

## EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: GÊNESE DE UM NOVO MODO DE EDUCAR

Dinora Tereza Zucchetti  
Universidade Feevale  
[dinora@feevale.br](mailto:dinora@feevale.br)

Eliana Perez Gonçalves de Moura  
Universidade Feevale  
[elianapgm@feevale.br](mailto:elianapgm@feevale.br)

**RESUMO:** Nossa inserção na temática da educação no campo social advém de pesquisas que se centram sobre as experiências educativas produzidas no interior de projetos socioeducativos e cujas estratégias de investigação se baseiam nos princípios teórico-metodológicos da etnografia através da pesquisa formação. Defendemos que essas práticas de educação constituem estratégias pedagógicas alternativas que além de, em certa medida, enfrentar o processo de exclusão/inclusão social de crianças e jovens, constituem práticas sociais de produção de novos saberes e novos sujeitos no campo da educação. Trata-se de práticas educativas que, ao longo das últimas décadas, vêm sendo realizadas não somente por Organizações Governamentais (OGs) mas, de forma crescente, por Não Governamentais (ONGs) e entidades do chamado Terceiro Setor. Nelas, por meio de movimentos distintos, vem sendo desenhado um vasto e abrangente campo de dispersão considerando-se o modelo hegemônico de educar, centrado na escola. Nesse texto, nosso esforço analítico visa ressaltar vários aspectos que nos permitem: 1. Afirmar a existência de forças em disputa que apontam, por um lado, para “um novo movimento pedagógico” 2. A tentativa de formalização de uma nova área disciplinar no campo da Educação e 3. A emergência de um novo sujeito trabalhador da educação: o educador social. Reconhecendo que estamos diante de práticas sociais que produzem e dão contornos a diferentes objetos educativos, fazendo emergir novos sujeitos e saberes. Permanece como um campo possibilidades que desafia a formação acadêmica como um vetor de intensificação de transformação social. Resta saber, até que ponto a formação acadêmica no campo da educação saberá responder aos apelos da sociedade. Cabe à universidade reagir tornando-se mais porosa, mais afeta as alternativas educativas e políticas de inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Não Escolar; Movimentos Pedagógicos Alternativos; Educadores Sociais.

## INTRODUÇÃO

Práticas de educação não escolar tornaram-se expressão de ações de intervenção educativa protagonizadas, mais recentemente, por entidades sociais (Organizações Não Governamentais/ONGs e/ou do Terceiro Setor) que, nas últimas décadas, emergiram no Brasil como uma espécie de movimento pedagógico. Desenvolvido, geralmente, à margem do sistema educacional age em complementariedade à escola, uma vez que assume caráter “extraclasse” mediante um entendimento de que educar extrapola a instituição escolar porque prática social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996.

A emergência de tais práticas socioeducativas alavancou, inclusive, a implementação de políticas públicas de enfrentamento a exclusão social - tanto no campo da assistência social, quanto na educação - enquanto experiências intersetoriais necessárias à inclusão social de segmentos populacionais socialmente vulnerabilizados. Têm centralidade na atenção a crianças e adolescentes que demandam por permanecer em outros espaços educativos, quer por necessidades familiares, por ordens judiciais e/ou pelo simples desejo de permanecer mais tempo em atividades sociais, comunitárias, de lazer.

Neste sentido, nos sustentamos em autores como Paulo Freire (1981; 1989), Humberto Maturana (2002), Maria da Gloria Gohn (2002), ao nos referimos à educação não escolar enquanto experiências de educação que ocorrem para além dos muros da escola ou que no seu interior acontecem, mas que vêm ressaltados do caráter eminentemente curricular.

Convém lembrar que, sendo desenvolvidas no âmbito das sociedades capitalistas, as práticas de educação não escolar, em geral, sofrem forte influência de valores econômicos cuja imposição de parâmetros de uniformização e regulamentação acarretam inúmeras consequências, atingindo desde a sua dimensão pedagógica, passando pela prática docente, até a concepção de sujeito. Não obstante, dentre tantas implicações, um cenário de alternativas educativas parece emergir de tais práticas cuja ênfase, em geral, pressupõe uma formação voltada para a cidadania ativa, na perspectiva da emergência de um sujeito cômico de seus direitos, mesmo que tais direitos sejam individuais. Daí sua dimensão inclusiva.

Na forma de artigo as análises aqui apresentadas recuperam as informações de educadores sociais obtidas em investigações que iniciadas em 2010 objetivam conhecer a ação metodológica e as finalidades de práticas de educação não escolar, aqui delimitadas a programas e/ou projetos socioeducativos, endereçados a crianças e jovens vulnerabilizados socialmente. As pesquisas, de tipo qualitativa e na modalidade pesquisa-formação, vêm sendo desenvolvidas

junto a um grupo de educadores que atuam em projetos socioeducativos executados por Organizações Governamentais (OGs), Organizações Não Governamentais (ONGs) e por entidades do Terceiro Setor, na região metropolitana de Porto Alegre/RS, Brasil.

Em especial, este texto recupera o fazer de educadores sociais que, mesmo diante da flexibilização e da precarização do trabalho, na modalidade de emprego, dão visibilidade a um modo muito particular de educar. Desfigura-se o clássico perfil do professor em favor de uma intervenção que vem se caracterizando por uma pedagogia da manualidade e pela emergência do diálogo entre saberes diversos.

3

## **PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL**

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

São experiências voltadas para mudanças objetivas, a exemplo da educação popular freireana. Espelham-se nos movimentos sociais ocorridos no Brasil, principalmente, após a década de 1980 quando surge um novo modo de educar nas periferias urbanas.

A partir de 1990, numa crescente aproximação com o Estado, entidades sociais e a livre iniciativa tornaram-se parceiras na disponibilização de recursos públicos para a execução de diferentes projetos. Em conjunto, configuram um novo cenário para as experiências de educação fora do âmbito da escola.

Ocorreu aqui uma mudança relevante no que diz respeito ao fato de que práticas de educação não escolar vêm perdendo muito de suas características de projeto popular de transformação social e de formação da consciência, para assumir um papel mais difuso quanto as suas finalidades sociais. Nesse novo cenário, constituem exceção àquelas experiências que nasceram e ainda permanecem vinculadas aos movimentos sociais populares e a segmentos específicos da Igreja, que demarcam sua luta nas dimensões ético-políticas e educativas.

Mesmo que suscitando polémicas e inúmeras críticas, na medida em que, protagonizadas pelo Estado e/ou executadas pelo Terceiro Setor e por ONGs, as novas práticas de educação não escolar priorizam ações voltadas para grupos vulneráveis, entre eles jovens, crianças, portadores de necessidades especiais, trabalhadores desempregados. Embora, algumas vezes, venham fundamentadas em conceitos como “risco social”, “vulnerabilidade social”, “exclusão social”. Tais práticas acabam contribuindo pouco ou quase nada para uma efetiva transformação das condições de existência objetiva, servindo mais para definir e demarcar quem são os novos sujeitos a serem socialmente temidos (Bauman, 1999).

Por outro lado, mesmo que ressaltadas tais contradições, em grande número, são experiências que referenciam uma educação voltada à cidadania, ainda que não mais no sentido da garantia da participação e organização da população civil – tal como ocorria no período dos anos 70 e 80 mas, no sentido de uma cidadania ressignificada. Hoje se constituem em experiências voltadas ao exercício da *civilidade*, da responsabilidade individual com vistas a responsabilização social de todos (Gohn, 2002).

Em suma, vivemos um tempo em que o complexo processo histórico brasileiro produziu a necessidade de convocar a sociedade civil à “*parceirizar*” com o Estado, intervindo sobre o campo social, inaugurando um crescimento vertiginoso de projetos sociais de caráter educativo, com características compensatórias e de reposição. Na sociedade contemporânea diferentes modelos de prática de educação no campo social coabitam em relação de constante tensionamento, porque disputam espaços de construção social cujos efeitos miram diferentes sujeitos, mais ou menos assujeitados.

## **EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E A PERSPECTIVA DE UM NOVO MOVIMENTO PEDAGÓGICO**

As pesquisas que vimos realizando têm permitido explorar as potencialidades de uma educação do e no campo social. Mesmo que configurando um campo de dissensos e de importantes contradições, nossas investigações permitem delimitar e fixar contornos disciplinares e até interdisciplinares de tais intervenções. Fatos que nos permitem pensar uma educação para além do que se aprende na escola. Subjaz a tais práticas a emergência de um novo ator, mediador do processo de ensinar e aprender enquanto sujeito fundamental, cujas ‘novas’ características serão tratadas na sequência do texto.

Partimos do entendimento que o exercício de práticas de educação no campo social implica reconhecer que as mesmas possuem sustentação em teorias e conceitos oriundos de diversas áreas do conhecimento. Tal afirmação recupera o apoio das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas através da Filosofia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Economia, entre outras, enquanto saberes que sustentam as experiências realizadas. Do campo da Educação é possível recuperar a Educação Popular, enquanto tendência pedagógica e metodologia para uma melhor promoção das relações humanas (Streck, 2006), tomando-a como um fio que costura todas as áreas de conhecimento entre si. Entretanto, a perspectiva da educação popular se faz mais presente enquanto fundamento dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) institucionais do que enquanto base teórica que faz refletir a prática. Temáticas como emancipação, autonomia, empoderamento, participação são recursivas na escrita dos PPPs. Interessante também observar que alguns pressupostos freireanos também se mostram nas atividades de formação dos educadores, em especial, quando da escolha de livros para leitura e discussão na perspectiva da formação em serviço.

Contudo, na intervenção, os fundamentos da educação popular perdem espaço para atividades que, de modo mais pragmático, organizam ações onde o trabalho e/ou a cultura do trabalho se apresentam enquanto estratégias de inclusão social. Criança e jovem como sujeito de direito, cidadania na perspectiva do acesso a bens e serviços são temas que transitam no interior dos grupos de trabalho que, na modalidade de oficinas, aludem à arte, o esporte, o reforço escolar, como meios para atingir os objetivos propostos.

De modo geral as falas dos educadores remetem à ênfase de que a dimensão profissional da prática emerge do fazer em conjunto, através do exercício da manualidade - "colocando a mão na massa", diz B<sup>1</sup>. Daí que o sentido atribuído ao que podemos nomear de uma pedagogia da manualidade não prescinde do conhecimento intelectual, aquele que reflexiona a prática para a construção da teoria. Aqui o saber acadêmico não é tão central porque cede lugar para a experiência, aquela que emerge da memória, das vivências do dia a dia, do modo como o educador lê o mundo. Importante destacar que no limite o senso comum pode naturalizar o fazer pedagógico: "o ambiente ensina", "o encontro ensina", afirma a educadora D. Neste sentido específico, a propalada qualificação não ultrapassa a experiência do doméstico. Entretanto, se consideramos a força e as possibilidades colocadas no diálogo enquanto ferramenta que aciona o pensamento coletivo, esse fazer pedagógico se reveste de outro sentido.

---

<sup>1</sup> Os educadores passam a ser identificados por letras em detrimento de seus nomes. Também optamos por manter na transcrição das entrevistas a literalidade da fala coloquial.

De acordo com Bohm (2005, p. 35) “o diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles. No diálogo, todos vencem.”

É exatamente aqui que se produz um importante campo de tensão. A formação em serviço, embora com forte caráter dialógico, ainda é pouco refletida e sem suporte na formação acadêmica. Isto produz, muitas vezes, uma prática ligado ao plano mecânico fomentando uma lógica da produtividade. O que produz uma intervenção sem uma reflexão mais consistente.

Por outro lado quando a intervenção do educador passa pelas imagens de suas experiências de trabalho, por exemplo, imprime uma dinâmica que só pode ser feita 'com' os jovens e não 'por' eles. Engajam e envolvem os jovens em assembleias (para tratar de algum assunto polêmico, ou de interesse) em viagens (de lazer, de novas experiências, etc.) em intervenção nas comunidades.

O exemplo abaixo refere a pratica de um educador que atua na oficina de informática.

A gente vai trabalhar sobre o meio ambiente, então o que é que eu posso fazer? Eu posso pegar e usar a planilha, a gente faz uma pesquisa pelo bairro e depois usa a planilha para colocar os dados da pesquisa, criando gráficos e fazendo o levantamento desses dados. A gente pode tirar fotos sobre, no bairro mesmo; a gente já fez esse trabalho, tirar fotos de questões ambientais: de lixo, água e depois trabalhar essa fotos num editor de texto. Então aí a gente vai trabalhando, escrevendo sobre isso também no editor de imagens. Então eu vou usando todas essas ferramentas que tem na informática, mas com outro propósito, né. Então eu não tenho assim um conteúdo que eu tenho que passar até o final do ano e avaliar eles, assim. Nós não vamos ter uma prova sobre o word, sobre excel, sobre power point. Não né. Educador H.

No conjunto, vê-se articular um corpo de saberes que extrapola uma dimensão disciplinar porque se apresenta na sua transversalidade. Tal fato torna capaz de, em tese, instrumentalizar a prática de todos os profissionais que intervêm no campo social, mas muito especialmente os educadores sociais (Moura e Zucchetti, 2007).

Estas considerações permitem pensar um modo de educar que não se constitui como uma disciplina, mas como uma “indisciplina” do pensamento de quem aceita os riscos de articular distintas formulações teóricas para fundamentar as práticas educativas que ocorrem no (*entre*) meio das relações sociais. Entretanto, este entendimento demanda por ampliar o conceito de educação permitindo pensar que não é somente a escola que educa. Esta se constitui numa uma visão limitada, por que parcial e fragmentada, dos processos e dinâmicas que habitam o campo social, no caso a escola.

Neste sentido reafirmamos a urgência de um tipo de análise capaz de explorar o *movimento* e a *fluidez* dos processos educativos que ocorrem na marginalidade dos saberes instituídos, não repetindo o mesmo equívoco da educação escolar que desconsidera e não toma como ponto de partida de sua ação a realidade própria de cada grupo, de cada sujeito. Daí que a diferenciação pretendida entre os socioeducativos e o modelo de educação escolar é sempre destacada na fala dos educadores.

Um dia a professora de uma escola lá de perto disse: - *Qual é a diferença da escola para este espaço aqui?* E ela viu a diferença. Os mesmos alunos da escola, mas num espaço de acolhimento pra eles, que eles gostam de estar ali, se sentem bem. Eu afirmo que é bem diferente de uma escola, até porque uma professora com 30, 40 alunos como é que ela vai dar atenção para cada um deles como fazemos aqui? Educadora G

Em geral, os educadores entendem que a diferenciação entre a escola e o socioeducativo passa pelas finalidades de ambos.

Na escola tem um conteúdo pra trabalhar, tem que passar esse conteúdo porque tem um objetivo a atingir, assim a curto prazo. Que eu vejo que no socioeducativo não tem isso. Tem seus objetivos, mas eles não acontecem a curto prazo. Então, eu acho que essa mudança aconteceu, de não imaginar mais o espaço como uma sala de aula, mas um espaço diferenciado. A gente tem um programa, tem um conteúdo pra trabalhar, coisas que a gente pretende passar pros alunos, para os educandos, mas a gente não tá preso dentro a uma estrutura fechada, assim. A gente muda conforme o perfil da turma e isso porque são diversos níveis, têm crianças de primeira, segunda, terceira série todos juntos, tem criança, adolescentes de oitava série também juntos com os de quinta, as idades diferentes de 11 a 15 anos. Então não dá pra fazer um trabalho parecido com o de sala de aula. Educador H.

As falas dos educadores G e H expressam uma compreensão ampliada de educação que insinua a emergência de um novo movimento pedagógico com traços distintos da escola. Evidentemente que essa compreensão ampliada dos modos de educar também implica uma concepção da realidade, na qual o real não se encontra pré-definido, mas resulta de uma elaboração social e coletiva que se faz e se desfaz a todo instante. Isso, por que, são os próprios sujeitos que definem a situação na qual se encontram e que, portanto, estão a construí-la e reconstruí-la. Tal fato implica, também, e de forma muito relevante em romper com as certezas de que partilhamos um mundo comum com pontos de vista idênticos sobre uma realidade, sempre e, sobretudo, incontestável.

## **A PRÁTICA DOS EDUCADORES ENTRE IMPASSES, DILEMAS E (IN)EXPERIÊNCIAS.**

Consideramos válido afirmar, na sequência do que vem sendo apresentado, que a emergência das práticas de educação não escolar pode constituir uma ruptura em relação às tradicionais propostas educativas que visam operar mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender, em especial quando repercutem no interior da escola, encerrando uma esperança, nem sempre experimentada, de aplicar outros modos de educar e quiçá vivermos “melhor” em/na sociedade. Em particular, as intervenções de caráter socioeducativo, de atenção à proteção social básica, geralmente (de)marcados por ações pontuais, de baixo custo e com recursos materiais, financeiros e humanos escassos, têm sido apresentados como direito dos que deles necessitam, conforme anuncia a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993 e o Sistema Único de Assistência Social.

Neste cenário, a partir das investigações em questão, vimos observando a emergência de um sujeito que se convencionou chamar de educador social e que tem sido, via de regra, um grande articulador do que nomeamos práticas de educação não escolar. Campo histórico de trabalho de educadores leigos atualmente conta, também e principalmente, com a inserção de estagiários de cursos de formação de professores, na modalidade de Licenciaturas. Inseridos nas práticas de educação não escolar esses profissionais, em geral, referem que se veem despreparados frente aos desafios de uma área complexa e contraditória, que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida. Tomamos como exemplo o caso da Pedagogia enquanto formação de professores, cuja centralidade recai sobre a educação escolar. “Como é que eu vou dizer assim... É automático, a gente vai aprendendo na prática, né. Como eu disse, eu fazia a Graduação, mas ela não é voltada pra isso. Ela é voltada pra uma sala de aula, uma escola. A prática de um projeto socioeducativo é bem diferente”. Educador I.

Assim, em geral, a prática implementada no âmbito das ações de caráter socioeducativo e de projetos sociais, vem sendo protagonizada por jovens que pouco se diferenciam entre educadores jovens e jovens socialmente vulnerabilizados. Na prática, ambos os jovens estão prejudicados em seu direito ao emprego, geralmente desassistidos de direitos sociais, em especial, aqueles do campo da seguridade e sem remuneração adequada. Entre os jovens educadores sociais evidencia-se, mais do que os saberes da formação acadêmica, a existência de um conhecimento que emerge da experiência. Na grande maioria estes são os primeiros de gerações que adentram o campus universitário; muitos deles frequentaram socioeducativos quando crianças; são oriundos das classes que vivem do trabalho e mediante a ausência de um



emprego na escola regular têm nas práticas de educação não escolar sua inserção inicial no campo da educação, geralmente vistas como provisórias.

Antes de ser educadora, antes de ser professora eu fiquei dos meus 7 até meus 14 anos sendo aluna numa instituição que era o *Monteiro Lobato* [...] lá eu já brincava de querer ser educadora, de querer ser tia, de querer ser profe assim. Então já iniciei brincando disso e depois gostei, fui tomando gosto e fui estudar, fiz o Magistério, depois eu parti para uma graduação que foi a faculdade de Educação Física. Levei 10 anos pra me graduar, e nesse tempo sempre trabalhei como educadora social. Educadora F.

Lá eu encontrei pessoas que já desenvolviam essa função. O primeiro diretor que eu trabalhei foi quem me passou muitas dicas, as educadoras do local assim [...] Fui aprendendo com elas muito dessa prática [...] Sem muito referencial, foi bem na prática mesmo. Educador L.

No enfrentamento as demandas por qualificação destes educadores que dizem sentirem-se despreparados diante da complexidade da realidade social verificamos que os projetos socioeducativos têm a formação em serviço como prática preferencial. Modo de (in)formar-se onde os educadores expõem suas experiências e têm ressaltada a importância das trocas entre eles como um benefício ao trabalho. Pode-se referenciar, também, neste caso que a presença do 'outro' educador é fundamental nesta formação o que caracteriza um outro sentido para a formação em serviço que em geral é desprovida do olhar externo que se coloca como coautor.

Então, o que acontece, a formação, o educador social - aqueles com quem eu tenho contato - é forjado no trabalho. Sempre no trabalho. E aí o que acontece, cada um de nós leva a suas experiências pessoais também. Educador E.

Embora os grupos de trabalho sejam coordenados por pedagogos, contam com a presença das diretoras dos referidos projetos nas atividades de formação, que se caracterizam por serem sistemáticas, onde se dialoga sobre questões ditas pedagógicas, de acompanhamento e avaliação.

Sobre a prática pedagógica propriamente dita, o vínculo dos educadores com os jovens é trabalhado e estimulado como um recurso para a boa convivência. Dar-se bem com o jovem aparece como um atributo natural e/ou necessário a ser desenvolvido para que o trabalho flua e para que os objetivos sejam atingidos. Talvez na base dessa boa convivência esteja, ao menos discursivamente, uma relação educador/educando pretensamente horizontalizada, conforme enunciado por A: " [...] a gente se trata de igual para igual. Eu aprendo com eles assim como eles aprendem comigo".

O que mais influencia o meu trabalho aqui é o vínculo, que aumenta a cada dia. [...] eu consigo trabalhar através da alegria, do entender, consigo trabalhar tranquilamente o meu conteúdo, diz B.

Este, ao mesmo tempo em que adere ao discurso positivo do vínculo, deixa subjacente a ideia de que nem sempre se está disponível a essa abertura. “Ter esse vínculo é entrar na sala de aula e dar um sorriso, dar um bom dia antes de entrar na matéria, mas você não está sempre sorridente e com essa ideia de estar sempre disposto a acolher”, afirma B.

Os socioeducativos se constituem, então, como um lugar de trocas, de produção de solidariedade, onde a crítica social nem sempre se faz presente. Embora estes atributos ao trabalho, a importância da qualificação da formação acadêmica é sempre referida: "o trabalho de forma mais estruturado, mais formalizado, nos remete a uma coisa mais profissional", afirma C. Nesse sentido, D. expressa sua preocupação com a "mesmice" das práticas ao afirmar que: "fica difícil exigir do nosso aluno qualificação se a gente não se qualifica, se a gente não busca melhoria".

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2010) com sua teoria de tradução pode ser utilizada para compreender a contradição presentes nas práticas emergentes.

O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer entre saberes não-hegemônico. A importância desse último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e consequente possibilidade de agregação entre saberes não hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia. (Santos, 2010: 126)

Ainda referindo Santos (2005), nos seus estudos sobre a experiência, destacamos sua tese de que não é mais possível defender a possibilidade de emergência de estratégias pedagógicas genuínas e emancipatórias no âmbito do que ele denomina como sendo da alçada do paradigma dominante. Este paradigma, em geral tem por finalidade a regulação e não a emancipação. Horizontes emancipatórios, segundo o autor, são anunciados desde o paradigma emergente, aquele que subjaz dos resíduos e das ruínas dos bens culturais, das relações sociais e da política. Também referencia que, enquanto estratégia para aprofundar a tensão entre regulação e emancipação vale dar importância à emergência dos espaços públicos não estatais, inclusive àqueles espaços públicos que vem sendo privatizados por grupos dominantes, a fim de que se busque a radicalização da democracia.

Nesse contexto, reafirmamos que o educador social pode se constituir uma figura chave que, mesmo que em condição tão adversas, protagonize experiências socioeducativas cujo impacto poderá repercutir, inclusive, sobre a educação escolar.

## **A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O que é possível pensar de alternativo à educação a partir de uma prática pedagógica nestes moldes? Considerando nossos estudos entendemos ser permitido pensar que a dimensão “reflexiva” da prática dos educadores sociais, por um lado se reduz a organização e reorganização de atividades. Por outro lado, mesmo que não plenamente, os educadores ao acessar os conteúdos dos PPPs verificam fortes elementos teóricos - a exemplo dos saberes da educação popular - que podem permitir um processo de ação mais refletido. De qualquer modo neste processo fica subentendido um modo de ação-reflexão que problematiza a exclusão-inclusão social.

Mesmo que, de modo geral, uma ação da ação evidencie um grande distanciamento aos mais caros postulados freireanos<sup>2</sup> faz-se importante reafirmar que, grosso modo, esses se fazem presentes e balizam os PPP's institucionais. Ainda que diante de evidente quadro de contradições manifestas, todavia, consideramos haver um forte potencial relacional em tais práticas. Elas ganham visibilidade e positividade pela mediatização/intervenção do educador evidenciando a emergência de um novo movimento pedagógico no interior dos processos educativos que se consolidam no campo social.

Na medida em que, para os educadores, as estratégias educativas no e do campo social se constituem a partir de suas experiências estas tendem a se apresentar, desde a nossa compreensão, enquanto desafios para criar alternativas aos modos dominantes de ensinar e aprender. Isto porque, os educadores ouvidos nas pesquisas tendem a se colocar sempre como aprendentes neste modo de produzir educação. Neste sentido, tais práticas passam a ser vividas como ensaios intuitivos que, na procura de um ancoradouro epistemológico, podem encontrar referência nos estudos da educação popular freireana. Resta saber quais os caminhos para que este encontro se produza. Tememos que não emerja pela via da formação acadêmica na formação de professores, mesmo que estes manifestem o desejo de mais formação “específica”.

Importante relembramos que a maioria dos projetos socioeducativos - ora em curso - distanciam-se significativamente da educação popular, na medida em que boa parte deles

---

<sup>2</sup> Dimensões que também se fazem presente nos estudos de Godinho (2007) e Pinheiro (2007).

emergem do chamado Terceiro Setor. Portanto, estão longe das propostas oriundas dos setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, que nos anos 60 e 70, organizaram-se em entidades – organizações não governamentais e/ou associações civis sem fins lucrativos - para se dedicarem ao trabalho de intervenção social. Entretanto, a emergência deste novo educador reaviva o necessário debate sobre a mediação pedagógica atualizando não somente a dimensão educativa, isto é, aquilo que é da relação entre o educador e o educando, mas também a dimensão do próprio contexto social onde esta intervenção acontece, o qual, em um significativo numero de casos, é o Terceiro Setor.

Há, desde o nosso entendimento, dois sentidos para o uso da expressão mediação enquanto quesito para fortalecer a emergência do que estamos nomeando de gênese de um novo modelo de educar. Numa releitura do que Freire (1989) considera como a dialética "vanguarda-massa", o autor chama a atenção para o equívoco em considerar que a transposição da consciência é privilégio daqueles que são capazes de teorizar. Tal alerta explicita uma possível armadilha que, segundo autor, pressupõe a concepção de que a classe proletária possui uma consciência vazia daí o sentido de transmissão do conhecimento, modo hegemônico de socialização escolar. Ou ainda a ideia da mediação (Freire, 1981) como a dimensão crítico-reflexiva que recai sobre o educador-educando e os educando-educadores.

Entretanto, as entrevistas com os educadores recuperam menos a presença desta dimensão da prática educativa, invocando muito mais a ideia de um educador “animador”, um sujeito que apenas contando com sua disponibilidade e abertura sensível se oferece ao inédito da prática, numa experiência de (trans)formação intuitiva baseada e orientada pelas evidências que se manifestam à *posteriori* em si e no Outro da relação educativa.

Na outra ponta, permanece a questão da formação acadêmica no campo das Licenciaturas que na parca preocupação e contribuição com a educação no campo social, pouco reconhece a importância de estudos que sustentem tais intervenções. O atual modelo de formação está focalizado na educação que ocorre no interior da escola desconhecendo que, enquanto organismo social, a escola não se constitui uma ilha. Ao privilegiar a educação desenvolvida na escola, o modelo dominante de formação acadêmica de professores assume o compromisso de produzir conhecimentos voltados para os valores da cultura hegemônica (erudita), desconsiderando o fato de que na sociedade também circulam os valores de (*outras*) culturas de pertencimento, herdados e transmitidos pela tradição oral, pelos hábitos, valores e costumes. Nesse sentido, entendemos que o modelo de formação de professores ao privilegiar a educação desenvolvida nas escolas desconhece ou desconsidera a riqueza e densidade dos processos educativos que ocorre no “mundo ao seu redor” como se este não lograsse atravessar

os limites da escola. Trata-se de um modelo de formação que aborda a escola como se, em seus limites, não houvesse porosidade por meio da qual a vida pulsa e invade.

A consolidação do Terceiro Setor neste cenário é mais um elemento complicador, na medida em que, corporativamente, tende a demandar um outro tipo de formação. Uma formação que não corresponde necessariamente a uma ideia de transformação social, mas a um perfil “profissional” com habilidade para fazer a gestão técnica das desigualdades sociais. Nessa direção, as ações do Terceiro Setor se expandem instaurando seus próprios espaços de formação “alternativos” que, longe da formação acadêmica, buscam “capacitar” seus recursos humanos de forma prática, nada ou pouco reflexiva.

Por fim reafirmamos que na intervenção socioeducativas há de se reconhecer que os educadores, apesar de todas as problemáticas aqui levantadas, estão desenvolvendo uma marca na educação baseada em maneiras coletivas de construção de modos de conhecer e viver no mundo cujo aprendizado e investigação constituem seu arsenal de transformação. Trata-se de práticas cotidianas, difusas e pouco visíveis, mas que constituem poderosos instrumentos de criação de novas formas de existência. Práticas que abrindo novas possibilidades de ensinar e aprender, produzem não apenas novos saberes como também novos sujeitos. São práticas de educação que, descoladas dos arranjos normativos ordinários, porque ocorrem no “vácuo” das prescrições mais vigorosas, carregam a potência para produzir os mais surpreendentes efeitos de transformação.

Outrossim, reafirmamos a necessidade de uma revisão do próprio modelo de formação acadêmica na formação de professores. Uma revisão que se abra para absorver elementos teórico-conceituais capazes de elucidar a complexidade dos processos e dinâmicas do campo social no qual a mediação é ponto crucial. Porém, reconhecendo que são as práticas sociais que produzem e dão contornos aos diferentes objetos do mundo, aqui incluídos sujeitos e saberes, por isso não apostamos na formação acadêmica como um vetor de intensificação de transformação. Ao contrário, sabendo que a formação acadêmica responde aos apelos da sociedade; resta saber o ponto em que a universidade vai reagir e tornar-se mais porosa, mais afeta a este campo de tensionamento.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 145 p.

BOHM, David.(2005). *Diálogo. Comunicação e Redes de Convivência*. São Paulo: Palas Athenas.

BRASIL. (1991). *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, Imprensa Nacional. Disponível em:  
[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf) Acesso em 15 de jun. 2016.

BRASIL. (1995). *Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993: Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências*. Brasília, [s.n.], [s.p.]. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm) Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. De Brasília: DF.* Disponível em:  
[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_11ed.pdf?sequence=17](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_11ed.pdf?sequence=17)  
Acesso em: 01 de jun. de 2016.

BRASIL (2011). Lei nº 12435 complementa a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. dispõe sobre a organização do setor e institui o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Disponível em:  
[http://pratein.com.br/home/images/stories/Assistncia\\_Social/Lei\\_SUAS.pdf](http://pratein.com.br/home/images/stories/Assistncia_Social/Lei_SUAS.pdf) Acesso em: 14 de jun.2016.

FREIRE, P. (1989). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 68 p.

FREIRE, P. (1981) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

GODINHO, A.C.F. (2007). O formal e o não formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2874--Int.pdf>; Acesso em: 11/05/216

GOHN, M.G. (2002). Sociedade Civil no Brasil – conceito e sujeitos atuantes. In: M. MAIA (org.). *Caderno Ideação: Políticas Sociais para um novo mundo necessário e possível*. Porto Alegre, (s.e.), p. 73-82.

MATURANA, Humberto (2002). *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG.

MOURA, Eliana P. G.; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. (2007). Educação Não Escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da Pedagogia Social. In: *Contrapontos*. Itajaí/SC: v. 07, n. 01, jan-abr, p. 185-199.

PINHEIRO, D. (2007) . *Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário*.

In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, Caxambu, 2007. Anais ANPEd. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3542--Int.pdf> Acesso em: 18/05/2016

SANTOS, Boaventura de Souza. (2005). *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (2010). *A Gramática do tempo para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez.

STRECK, D. (2005). A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?  
In: *Revista Brasileira de Educação*. vol 11, nº 32. Anped. São Paulo: Autores Associados, p. 272 a 284.