tenha sido usado, é necessário reconhecer algumas tradições socioeducativas como manifestações do pensamento sócio-pedagógico. Os exemplos que ele traz são a tradição do trabalho social baseada na pesquisa de Jane Addams nas Hull House nos EUA no fim do século XIX (*the Settlement Movement*) e o movimento pedagógico que se baseia no pensamento de Paulo Freire no Brasil e em vários outros países no mundo.

A noção de Hämäläinen (2003) sugere que ao invés de tentar delimitar a educação social ou o seu uso conceitualmente ou de concentrar nos âmbitos e nas populações com quem trabalhamos ou não, devemos procurar entender sua *essência*, um “foco” que dá à educação social sócio-pedagógica a sua especificidade. Entendido assim, a pedagogia social não é somente concebida como ciência, como disciplina e como prática mas também como uma

orientação filosófico-ideológica cuja substância básica vem da base teórica que surgiu na Alemanha no final do século XIV, que têm Paul Natorp (1854–1924) e Herman Nohl (1879–1960), entre outros, como seus desenvolvedores, e que eventualmente foi adotada em outros países, mais notavelmente pela Espanha e, mais recentemente, por exemplo, pelos Países Nórdicos (e.g. Finlândia, Suécia e Dinamarca), Grã-Bretanha e por vários países na América Latina, com enfoques diferentes mas ao mesmo tempo com a sua base histórico-teórica e ideológico-filosófica sempre presente (ver e.g. ERIKSSON & WINMAN, 2010, p. 7).

Para nos aproximar da essência da educação social – algo que se pode chamar de sociopedagogicidade e que, penso eu, é a chave para entender o que a educação social é – um caminho é uma análise dos elementos compartilhados das abordagens socioeducativas e das suas fronteiras que se misturam. Trilla (2003) agrega a educação de adultos, a educação especializada e a animação sociocultural sob a guarda da educação social, chamando-as de membros da mesma família. Ele justifica este agrupamento, primeiro, pela dedicação comum das três tradições para o desenvolvimento das competências sociais daqueles com quem trabalham. Em segundo lugar, todas três tomam a contextualização do trabalho nas realidades concretas que vivem os sujeitos como um ponto de partida essencial para os processos educacionais e vêem a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e a comunidade. Terceiro, o que orienta o trabalho é uma busca comprometida pela mudança nas pessoas, nas comunidades e na sociedade. (op.cit., p. 31–39.) Podemos completar essa definição dizendo que simplifica-se demais se todas as vertentes da educação de adultos e a educação especializada são identificadas sob a mesma guarda com a educação social e a animação sociocultural, mas é possível reconhecer orientações ou tradições dentro dos universos da educação especializada e da educação de adultos que têm elementos sócio-pedagógicos ou que podem até ser denominados educação social em sua natureza básica.

Um outro tipo de conjunto ou agrupamento das tradições socioeducativas é sugerido por Victor Ventosa (2004, p. 96–97) na sua análise feita a partir da animação sociocultural. Ele identifica a educação

“ Entendido assim, a pedagogia social não é somente concebida como ciência, como disciplina e como prática mas também como uma orientação filosófico-ideológica. ”

popular, o desenvolvimento da comunidade, o trabalho social e a educação de adultos com as contribuições da filosofia e da teologia da libertação e o pensamento e a prática de Paulo Freire como campos de atuação vinculados, mesmo que não sejam idênticos do ponto de vista dos seus históricos diversos e das suas perspectivas variadas. Como um denominador comum destas tradições, ele identifica um caráter político-pedagógico e “a incorporação da população nestes projetos de intervenção como agentes ativos, mediante o desencadeamento de processos de participação individual e coletiva” (MARÍA LERÍA, 1994, p. 194, apud. VENTOSA, 2004, p. 96). O argentino Ezequiel Ander-Egg (1997, apud. KURKI, 2006, p. 35) agrupa as mesmas tradições, mais a pesquisa ação participativa, e denomina este conjunto de “metodologia de ação social”.

Com as definições que estas análises trazem, já podemos fazer uma aproximação da “sócio-pedagogidade” na educação social. A educação social sócio-pedagógica:

1. reconhece a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e a(s) comunidade(s).
2. dedica-se ao desenvolvimento das competências sociais e aos modos da convivência.
3. dá suporte à participação individual e coletiva – é uma metodologia de ação social.
4. contextualiza o trabalho nas realidades concretas.

5. possui um caráter político-pedagógico e reconhece que os processos educacionais relacionam-se essencialmente com a sociedade.
6. entende o termo educação, tal como o social, de maneira ampla.

Estas definições já descrevem o caráter básico da educação social mas ficam vazias sem um aprofundamento ontológico, epistemológico e axiológico, ou seja, sem refletir e especificar os fundamentos filosófico-ideológicos da pedagogia social. Isso implica na necessidade de aprofundar a noção dos paradigmas da pedagogia social (para uma análise profunda dos paradigmas da pedagogia social ver e.g. PERÉZ, 2003, p. 223–233; SAÉZ, 1997, p. 57–58).

Jean-Claude Gillet (1995 apud. KURKI, 2006, p. 67–69) faz uma distinção entre o universo frio e o universo quente da animação sociocultural. Pensamos que esta lógica é também aplicável à educação social. Para Gillet (op.cit.), o universo frio caracteriza-se pela “consumpção” de uma variação dos métodos e das técnicas e pela orientação vertical do trabalho, de cima para baixo. O trabalho socioeducativo procura influenciar as conseqüências da desigualdade social e manter o *status quo*. O foco principal é dar suporte para o ajuste da situação atual. Definido assim, o universo frio é análogo ao paradigma técnico da pedagogia social (ver SAÉZ, 1997, p. 57). Este tem sido definido em um certo sentido incompatível com a natureza da pedagogia social (PETRUS, 1997, p. 32) mas o que não significa que a educação social técnica não exista.

O universo quente coincide com o paradigma crítico da pedagogia social e, como tal, também com a educação libertadora / da libertação (e.g. FREIRE 2006; 2008). A educação crítica social surge como uma reação contra as estruturas opressivas, e o trabalho é visto como uma resistência social. O objetivo é alcançar as condições que possibilitam a vida quotidiana plena para todos e todas.

A partir do paradigma crítico, as definições sobre a essência da educação social podem ser completadas da seguinte forma, para alcançar o nível filosófico-ideológico que ainda era incompleto nas definições acima:

1. O indivíduo é visto em sua singularidade, sempre com potencialidades.
2. Esta especificidade encontra sua plenitude nas relações sociais, junto com outros indivíduos, na convivência e na ação participativa.
3. Os processos educacionais são dialógicos e baseiam-se no ideal do encontro entre os sujeitos iguais.
4. A educação social possui um compromisso com a mudança ou transformação, como também um compromisso profundamente ético com a justiça e a igualdade como fatores centrais.

Ainda é viável perguntar que se entendemos a pedagogia social como uma ciência normativa (e.g. PÉREZ, 2003, p. 94–95) que entende os direitos humanos como um princípio universal e se estes direitos forem violados – como muitas vezes são – nas sociedades em nome de, por exemplo, leis e instituições, há uma outra possibilidade para a educação social além do paradigma crítico como sua base ideológico-filosófica?

Isso não quer dizer que uma discussão sobre os paradigmas seja inútil ou até impossível. A pedagogia social tem evoluído como uma ciência com enfoques críticos, mas em nome da pedagogia social – ou seja, no campo da educação social sócio-pedagógica – encontra-se uma grande variação de projetos e processos, e é importante que seja assim. Igualmente importante é aprender a reconhecer e a identificar as maneiras diferentes de interpretar a base teórica da pedagogia social ou atuar entre a ideologia e a realidade concreta. Por exemplo, muitas vezes as organizações não-governamentais se posicionam como atores contra-hegemônicos, que andam na contramão e lutam contra as estruturas de desigualdade ligadas ao background social e étnico e contra a divisão da sociedade em seres humanos e ambientes com valores diferentes. Ao mesmo tempo elas têm que se equilibrar entre a sua ideologia e as exigências dos financiadores que são vitais para a sua existência – e muitas vezes os mesmos que são no foco das suas críticas. (RYYNÄNEN, 2011.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perguntamos no título do texto se é possível perder-se no campo socioeducativo. Depois das nossas notas sobre as definições abrangentes da educação social (e da educação social sócio-pedagógica) podemos concluir que perder-se nas definições é, certamente, fácil sem uma base teórica forte que dê ferramentas necessárias para analisar e interpretar o campo das abordagens socioeducativas.

Não é possível analisar as abordagens socioeducativas e as suas relações sem reconhecer que cada uma das abordagens é composta por orientações e paradigmas diferentes e até por bases teóricas variadas. Isso é especialmente aparente no vasto universo da educação não-formal ou educação extra-escolar, mas aplica-se também à educação sócio-comunitária e à educação social. Também é importante reconhecer que os conceitos são utilizados nas maneiras diferentes entre países e dentro de um país também.

É possível fazer o trabalho socioeducativo em muitas maneiras diferentes, em muitos contextos diferentes e sob a guarida de denominações diferentes. O mais importante é refletir sobre as bases teóricas do trabalho e sobre como é a práxis que surge nos processos dialéticos entre a teoria e a prática. A partir desta noção podemos concluir que dois processos ou projetos socioeducativos realizados no contexto teórico-prático de duas abordagens ou tradições diferentes, por exemplo, a educação social e a educação não-formal ou a educação social e a educação sócio-comunitária, podem coincidir muito mais do que dois processos denominados educação social (ou até de pedagogia social), mas realizados dentro de paradigmas diferentes ou com entendimentos diferentes sobre o que é a educação social.

Vimos na análise de Juha Hämäläinen (2003) citado antes que não é viável denominar todo o universo do trabalho social, por exemplo, como sócio-pedagógico (ou não). Tampouco é viável dizer que o trabalho social e educação social são universos separados. Mas é possível reconhecer orientações ou tradições dentro do universo do trabalho social que têm elementos sócio-pedagógicos ou que podem até ser denominados de educação social de sua natureza básica (ver HÄMÄLÄINEN, 2003, p. 70). Pode-se

dizer que a mesma lógica é aplicável quando falamos sobre a educação não-formal e a educação sócio-comunitária nas suas relações com a educação social (sociopedagógica).

Também não devemos esquecer, como afirma Leena Kurki (2008), que “a pesar de que la pedagogía social tiene su carácter científico propio y fuerte, esta carácter tiene ventanas abiertas a la dirección de otras ciencias.” (KURKI, 2008).

REFERÊNCIAS

- CALIMAN, G. (2009): Pedagogia social na Itália. In SOUZA NETO, J.; SILVA, R.; MOURA, R. (orgs.) Pedagogia Social, São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, pp. 51–60.
- CAMERON, C. & MOSS, P. (2011): Social Pedagogy: Current Understandings and Opportunities. In CAMERON, C. & MOSS, P. (Eds.) Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet. London: Jessica Kingsley, pp. 7–32.
- CARVALHO, J. O. & CARVALHO, L. (2006): A educação social no Brasil: contribuições para o debate. In Proceedings of the I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo (SP) [online] [cited 28 March 2012]. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCo000000092006000100024&lng=en&nrm=iso>
- CARIDE, J. A. (2004): No hay educación no formal. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, Octubre-diciembre (2004), 6–8.
- ERIKSSON, S. & WINMAN, T. (2010): Introduction. In ERIKSSON, S. & WINMAN, T. (Eds.) Learning to Fly. Social Pedagogy in a Contemporary Society. Göteborg: Daidalos.
- FREIRE, P. (2006 [1976]): Ação cultural para liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2008 [1968/1974]): Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- GOMES, P. (2009): Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In Proceedings of the II Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2008, São Paulo (SP) [online] [cited 27 March 2012]. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCo000000092008000100013&lng=en&nrm=iso> .
- DÍAS, A. S. (2006): Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 7, 91–104.
- HÄMÄLÄINEN, J. (2003): The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work* 2003 3: 1, pp. 69–80. [<http://jsw.sagepub.com/content/3/1/69>]
- KURKI, L. (2006): Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- KURKI, L. (2008): El campo “interdisciplinario” de pedagogía social y animación sociocultural en Finlândia. <http://quadernsanimacio.net>; nº 8; JULIO de 2008.
- ORTEGA, J. (2005): La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, La educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 167–175.
- PARCERISA, A. (2008): Educación Social en y con la institución escolar. SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social nº 15 - marzo 2008.
- PÉREZ, G. (2003): Pedagogía social – educación social. Cosntrucción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (1997): Concepto de educación social. In PETRUS, A. (coord.) Pedagogía Social. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 9–39.
- PETRUS, A. (2003): Novos âmbitos em educação social. In ROMANS, M. & PETRUS, A. & TRILLA, J.: Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, pp. 51–114.
- QUINTANA, J.M. (1997): Antecedentes históricos de la educación social. Em PETRUS, A. (coord.) Pedagogía Social. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 67–91.
- RIBEIRO, M. (2006): Exclusão e educação social: Conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, pp. 155–178, jan./abr. 2006 [online] [cited 29 March 2012] Available from <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- RYYNÄNEN, S. (2009): “A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro”. In SOUZA NETO, J.; SILVA, R.; MOURA, R. (orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, p. 61–82.
- RYYNÄNEN, S. (2011): Nuoria reunioilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. [*Jovens no limite. Pesquisa sócio-pedagógica sobre o apoio pedagógico por ONGs brasileiras para os jovens e adolescentes que vivem no contexto de criminalidade e violência*]. Dissertação de doutorado. Tampere: Tampere University Press.
- SÁEZ, J. (1997): La construcción de la pedagogia social: algunas vías de aproximación. Em PETRUS, A. (coord.) Pedagogía Social. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 40–66.
- TRILLA, J. (2003): O universo da educação social. Em ROMANS, M. & PETRUS, A. & TRILLA, J.: Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, 13–50.
- VENTOSA, V.J. (2004 [1997]): Perspectiva comparada da

RYYNÄNEN, S. É possível perder-se no universo socioeducativo?:
notas sobre o campo da Educação Social e sobre seus diálogos internos, p. 185-192

animação sociocultural. Em TRILLA, J. (Coord.) Animação
sociocultural. Teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Editorial
Ariel.

Pedagogia Social: currículo, memória e desenvolvimento humano

VITÓRIA HELENA CUNHA ESPÓSITO¹

NEIDE DE AQUINO NOFFS²

ANDRÉA PAIVA DA SILVA³

RESUMO

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do grupo de pesquisa *Educação e Produção do Conhecimento/Cátedra Joel Martins* (CNPq/PUC-SP). Considera que o resgate da memória e a construção de uma educação e pedagogia voltadas ao social possam vir a se constituir em campo de reflexão, de estudo e de investigação para as ciências sociais e humanas. Objetiva tornar visíveis as raízes da pedagogia social que veio a se expressar não apenas como método, mas como possibilidade de intervenção em situações de risco na cidade de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação. Considera que o legado deste eminente educador ressoa ainda hoje, devido às profundas transformações que produziu e à forma libertadora que imprimiu através de seu modo de ver, ser, pensar, refletir e agir em educação. Conclui que, sob a ótica de uma pedagogia de cunho social, faz-se importante conceber currículo sob uma nova intencionalidade. Nesta perspectiva, currículo altera-se profundamente: este não mais poderá ser visto como meio para se alcançar determinado fim, mas como uma construção que se faz na ação, de forma a apreender, no percurso de sua construção, o mundo daqueles aos quais se refere; para tanto torna-se necessário que o currículo apreenda valores, crenças, desejos, abrindo-se à realidade daqueles que lá estão. Currículo que será então uma trajetória a ser percorrida, capaz de gerar compreensões e, a partir destas, trazer os elementos necessários que poderão vir a se constituir em estruturas para o desenvolvimento de ações educativas voltadas à sociedade e à cultura, dirigidas especialmente aos excluídos; currículo como algo vivo, em permanente desenvolvimento, sem a imposição

de fórmulas já prontas, mas utilizando aquelas que se forjam na ação, descobrindo singularidades, pontos que, ao se mostrarem na vida do sujeito e na sociedade, poderão iluminar um fazer pedagógico comprometido com a produção do conhecimento, do bem-estar social, da cidadania e do desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia social; Currículo; Memória; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Social Pedagogy: Curriculum, memory and human development.

This study was developed within the research group *Education and Knowledge Production / Chair Joel Martins* (CNPq / PUC-SP). **It assumes that the recovery of memory and the construction of a pedagogic and educational practice focused on social aspects may become a field for reflection, study and research in social sciences and humanities.** The main object is to reveal the roots of a social pedagogic practice that has obtained a self-expression not only as a method, but as a possibility to intervene in situations of danger in the city of São Paulo, during the administration of Paulo Freire in the Municipal Department of Education. It considers that the legacy of this distinguished educator reverberates to this day, due to the deep transformations he produced and the emancipatory character he imprinted by his ways of viewing, being,

1 Professora Doutora da Faculdade de Educação da PUCSP vitoriaespósito@hotmail.com

2 Professora Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação Educação: Currículo da PUCSP.

3 Aluna pesquisadora da Faculdade de Educação da PUCSP-Curso de Pedagogia.

thinking and acting on education. The conclusion is that, from the perspective of this pedagogic practice of social character, the conception of curriculum demands a new intentionality. From this point of view, curriculum undergoes a deep change: it can no longer be seen as a means to achieve a certain end, but as an edification built into action, in order to assimilate, in its construction trajectory, the world of those to whom it is related; therefore, the curriculum must consider values, beliefs and desires, opening up to the reality of those who are there. The curriculum will then turn into a path to be pursued, capable of generating comprehensions and, from these, taking out the necessary elements that may become facilities for the development of educational interventions focused on society and culture, with special concern towards the excluded population; curriculum as a living thing, in constant development, without the imposing of ready-made formulas, but making use of those that arise in the action, finding singularities, points that, showing themselves in the life of the individual and in society, will be able to illuminate a pedagogical practice committed to production of knowledge, social welfare, citizenship and human development.

KEYWORDS: Social Pedagogy; Curriculum; Memory; Human development.

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do grupo de pesquisa *Educação e Produção do Conhecimento* (CNPq/PUC-SP) e da *Cátedra Joel Martins*⁴. Considera que o resgate da memória e a construção de uma educação e pedagogia voltadas ao social possam vir a se constituir em campo de reflexão, de estudo e de investigação para as ciências sociais e humanas. Muito se tem responsabilizado ou conotado a educação como elemento crucial para o desenvolvimento humano e promoção da cidadania. Conclui-se que a fragmentação do conhecimento, a visão dicotômica

4 A Cátedra interinstitucional Joel Martins (PUC-SP/FASM/UNIFESP/UFSCar) foi instituída pela Deliberação PUC-SP de nº 35/2008 de 19/12/2008, publicada em 05/2009. Tem como sede a Faculdade de Educação da PUC-SP e como objetivo central: organizar a produção de conhecimento, visando estimular a formação e o desenvolvimento humano e a produção de ações educativas que promovam uma cultura que valorize a fraternidade, a busca por uma de convivência saudável, a solidariedade e a Paz.

da realidade, a aderência e o estado de imersão na realidade, bem como a falta de uma memória coletiva, têm dificultado a criação de um discurso reflexivo, histórico e pedagógico que inclua pessoas originárias das classes mais desfavorecidas.

Consideramos ainda que, face ao desafio que se nos coloca, devemos partir do pressuposto de que é imprescindível o resgate da memória e a reconstrução de uma educação voltada para a criação de um currículo e pedagogia(s) focados no social. Desta forma propõe-se a traçar um percurso de reconhecimento que recupere movimentos e sentidos de uma trajetória vivida de formação na ação, cuja *práxis* seja o elemento essencial para a constituição de um novo campo em educação para reflexão, estudo e investigação.

Nessa intencionalidade, este trabalho parte da narrativa da vivência de uma educadora social de expressão nacional, buscando na sua trajetória de vida alguns elementos que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional, com o intuito de explicitar as raízes de uma pedagogia social que foi sendo forjada na ação, nos seus desdobramentos e na luta por políticas públicas mais equânimes.

Coloca-se assim, como objetivo deste trabalho, tornar visíveis as raízes da pedagogia social que veio a se expressar não apenas como método, mas como possibilidade de intervenção em situações de risco na cidade de São Paulo, em especial na administração de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação. Consideramos que o legado deste eminente educador ressoa ainda hoje, devido às profundas transformações que produziu e à forma libertadora que imprimiu através de seu modo de ver, ser, pensar, refletir e agir em educação.

METODOLOGIA

Este trabalho foi construído com base numa metodologia de pesquisa de natureza qualitativa interpretativista (hermenêutica). Foram realizadas três entrevistas com uma educadora social, através das quais ela nos relatou sua experiência de vida. Os dados obtidos, depois de transcritos e analisados, possibilitaram que pesquisado e pesquisador se enredassem na construção de um percurso de

reconhecimento, em que o resgate da memória permite constituir registros da historicidade humana. Visto como trajetória metodológica de pesquisa nela desvelam-se avanços, retrocessos, rupturas, dialéticas, bem como nos fala de como foram se forjando (ou não) ressignificações.

Desse processo constituem-se as bases do “círculo existencial hermenêutico”: um processo compreensivo/interpretativo que possibilita a produção de novos conhecimentos. Pesquisador e pesquisado, ao olharem para si mesmos, nesse movimento veem também o outro, porém, ainda assim, ambos se veem enredados na “mundaneidade” do mundo, e esta é a condição que se torna essencial para o desenvolvimento de uma educação e pedagogia voltadas ao social.

Para este trabalho, foi realizado um recorte na íntegra do material resultante das entrevistas, elaborando-se um texto-síntese contemplando o objetivo deste estudo, ao qual atribuímos o título de:

Memória e reconhecimento.

Maria Stela Graciani: A saga de uma educadora social.

A professora doutora Maria Stela Santos Graciani tem dedicado sua vida à pesquisa, à produção de conhecimento e ao desenvolvimento de ações educativas, sempre em prol da fraternidade, da tolerância, da solidariedade e do acolhimento à diversidade, em uma cultura de paz.

Em sua trajetória, Stela nos traz os elementos para a constituição de um currículo prático poético (criador), focado no desenvolvimento humano e na construção de uma pedagogia social para jovens e adultos em situação de risco.

Fundadora e coordenadora, há 30 anos, do Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – NTC, Maria Stela Graciani é a quinta filha de um casal que já tinha quatro filhos homens.

Stela assim exemplifica os ensinamentos que absorveu na infância:

Meus pais sempre agradeciam a Deus pelo pão, a beleza, a saúde, o acolhimento de alguma pessoa que estivesse chegando, fazendo tudo para que ela se sentisse à

vontade no nosso ambiente. Isso fazia com que a gente comesse, por exemplo, frango. Uma hora era a vez de comer a perna, outra de comer o rim, outra hora era de comer o pé do frango, e outra o peito do frango, então... Nem sempre você vai comer a melhor parte de qualquer coisa na sua existência. Por que isso? É uma aprendizagem. Um processo educativo de alto valor, de internalização e assimilação para uma criança. Porque é uma postura, é uma atitude, um valor. E isso foi o que meus pais me ensinaram.

Stela atribui sua busca por um olhar mais holístico, mais totalizador, mais interdisciplinar, mais pesquisador, à sua convivência com as Irmãs Dominicanas durante sua formação, na adolescência.

Um bom exemplo dessa busca pode ser visto em um episódio marcante na vida da jovem Stela: em 1964 surgia o Estatuto da Terra. Stela percebe que os imigrantes italianos eram praticamente expulsos para a periferia das cidades, e não entende por que seus amigos estavam abandonando a região rural. Por sugestão do pai, começa a procurá-los e fazer perguntas, já demonstrando sua veia de pesquisadora. Descobriu que o novo estatuto lhes tornara a vida nas fazendas insustentável, já que tinham que pagar por tudo que quisessem criar ou cultivar, e isso era simplesmente impraticável. Stela incorporou essa descoberta à sua filosofia de vida e de luta contra as injustiças humanas, luta esta que mais tarde iria travar em favor de crianças e adolescentes, para que estes não passassem por situações desse tipo.

Por volta de 1971, Stela fez estágio na Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), trabalhando com Luiza Erundina, que lhe designou um primeiro projeto, que se transformou no embrião do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem -, que hoje se chama PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania).

Em 1979 nasceu a Pastoral do Menor na cidade de São Paulo, dando início ao movimento que culminaria com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Foi uma vitória da pedagogia social, libertadora e emancipatória, que forma pessoas a partir de processos vividos, analisados e interpretados.

“ Consideramos ainda que, face ao desafio que se nos coloca, devemos partir do pressuposto de que é imprescindível o resgate da memória e a reconstrução de uma educação voltada para a criação de um currículo e pedagogia(s) focados no social. ”

Inúmeras semanas ecumênicas foram feitas nesse meio tempo, e a PUC de São Paulo acolheu pessoas vindas de todos os cantos do Brasil, portadoras de diferentes tipos de experiências que foram sendo integradas para construir uma nova visão de educação, lazer e cultura.

Stela prosseguiu com sua luta pela preservação dos direitos dos menores. Foi presidente do Conselho da cidade de São Paulo por duas vezes, passando depois ao Conselho do Estado de São Paulo e depois, da Nação, representando a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cargo que ocupa até hoje.

Atualmente Stela Graciani é também coordenadora do curso de pedagogia da PUC de São Paulo, cargo que assumiu pela primeira vez por volta de 1976. Naquela época, a educadora considerava que a tarefa do curso de pedagogia seria formar os professores pesquisadores de amanhã, e que um pesquisador começa a ser forjado muito cedo, e a iniciação científica tem papel fundamental nesta trajetória de formação. Portanto, todas as funções da universidade deveriam ser bem feitas: a coordenação pedagógica na questão do ensino, a pesquisa com a estimulação da iniciação científica e a existência de um setor forte de *extensão universitária*.

Essa tarefa envolveu uma grande luta, abrangendo alunos e amigos, muitos dos quais até hoje frequentam a instituição. Os recursos eram difíceis e minguados, e chegavam ao grupo à custa de muito

esforço. Na luta pela criação de um setor de extensão, um objetivo se mantinha sempre: reverter a situação das crianças de rua, através da educação popular, da educação social.

Finalmente, a Pastoral do Menor cedeu ao grupo uma casa onde foi instalado o Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: o NTC.

O NTC passou a receber os universitários que queriam ajudar na sua construção, e lá estes iniciaram seus trabalhos de articulação estratégica (universidade/comunidade), com a benção de Dom Luciano Mendes. O NTC surgiu como movimento ligado à Arquidiocese de São Paulo, avalizado pela reitoria da Universidade.

Stela seguiu com sua luta, ajudada pela equipe de estudantes, sempre enfrentando críticas. Foi vice-diretora comunitária por quatro gestões, o que significa que foram 16 anos até que, finalmente, se solidificou a possibilidade da desejada extensão universitária; para isso foi necessário desenvolver ações concretas nesse sentido, com propostas efetivas de trabalho. Começaram então os grandes projetos do NTC para a cidade de São Paulo: a pedagogia de rua, as medidas socioeducativas, a erradicação do trabalho infantil, a questão da violência doméstica e, principalmente, a formação - um trabalho “formador de formadores”, que se iniciaria com a alfabetização de jovens e adultos, tarefa árdua porém imprescindível, que se daria, inclusive, dentro da própria Universidade, que, de forma surpreendente, tinha em seu quadro de funcionários algumas pessoas analfabetas.

Stela foi apresentada a Paulo Freire por Dom Luciano Mendes, que, certo dia, lhe pediu que “fosse buscar um amigo”. Segundo a própria Stela, foi o presente mais precioso que ela ganhou em sua vida: esse amigo era Paulo Freire, que se aproximou dela e a acolheu afetivamente dizendo: “Minha filha...” A partir desse dia, Stela e Freire se tornaram inseparáveis.

Quando Paulo Freire foi convocado por Luiza Erundina para ocupar a posição de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, convidou Stela para atuar como coordenadora de um novo projeto, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo. O MOVA-SP, lançado em 29/10/1989 para combater o analfabetismo, propunha-se a oferecer

acesso à educação de forma adaptada às necessidades dos alunos jovens e adultos.

As igrejas da Arquidiocese de São Paulo mantinham projetos de alfabetização, e logo o MOVA-SP já tinha 1.200 núcleos de alfabetização, nas casinhas, nas paróquias, nos centros, onde fosse possível. E o projeto cresceu, e, hoje, se transformou no Movimento de Alfabetização de Jovens e adultos - MOVA Brasil.

Stela desenvolveu, com seu grupo, um trabalho de alfabetização com jovens moradores de rua da Praça da Sé na década de 1980. A princípio, o trabalho de observação era feito em duplas, para não assustar a “população” da praça, e tinha o objetivo de estudar a situação, ganhar a confiança das pessoas e aos poucos ir se entrosando com elas, a fim de poder ajudá-las. Depois Stela descobriu que, além de observação participativa, era também uma “observação mútua”, pois as crianças da praça também os observavam.

Essa experiência com as crianças da Praça da Sé foi importantíssima para o grupo de educadores que, com ela, “aprendeu a aprender”, a alfabetizar de outra maneira, sob uma nova perspectiva.

Outro momento inesquecível para Stela foi a comemoração de seu aniversário quando todos os moradores de rua da Praça da Sé a surpreenderam com um bolo. Stela conta:

...elas convidaram TODAS as pessoas da praça, os mais pobres dos pobres que você pode imaginar. As prostitutas, os homens de rua, elas, as crianças, e fizeram um bolo... O bolo era desse tamanho [...]

E o bolo parecia distribuição dos pães, porque cada uma tinha uma velinha, compraram uma caixa de velinha e acenderam a velinha. Cada uma desejava para mim aquilo que elas tinham vivido: “Pra que nunca você cheire cola”, “pra que nunca ninguém te prostitua”, “pra ninguém bulir com você”, “pra você não roubar [...]

E todo mundo dizia:

“Ninguém roubou! Ninguém fez nada de errado pra fazer essa comemoração.”

Eu acho que esse bolo, que leva açúcar e que teve vela, teve luz, serviu muito pra ser o mote, pra ser o motivo, ser o epicentro do furacão que iria acontecer a partir desse momento, dessa leveza e dessa homenagem que poucos na vida poderão ter.

“**Essa experiência com as crianças da Praça da Sé foi importantíssima para o grupo de educadores que, com ela, “aprendeu a aprender”, a alfabetizar de outra maneira, sob uma nova perspectiva.**”

O trabalho com as crianças e adolescentes em situação de risco começou no entorno da universidade, com os guardadores de carro, que também eram moradores de rua. Depois esse olhar se expandiu, não apenas para as praças da cidade, mas também para regiões da periferia, como, por exemplo, a favela Raul Seixas, a favela Pantanal, que tem um centro comunitário, a favela Heliópolis. É um trabalho articulado com as várias áreas do conhecimento, privilegiando a pesquisa, a intervenção e a formação, mas, acima de tudo, privilegiando a formação de conhecimentos, obtidos com os movimentos sociais, populares e sindicais ligados à luta pela melhoria da qualidade de vida, pelo respeito aos valores mais profundos. É uma formação também para os educadores.

O Padre Edênio do Valle, que era vice-reitor comunitário, foi o maior incentivador do trabalho dos universitários, apoiando suas caminhadas, orientando, debatendo, conseguindo inclusive verba para a compra de uma casa que servisse de abrigo para os meninos de rua e os guardadores de carro, que, na época, eram chamados de “trombadinhas”. E essa casa se transformou numa escola, onde os meninos, com algumas tábuas e ferramentas, aprenderam a fazer seus próprios brinquedos, que eram brinquedos pedagógicos.

Stela começou a levar esses brinquedos para vender nos colégios católicos, e logo conseguiu várias encomendas. Os meninos se assustaram: “será que teriam condições de fabricar tanto brinquedo?” Mas logo perceberam que era uma ótima oportunidade de trabalho e geração de renda. Esses rapazes eram originários de Brasilândia, na Zona Norte, que é uma das regiões mais violentas de São Paulo.

Outra realização desse grupo de meninos, um tanto inusitada, foi o “Lava Rápido”. Eles começaram arrecadando canos, que foram unindo uns aos outros, com chuveirinhos rosqueados. E assim nasceu o “Lava Rápido da Casa dos Meninos”, e os estudantes da PUC deixavam os carros para serem lavados. Foi uma ideia muito interessante e inovadora, e que deu certo!

Essa engenhosidade levou Stela a outra ideia, que ela desenvolveu com a ajuda da psicóloga Adriana Teixeira. Era o “Ônibus da Ludicidade”. O ônibus foi doado pela TRANSURB, que é o Sindicato dos Proprietários de Ônibus, e foi pintado pelos garotos e pelas educadoras com imagens de crianças brincando de roda, se divertindo. Dentro do veículo, apenas a catraca permaneceu, porque fazia um barulho engraçado, e muitos brinquedos construídos pelos meninos: bonecas, mesinhas etc. O Ônibus da Ludicidade atraía a atenção de todos quando transitava pela cidade e, quando chegava a uma comunidade, era uma alegria. Um bom exemplo da influência do Ônibus da Ludicidade nas comunidades foi a favela Raul Seixas. Depois da passagem do ônibus por lá, resolveram construir uma brinquedoteca, que, com a ajuda da comunidade, acabou dando certo. As crianças participaram de tudo - foram recolhidas caixas de frutas nas feiras e pintadas de várias cores, e foram surgindo prateleiras, banquinhos, tudo feito com muita criatividade e imaginação.

E aquela brinquedoteca de tijolo está lá até hoje, só que agora tem funções múltiplas: de manhã, é brinquedoteca; à tarde, sala de costura para as mulheres da comunidade; e à noite, local de alfabetização de crianças e adultos. Criou-se também uma sala do MOVA naquela época.

Foi também nessa época que surgiu a ideia do projeto do “Teatro do NTC”. As montagens eram baseadas nas questões vividas pelas crianças,

abordando, por exemplo, o grande problema das drogas que entravam na escola. Esta e outras temáticas eram apresentadas nos teatros dos colégios católicos.

Os universitários de várias áreas do ensino, ao mesmo tempo em que faziam teatro e trabalho comunitário, desenvolviam trabalhos de iniciação científica, porque o NTC nunca deixou de produzir conhecimentos e utilizá-los didaticamente. Stela e o grupo tiveram apoios importantes, como da UNICEF e da MISEREOR^{5*}, e dos órgãos de governos estaduais e federais, e isso ajudou a realmente consolidar a proposta: “Nós estamos na rua!”

O grupo atuou nas ruas de São Paulo, no chamado “centro deslocado”, informal, ao contrário do que ocorrera antes na Praça da Sé, que era o “centro formal”. Um momento crucial dessa caminhada foi o encontro com meninos e meninas que não podiam frequentar a escola, pois eram proibidos pelas diretorias. Eram crianças mal vistas, muitas delas usuárias de crack, e que sofriam o preconceito gerado pelos estereótipos. Stela procurava a diretoria dessas escolas e propunha uma negociação com as crianças que estavam “lá fora”.

E ela começou as “negociações”. Na Zona Norte encontrou um grupo de quase 350 jovens divididos em gangues organizadas: uma gangue se especializava em roubar nas feiras; outra era composta de “surfistas” de ônibus, e assim por diante. Existia um líder, mas as decisões eram tomadas pelo grupo. Esse comportamento mostrava que aquele era um verdadeiro líder, pois partilhava com os outros e *sabia ouvir*, e com isso conservava sua posição. Para Stela Graciani esse é um tema recorrente: Saber ouvir é uma arte. É assim que se capta o pensamento, a obra, a poesia, o sorriso, o modo como o outro age; é quase uma “Pedagogia do Gesto”.

Foi uma experiência inusitada o trabalho com aquela gangue. Qual foi a essência pedagógica desse trabalho além da participação de todo esse povo de universitários? Foi exatamente não destruir a organização e a organicidade do grupo original. Foram mantidos os grafiteiros, foi mantida a composição da liderança deste grupo todo, num sistema onde todos discutiam,

5 * MISEREOR é a obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento. Está comprometida com a luta contra a pobreza na África, Ásia e América Latina.

então foram mantidos os grupos organizados com a sua habilidade principal: o grafite, a banda que toca e que dança, o outro que quer o conhecimento, que veio para a Universidade.

Os valores adquiridos pela 'ganguê' foram preservados, já que todos optaram por prosseguir com os estudos e, hoje, transmitem esses valores aos seus filhos. Então, é uma outra dimensão de aprendizagem, de formação de formadores de agentes multiplicadores, que hoje se multiplicam com seus filhos, atuando na sua comunidade, no seu sindicato.

A partir desse trabalho, e através da participação em Conselhos, o grupo passou a formatar propostas mais consolidadas, mais aprofundadas, de formações para agentes multiplicadores, e também para as questões da escola, da alfabetização, do abrigo. Por exemplo, o CONANDA, onde Stela atua há muitos anos, é um grande projeto que deverá abarcar todo o Brasil; um projeto tão ambicioso que, segundo a própria educadora, "é uma ousadia do tamanho deste mundo".

Esses Conselhos se encontram espalhados em muitas cidades, e cada um tem sua assistente social. São formados por pessoas que fazem esse trabalho comunitário, procurando mudar as atitudes do educador e do educando. E Stela ressalta que, na verdade, o *educando* é a própria entidade: o Conselho Tutelar que se abre à aprendizagem, as autoridades, o promotor da cidade, o Secretário de Educação, o médico do Posto de Saúde, as pessoas envolvidas que aprendem com este trabalho. Por medida de economia, são reunidas três ou quatro cidades, onde se trabalha toda uma filosofia de matricidade curricular, transversalizada, interdisciplinar. Serão trabalhadas também questões como o *bullying*, que é a violência dentro da escola, as relações entre as famílias e as políticas públicas. Esses universitários conhecem profundamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas, infelizmente, parece que a maioria das escolas ainda não tomou conhecimento deste documento, que já tem vinte anos, assim como o sonho de Nelson Mandela na África do Sul.

O ECA não foi feito por parlamentares, mas sim pela sociedade. E José Picolo lembra que foi a primeira emenda popular aprovada integralmente, e

sem qualquer intervenção parlamentar. Complementa que foram 3 milhões de assinaturas, entregues no Congresso, com Dom Luciano Mendes à frente e vários carrinhos de mão atrás, carregando as assinaturas. Collor de Melo aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente por pressão popular.

Análise compreensiva / interpretativa

Como foi dito anteriormente, para este trabalho foi necessário se estabelecer um recorte na síntese descritiva, privilegiando alguns momentos significativos para atendimento aos objetivos aqui propostos.

No percurso de reconhecimento que buscamos traçar ao resgatar a memória da trajetória de vida de Stela Graciani, identificamos algumas temáticas, entre as quais destacamos:

1. A formação da identidade como um percurso.

É quando a formação de valores na vida acontece na infância, no âmbito familiar. Desde criança, Stela vivenciou com sua família um processo educativo altamente significativo de, de internalização e assimilação de valores, como pode se perceber, por exemplo, na divisão igualitária do alimento.

Estiveram sempre presentes em sua história familiar o respeito ao diálogo, à disciplina, à consciência de seus limites e possibilidades, elementos estes que trazem a marca de reconhecimento e formação da identidade do sujeito.

A descoberta do Outro e do Outro como Outro, na experiência vivencial significa que ser humano significa aprender a não ser sempre o vencedor, pois no jogo da vida temos que aprender a conviver com nossa própria facticidade, e na existência humana nem sempre se come a melhor parte de qualquer coisa. (Gadamer, 1989)

2. Reconhecimento do outro e reconhecimento no plano jurídico.

Na sequência do texto o destaque é para a formação do olhar holístico, ao abrir-se para ver o mundo e nele o outro. Ao presenciar a situação dos colonos, face à necessária migração para a cidade em decorrência do Estatuto da Terra (1964), a luta pelo reconhecimento do outro se abre como luta pelo reconhecimento no plano jurídico.

3. Reconhecimento da responsabilidade social.

O reconhecimento da responsabilidade social se mostra na inserção no trabalho junto ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem, que hoje se chama PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania) e, posteriormente, na universidade, ao assumir coordenações do curso de Pedagogia e outras funções relevantes na Faculdade de Educação da PUC-SP.

4. Reconhecimento mútuo.

Marcando um momento significativo de reconhecimento mútuo temos o encontro de Stela e Paulo Freire, encontro este que gerou uma parceria de dezessete anos de trabalho conjunto. Este momento traça a ideia de reconhecimento mútuo concretizado em experiências educativas pacíficas e de cunho social.

5. Reconhecimento como “estados de paz”.

Ações de reconhecimento, ao se basearem em mediações simbólicas advindas tanto da ordem jurídica como da ordem das trocas mercantis, asseguram uma força de irradiação e de irrigação que acontece no âmago das transações marcadas pela chancela da luta (Ricoeur, 2008, p. 233). Interessa aqui marcar que esta forma de luta pelo reconhecimento se aproxima do que Ricoeur denomina de “estados de paz”.

6. Reconhecimento do outro como interlocutor e parceiro no mundo.

O reconhecimento do outro como interlocutor e parceiro no mundo traz o uso da palavra e da razão como forma de vida propriamente humana.

Stela, em suas memórias do trabalho realizado com os jovens da Praça da Sé, relata que sua ação, além de ser uma observação participativa, era também uma “observação mútua”, pois os meninos da praça também observavam o grupo.

7. Reconhecimento do direito e da igualdade.

O conceito de igualdade evolui da ideia de homogeneização para a ideia de respeito às diferenças. Uma política de reconhecimento do que é favorável traz o crescimento da autoestima e da estima do outro, por parte dos indivíduos que compõem as sociedades, de modo a promover a confiança e o respeito, termos aqui entendidos como capacidades novas que favorecem a superação dos conflitos e a instauração da paz.

Esse princípio serve de apoio à coexistência pacífica de culturas distintas, num mundo plural. O respeito à pessoa humana, à sua dignidade, é, para Ricoeur (2012), o parâmetro de qualquer diálogo que se pretenda ético.

8. O reconhecimento da dignidade como possibilidade de coexistência pacífica.

Para Ricoeur (2006), a boa partilha implica não apenas o dar, mas o bem receber. Na vida das culturas, as trocas simbólicas, mediante o reconhecimento da dignidade do outro, abrigam fecundas possibilidades de coexistência pacífica, pelo respeito mútuo que acarretam.

No relato de Stela, o envolvimento do grupo de jovens na feitura do bolo, sua divisão e o significado de homenagem à aniversariante, bem como as ações pedagógicas decorrentes mostram as possibilidades aglutinadoras deste trabalho.

A ética da dignidade e a arte da reconciliação seriam os instrumentos para ultrapassarmos os conflitos graves em que nos encontramos, fazendo surgir a face plural e multifacetada da verdade, assim como a possibilidade de colaboração de todos em direção a um destino comum.

CONSTRUINDO PONTES. BUSCANDO UMA VISADA MAIS AMPLA: DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA ÀS CIÊNCIAS DO ESPÍRITO.

Escrevam pedagogias e não sobre pedagogias

Paulo Freire

As palavras de Paulo Freire, rememoradas especialmente nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, ainda ressoam entre nós, como desafio ao engajamento do profissional sensível e inconformado com o insucesso das pedagogias, ampla e custosamente utilizadas sob o discurso de que é preciso levar educação à população brasileira, em especial àqueles que, pela Constituição Federal de 1988, alcançaram a condição de sujeitos sociais.

Ao conclamar que se “*escrevam pedagogias e não sobre pedagogias*”, o sábio mestre indicava caminhos, incitando-nos a discernir entre as concepções subjacentes aos dois termos: *escrever pedagogias* ou *sobre pedagogias*, ou seja, termos como fundamento de nosso pensar as ciências do espírito e/ou as ciências da natureza, lembrando que ambas têm seu berço naquilo que hoje se configura como a Comunidade Europeia.

É preciso ter na lembrança que, embora alguns termos aparentemente ter sentidos equivalentes, trazem raízes em concepções diferentes. Por exemplo, nos termos: *escrevam pedagogias e não sobre pedagogias*, o primeiro refere-se a algo cuja especificidade está na concretude da ação, no movimento do seu fazer, na prática, enquanto o segundo termo da oração indica uma visada de sobrevoo, de distanciamento da coisa mesma. Essa concepção tem sido a base de uma pedagogia realista que ainda hoje viceja entre nós, e se distancia de um modo de ver o homem na

sua imbricação no mundo; de ser um corpo dotado de espírito; um corpo que é *carne* e que está situado na *carne do mundo*, em prol da segmentação e dicotomização entre, por exemplo, homem/mundo, sujeito/objeto, etc.

Antônio Nóvoa (2011) nos convida a investir no rompimento com uma visada perceptual e paradigmática cuja modelagem foi sendo urdida ao longo da cultura ocidental. Nessa intencionalidade, apresenta seu pensar a partir da metáfora “a outra margem do rio”, inspirado em Guimarães Rosa (2005), incitando-nos a perseguir um ver mais abrangente, que não se conforme entre polaridades que exigem a escolha de uma alternativa em detrimento de outra.

Nessa situação, como avançar, que caminhos percorrer?

A metáfora do rio, trazida por Nóvoa, nos remete a outra variação imaginativa que Heidegger (2008) nos apresenta no texto *Construir, Habitar e Pensar*, encontrado em sua obra *Ensaio e Conferências*. De forma poética, este filósofo utiliza a metáfora de uma ponte que, ao ser projetada e edificada, faz ver outros lugares, que poderão ser habitados; uma ponte cuja construção aproximou margens, delineando outras paisagens.

Mas é em Gadamer (1989), que vamos avançar em nossas reflexões. Considera o autor que a tarefa à qual hoje somos conclamados tem a ver com memória e com a construção de nossa historicidade: a nós compete, no século presente, a tarefa de defender o conjunto de nossa riqueza cultural, protegê-la de ameaças e nos prepararmos todos para esta iminente tarefa da humanidade. Esse pensar encontra seu ancoradouro em Husserl (1959-1938), e no termo por ele cunhado: *mundo da vida (Lebenswelt)*. Trabalhado sobretudo por Heidegger, este termo indica perspectivas “para além do que a ciência moderna se adestrara na sua tarefa de explicação causal e no consecutivo domínio dos processos da natureza –, e, também, na sociedade”.

Para Gadamer, a tarefa de construção da historicidade da civilização ocidental a que somos conclamados deve considerar a facticidade humana de vivermos na inerência do mundo, sem o necessário distanciamento para o exercício do *justo pensar*, de forma a elaborar outras teorias, pois estamos, desde o

nascer, mergulhados neste mundo, e este passa a ser o “nosso mundo”.

Gadamer vai além, ao trazer o sentido de *prática*, palavra cujo significado se mostra indispensável para dizermos de uma pedagogia que se defina voltada ao social. Encontramo-nos aqui naquilo que designamos prática (práxis); prática no seu sentido original, um sentido inativo - *práxis que indica o modo como vamos andando: bem ou mal*.

Não sendo donos e senhores de nosso destino, mas seres de facticidade, dependemos deste ou daquele fator, encontramos muitos obstáculos, muitas decepções e, por vezes, também somos felizes, graças a um êxito que vai além do alcance de nossos sonhos.

Em semelhante prática habita, decerto, uma nova proximidade à totalidade de nossa posição no mundo enquanto seres humanos; está-lhe imediatamente ligada a temporalidade, a finitude, planos e projetos, recordações, esquecer e ser esquecido. (GADAMER, 1989, p. 22)

Em suma, o que esses autores focados nas chamadas ciências do espírito nos trazem é que o *ato de educar* é essencialmente hermenêutico e não pode ser apreendido apenas na separação sujeito/objeto, porque envolve uma dimensão compreensiva/interpretativa que é determinante neste fazer. A existência de homem supõe a existência do outro e, por natural sequência, a presença de mundos - mundo: lugar onde estão localizadas todas as coisas que aí estão. Envolve a família, a escola, a cultura, a sociedade, a comunidade, a natureza; envolve, enfim, construir pedagogias e um novo currículo.

SÍNTESE

A história de vida aqui apresentada nos conduz a compreender a construção de nossa humanidade, onde o sujeito se reconhece e é reconhecido pelo outro e, com ele, se responsabiliza pelo mundo. Esse modo de ver solicita uma postura compreensiva e interpretativa em relação à experiência humana. Exige que o resgate da memória se faça como um percurso de reconhecimento de nossa historicidade - o que passa pela construção da própria identidade dos sujeitos sociais aos quais se

refere, pela experiência da descoberta do Outro e do Outro como Outro (GADAMER, 1998).

Nessa perspectiva conclui-se que, sob a ótica de uma pedagogia de cunho social, é importante a concepção de currículo sob uma nova intencionalidade. Perspectiva esta em que o sentido de currículo altera-se profundamente, pois este não mais poderá ser visto como meio para se alcançar determinado fim, mas como uma construção que se faz na ação, de forma a apreender, no percurso de sua construção, o mundo daqueles aos quais se refere. Para tanto se torna necessário que o currículo apreenda valores, crenças, desejos diferenciados, abrindo-se à realidade daqueles que lá estão. Isso sugere intencionalidades que gerem ações e considerem valores outros, como, por exemplo, na experiência vivencial considerar que o ser humano não poderá ser sempre o vencedor, pois no jogo da vida temos que aprender a conviver com nossa própria facticidade.

Sob essa ótica, currículo é algo vivo, em permanente desenvolvimento, sem a imposição de fórmulas já prontas, mas utilizando aquelas que se forjam na ação, descobrindo singularidades, pontos que, ao se mostrarem na vida do sujeito e na sociedade, poderão iluminar um fazer pedagógico comprometido com a produção do conhecimento, da cidadania e do bem-estar social para todos.

Currículo será então uma trajetória a ser percorrida, capaz de gerar compreensões e, a partir destas, trazer os elementos necessários que poderão vir a se constituir em estruturas para o desenvolvimento de ações educativas voltadas à sociedade, à cultura (MARTINS: 1998), à formação, ao desenvolvimento humano voltado para uma educação e cultura de paz.

REFERÊNCIAS

CÉSAR, Constança Marcondes. *Multiculturalismo e reconhecimento em Paul Ricoeur*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8357.pdf>. Acesso em 08/05/2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADAMER, Hans-Georg. *Herança e futuro da Europa*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1989.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de uma experiência vivida*. Instituto Paulo Freire (Coleção Prospectiva). São Paulo: Cortez, 1997.

GUERRA, Márcia A.; GRACIANI, Graziela S.; GRACIANI, Maria Stela; NASCIMENTO, Rosangela Eugênia G. *Construindo política com a juventude – Pronasci/Protejo*. São Paulo: Editora NTC-PUC/SP, 2011.

HEIDEGGER, Martin. Construir, Habitar e Pensar. In: *Ensaaios e Conferências*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poíesis*. Organização de Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Pedagogia: a Terceira Margem do Rio*. Conferência proferida na Faculdade de Educação (FE) da USP, maio/2011.

RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. In: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PROJETO DA REVISTA DIALOGOS

Publicação Impressa e eletrônica:

<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>

1. Título do periódico:

Revista Dialogos (ISSN – 1677-8898)

2. Vinculação

Universidade Católica de Brasília - UCB

Pró-Reitoria de Extensão / Diretoria de Programas Comunitários

Editora Universa / Portal de Revistas Eletrônicas

3. Público-alvo:

Pesquisadores, professores, estudantes e gestores, do Brasil e do Exterior.

4. Periodicidade:

Semestral

5. Escopo:

A Revista Dialogos tem como proposta publicar, em sua seção principal, artigos científicos que descrevam a produção de conhecimentos a partir de pesquisas originais em Extensão Universitária de atores de Instituições de Ensino Superior, da sociedade civil e do Estado, do Brasil e do Exterior, visando sobretudo a divulgação de conhecimento científico e a aproximação entre a Universidade e a Sociedade.

Todos os artigos devem compartilhar resultados originais de pesquisas científicas em Extensão, como também estar embasados, obrigatoriamente, em um referencial teórico sobre Extensão Universitária, que deve ser explicitado.

A Revista Dialogos manterá em seu escopo uma seção “Espaço Aberto” para publicação de textos de importância significativa no contexto da Extensão Universitária mas que não obedecem aos requisitos básicos para o enquadramento como artigos científicos.

6. Histórico:

A Revista Dialogos foi criada em 2002 para divulgar os projetos e ações promovidos pela Reitoria de Pró-Extensão da Universidade Católica de Brasília. Nesse período, foram publicados 8 números, que possibilitaram a ampliação do diálogo efetivo com outras instituições de ensino superior do país, seja por meio da publicação de artigos e projetos de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, seja por meio da cobertura de eventos diversos. Em sua segunda fase, a partir do número 9, a Revista Dialogos mudou sua linha editorial, passando a ser uma revista científica visando a estimular a divulgação sobre conceitos, metodologias e práticas de extensão universitária, contribuindo, assim, para o cenário nacional e internacional da Educação Superior.

7. Editores:

Dr. Jorge Hamilton Sampaio

Ms. Patricia Limaverde Nascimento

8. Conselho Editorial:

Dra. Branca Heloisa de Oliveira Martins Vieira – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dr. Célio da Cunha - UNESCO / Brasil

Dra. Iguatemy Maria de Lucena Martins - Universidade Federal da Paraíba

Dr. Jorge Hamilton Sampaio - Universidade Católica de Brasília

Dra. Leila Chalub Martins - Universidade de Brasília

Dra. Liliane Machado - Universidade Católica de Brasília

Dra. Luciane Pinho de Almeida - Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande

Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília

Dra. Luiza Beth Nunes Alonso - Universidade Católica de Brasília

Dra. Sandra de Faria - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - Universidade Federal do RS / CONAE-MEC
Dra. Tânia Mara Campos de Almeida - Universidade de Brasília
Dr. Vicente de Paula Faleiros - Universidade Católica de Brasília

9. Sessões previstas:

A Revista Dialogos receberá propostas de publicação, em fluxo contínuo, e classificará as colaborações de acordo com as seguintes seções:

- Editorial: Texto produzido pelos editores.
- Artigos: Publicação de resultados de pesquisa original, com evidente contribuição para o desenvolvimento da área relacionada à Extensão Universitária, visando a aproximação entre a Universidade e a Sociedade. Mínimo de nove e máximo de doze por edição.
- Espaço Aberto: Espaço Aberto: Publicação de textos de importância significativa no contexto da Extensão Universitária mas que não obedecem aos requisitos básicos para o enquadramento como artigos científicos. Pode incluir resenhas críticas de livros, relatos de experiências e textos contendo informações sobre políticas institucionais e conceitos de Extensão Universitária.

12. Normas e fluxo de análise

Documentos em anexo:

- O presente Projeto da Revista Dialogos
- Normas Editoriais (Artigos, Resenhas, Destaques)
- Protocolo de Análise de Trabalhos (Artigos, Resenhas, Destaques)

Todas as normas e fluxos editoriais serão definidos e administrados por meio da plataforma eletrônica SEER, a partir do Volume 15.

13. Números já editados

A Revista Dialogos começou a ser editada em 2002 e, desde então, mantém sua periodicidade. Os números já editados são os seguintes:

Volume 1: S/R. Setembro/2002.
Volume 2: Tema: Tecnologia Social e Universidade. Maio/2003.
Volume 3: Tema: responsabilidade Social. Novembro/2003.
Volume 4: Ensino e Extensão. Junho/2004.
Volume 5: Universidade e Compromisso Social. Junho/2005.
Volume 6: Extensão e Aprendizagem. Maio/2006.
Volume 7: Encruzilhadas da Universidade Particular: caminhos e possibilidades. Março/2007.
Volume 8: Mudanças Climáticas Globais e Responsabilidade Social. Novembro/2007.
Volume 9: Pedagogias da Extensão. Agosto/2008.
Volume 10: Universidade do Século XXI: a contribuição da extensão na busca da aprendizagem. Dezembro de 2008.
Volume 11: Os impactos da Internet no Processo Educativo. Agosto de 2009.
Volume 12: Extensão Universitária e Inovação para a Justiça Social. Dezembro de 2009.
Volume 13: A Cultura como dispositivo de Inclusão. Agosto de 2010.
Volume 14: Construção conceitual de Extensão e outras reflexões significativas. Dezembro de 2010.
Volume 15: Pesquisa em Extensão Universitária
Volume 16: Pesquisa em Extensão Universitária
Volume 17: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Julho de 2012.

14. Formas de publicação:

A Revista Dialogos é publicada em forma impressa e eletrônica, no Portal de Revistas Eletrônicas da Universidade Católica de Brasília: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>

O presente volume da Revista Dialogos publica os textos relacionados ao Domínio Epistemológico da Pedagogia Social, apresentados no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, que ocorreu de 25 a 27 de julho de 2012, em Campinas/SP e São Paulo/SP.

Universidade Católica de Brasília

Pró - Reitoria de Extensão

