

* Doutora em Educação;
docente e pesquisadora
do Instituto de
Ciências Humanas,
Letras e Artes -
ICHLA, Feevale/Novo
Hamburgo-RS. E.mail:
dinora@feevale.br

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social

** Doutora em
Educação; docente e
pesquisadora do
Instituto de Ciências
Humanas, Letras e
Artes - ICHLA,
Feevale/Novo
Hamburgo-RS. E.mail:
elianapgm@feevale.br

Dinora Tereza Zucchetti*
Eliana Perez Gonçalves de Moura**

Correspondência:
Address:
Rua Santa Sofia, 646
Bairro Ideal CEP:
93336-200 Novo
Hamburgo – RS.

Introduzindo a discussão

Embora não se trate de um tema novo, nos últimos anos, temos visto as intervenções sobre o campo social serem discutidas a partir de outros pontos de vista. O que até pouco tempo era tratado a partir de abordagens meramente assistencialistas, voltadas aos menos favorecidos – geralmente, chamados vulnerabilizados¹, tem provocado algumas inflexões na área da educação e, como consequência, promovido um encontro, nem sempre amistoso, porém profícuo, entre a educação e outras disciplinas, como, por exemplo, a assistência social.

Esse encontro interdisciplinar tem possibilitado a visibilidade de experiências e práticas de educação de caráter social – projetos educativos ou de intervenções no âmbito da educação não escolar² –, em geral, pouco abordados e discutidos pelas pesquisas acadêmicas. Essas experiências que se situam fora do intramuros da escola têm sido apresentadas como alternativas de cuidado e, por vezes, de controle daqueles que precisam de proteção em redes sociais³ mais amplas. Tratam-se de atividades que se associam a educação escolar e que, desde a sua concepção, não podem se apresentar como atividades substitutivas à escola⁴.

Artigo recebido em:
09/11/2006
Aprovado em:
18/03/2007

A justificativa para a inclusão de sujeitos vulnerabilizados, nessas redes sociais, normalmente recai sobre o argumento de que estes precisam ser assistidos em suas necessidades básicas não satisfeitas, porque possuem problemas de conduta e porque seus pais – ou responsáveis – não estão suficientemente aptos para o exercício da maternidade e/ou paternidade. No entanto, no conjunto de argumentos que visam a justificar a inclusão dos ditos “vulnerabilizados”, poucas vezes, o direito à cidadania é lembrado - ou seja, o direito de ser cuidado numa fase da vida cuja marca é de aprendizagem e de experimentação dessas -, o que, de antemão, dá o tom das ações dos projetos oferecidos⁵.

Nesse contexto, é bastante sabido, debatido e publicizado que, nos últimos anos, a escola, face a emergência de uma realidade social eminentemente complexa, tem se mostrado insuficiente para o acolhimento das demandas das crianças e jovens, por educação. Também nunca é demais lembrar que, no seu sentido amplo, educação não é sinônimo de educação e que, portanto, educar tem em si a prerrogativa do aprender/ensinar a (com)viver, para além dos conteúdos expressos em rígidos currículos de formação.

Tomamos, para exemplificar, a concepção proposta por Maturana (1999), na qual a educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando o conviver em sociedade e ressaltando seus efeitos de longa duração. Nessa mesma linha, recorremos a Nuñez (2003) que afirma que a educação não é co-extensiva a escola. Para a autora, e educação se desmembra em diversos espaços que podem ser gestados, promovidos e reinventados desde a responsabilidade pública e redefinidos pelos próprios sujeitos da educação e/ou seus atores. Nomeando estas práticas como “educação social”⁶, a referida autora afirma que, em termos históricos recentes, este é o nome que tem sido empregado na união européia para:

[...] designar um conjunto de práticas pedagógicas diferentes, a fim de vizibilizá-las. A educação social, no âmbito da infância e da adolescência, trabalha para que a assistência às escolas que atendem aos “vulnerabilizados” possa realizar-se, sustentar-se e manter-se no tempo, com melhores possibilidades” (NUÑEZ, 2003, p. 01).

Assim, com tais características e concebida como via de mão dupla, onde quem educa é ao mesmo tempo educado, demarcamos a amplitude da educação para além da escola, contextualizada no âmbito das práticas educativas, sobre as quais nos referimos nesse artigo.

Mas, antes disso, retomando o ambiente escolar e sua visível saturação diante da emergência de uma realidade social extremamente complexa, faz-se necessário ressaltar que pesquisas recentemente realizadas (ZUCCHETTI; MOURA, 2006) revelam severas críticas, expressadas por professore(a)s, com relação a invasão do ambiente escolar pela precariedade da vida familiar do(a)s seus/suas aluno(a)s. Em geral, o(a) professore(a)s atribuem aos pais, omissão, negligência e/ou despreparo na educação dos filhos, o que nos induz a constatar que as crescentes demandas pela educação geral das crianças, no âmbito da escola, especialmente a pública, tem se traduzido num certo mal-estar, ao qual o(a)s professore(a)s se referem como “o peso de administrar os conflitos/problemas/fragilidades familiares” que invadem o cotidiano da sala de aula, numa tentativa explícita, de demarcar o que é - e o que não é - atribuição da educação escolar.

Da mesma forma, os relatos de(a)s educadore(a)s que atuam em projetos sócio-educativos⁷, também denunciam a crescente “impotência” e/ou “negligência” dos pais diante da educação do(a)s filho(a)s. No entanto, este(a)s educadore(a)s tendem a explicar o despreparo dos pais, pela precariedade de suas condições sociais como a baixa escolaridade, o alcoolismo, o desemprego, entre outros (ZUCCHETTI; MOURA, 2006).

De qualquer modo, observa-se que tanto os/as educadore(a)s que atuam em projetos sócio educativos quanto aquele(a)s que atuam em espaços escolares, tendem a utilizar um discurso que condiciona a “ignorância” atribuída aos pais e/ou responsáveis à causa e/ou consequência de sua suposta falta de compromisso, incapacidade e/ou negligência em relação à educação de seus filho(a)s, o que nos leva a questionar se não estariam ele(a)s lançando mão de valores pré-concebidos para analisar e enfrentar a complexidade da situação sócio-econômica das famílias, em especial, no universo de escolas públicas das periferias urbanas e nas ações sócio-educativas?

Esta parece ser uma hipótese válida, principalmente, porque também temos observado que a utilização deste pressuposto não é prerrogativa do(a)s professore(a)s, visto que também o(a)s gestores escolares, trabalhadore(a)s das redes de proteção, gestores públicos e, até mesmo, o(a)s cidadãos em geral tendem a culpabilizar os próprios sujeitos e suas famílias pela precariedade de sua situação sócio-econômica.

De qualquer modo, quer ainda amparadas em tons assistencialistas quer ofertadas a partir dos modernos conceitos de direito ou, mais recentemente, embaladas por concepções que tensionam a sociedade civil,

concretamente, estas propostas têm buscado o alívio à pobreza, através da inserção de crianças e jovens, por meio de Políticas Sociais de Proteção⁸. No entanto, um grande desafio ainda se impõe: pensar o acesso à educação, em sentido amplo, para além do ingresso e permanência na escola (esta também colocada como um grande desafio) e, desta forma, refletir sobre quais racionalidades sustentam uma área de conhecimento que, a exemplo de práticas realizados na Europa e em alguns países Latino Americanos, pode ser denominada de Pedagogia Social?

Refletindo sobre práticas

A coletânea **Muitos lugares para aprender** (2003), em seus vários artigos, sugere a educação como prática social no sentido adjetivado, de demonstração, de ênfase, de denúncia até, e como a qualidade de algo que, na prática, não necessariamente está garantido. Entre os vários autores que relacionam a educação à proteção social e à existência de muitos espaços para aprender, por exemplo, GUARÁ (2003, p. 33-34) afirma que:

Ninguém duvida da centralidade da educação para o projeto futuro da nação, [...]. Em diferentes fóruns acadêmicos e políticos se reafirma e se compartilha a crença de que a melhora dos indicadores sociais e a superação da pobreza carecem da implantação de ações educativas, e de que os esforços dedicados ao enfrentamento das questões estruturais da economia precisam incorporar avanços na expansão e na qualidade da educação. [...] Crianças e jovens demitidos dos espaços do saber organizado irão se tornar adultos inabilitados para lidar com fatos, conceitos e condutas da vida nos padrões exigidos pelo mundo globalizado. [...] Refletindo este consenso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB [...] reconhece e valoriza as iniciativas de instituições extra-escolares.

No entremeio das atribuições da escola e dos espaços não escolares, Isa Guará (op. cit.) questiona se a escola consegue desempenhar “sem danos” tarefas de proteção e se os projetos de organizações não governamentais - ONGs, por exemplo, podem desempenhar tarefas educativas. No que tange as ONGs, a autora reforça a lógica do cuidado e a cultura da solidariedade, ao mesmo tempo em que anuncia que a educação para a cidadania passa a ser incorporada nas discussões sobre os trabalhos destes organismos.

No entanto, duas questões merecem destaque. Entendemos, como a autora, que a escola, seus/suas gestore(a)s e professore(a)s têm apresentado dificuldades em assimilar as demandas sociais de seus alunos, porém, diante dessas novas atribuições evidenciam falta de preparo e de desejo⁹. Também nos preocupa o incremento do voluntariado na prática social considerando-se que, na maioria das vezes, contrariamente ao que afirma a autora, esta prática pedagógica não dimensiona a assistência como direito (GUARÁ, 2003).

Recentemente o filme **Quanto Vale ou é por Quilo**¹⁰, de forma lúcida, embora, às vezes caricata, faz uma severa crítica aos projetos gerenciados por ONG's e seu sentido mercadológico – em detrimento às suas características de bem comum –, além de ressaltar e, ao mesmo tempo, criticar as questões que são atinentes ao voluntariado. Não obstante, o referido filme não aborda (e provavelmente nem buscava isso como objetivo) outra marca que merece destaque na educação não escolar, qual seja, a formação do(a)s educadore(a)s.

Neste sentido, por meio de estudos que vimos desenvolvendo¹¹ e, pelo acompanhamento de experiências práticas¹², onde o(a)s acadêmico(a)s atuam em projeto(s) sócio-educativo(s), pode-se perceber a ausência de um espaço específico de formação desse(a)s educadore(a)s. Em geral, nesses contextos, prevalece o trabalho intuitivo, voluntário, sem maior integração ao projeto institucional, denunciando a falta de uma formação específica e, ao mesmo tempo, evidenciando que as atividades ali desenvolvidas são desconexas entre si, (re)produzindo, segundo a análise dos grupos de acadêmico(a)s, “o que há de pior no espaço escolar”.

Em pesquisas realizadas nos anos de 1998 a 2002¹³, no Centro de Iniciação Profissional – CIP, que faz a formação profissional de tipo inicial, encontrou-se, em sala de aula, basicamente “instrutores”, na função de educadores. Eram marceneiros e costureiros, os professores dos cursos de Marcenaria e Corte Costura, respectivamente. Para suprir essas deficiências, a formação pedagógica era realizada em serviço, normalmente planejada e executada por profissionais de pedagogia, serviço social e psicologia.

Segundo, Fonseca (1999 a, p. 22), é possível identificar-se o movimento interno da instituição no sentido de qualificar permanentemente o quadro funcional. Entretanto, nas descrições das Atas dos Grupos de Trabalho (datadas desde 1995, ano de fundação da instituição) não é possível

observar práticas que relatem experiências de formação dos educadores do CIP e, apesar da frequência das atividades, não há indícios de uma linha pedagógica definida. Os conteúdos trabalhados são verificados, especialmente pela equipe técnica que os definem a partir das demandas dos educadores e o “manejo” com os jovens, parece ser o foco preferencial. No seu oposto, é quase ausente a discussão teórica sobre o trabalho e a questão tecnológica, uma vez que se trata de uma experiência que, em tese, pretende preparar para o trabalho.

É, no entanto, a partir da leitura de documentos institucionais, das observações realizadas e da farta documentação iconográfica, que se faz possível pensar os espaços de aprender que compõem o CIP, embora nem todos sejam reconhecidos pela instituição, como lugares de aprendizagens. Estes são reservados à formalidade das atividades de sala de aula e das oficinas. O lugar do aprender fazer, mesmo que frágil do ponto de vista tecnológico, aparece bem desenhado, seja pelo espaço físico, pela maquinaria, pela presença do educador-instrutor, pelas normas de organização e pelo objetivo muito explícito de formar o trabalhador. É, no entanto, no entorno das oficinas específicas de cada curso que a aprendizagem oferecida no CIP faz-se mais contundente, como sugerem Mollman (1999) e Fonseca (1999 b).

Neste sentido, ao pesquisar sobre “quais caminhos curriculares podem servir para uma instituição como o CIP?”, Mollman (1999) afirma que são muitos os caminhos que podem servir a um trabalho sócio-educativo, pois “o currículo é subjetivo e vive na relação entre os sujeitos”. Mas são, segundo a autora, especialmente, o respeito e o direito às manifestações/expressões do corpo que apontam o caminho curricular a seguir e que vão ao encontro das necessidades, curiosidades, realidades e desejos do(a) aluno(a)s. Ao descrever atividades como a da dança para promover a integração e a sociabilidade, demonstra que muitos foram os temas trabalhados pela educadora/pesquisadora com os alunos e as alunas, nas *atividades múltiplas* como era chamado o espaço onde se realizavam. Além do apoio escolar, as atividades de formação geral, havia, segundo ela, certa preferência para discutir assuntos relacionados à sexualidade.

Outra atividade realizada, chamada de Colcha de Retalhos, fazendo uma metáfora com o filme homônimo, produziu coletivamente uma colcha formada por retalhos de tecido que, tecida em conjunto, oportunizou que se trabalhasse sobre ela conteúdos de português, matemática, história,

expressão artística e cultural, de forma diferenciada, numa proposta de trabalho interdisciplinar.

O apoio escolar aparece como um espaço de ajuda aos jovens para as suas atividades escolares, mas, segundo Mollman (1999), não se reduz ao auxílio para as atividades de casa, sugeridas pela escola. Segundo ela, o uso da Biblioteca, a leitura de jornais, de textos, de poesias e os jogos, constituem recursos pedagógicos que são utilizados no espaço reservado ao apoio escolar.

Em nosso entender, as “atividades múltiplas”, mais do que demonstrar que “o currículo [...] vive na relação entre os sujeitos” (MOLLMAN, 1999, p.74), constituem o espaço sutil e particular, no qual, efetivamente, acontece o processo ensino e aprendizagem, seja no intramuros da escola seja no trabalho sócio-educativo. Trata-se de um “*entre-espaço*”, ao qual chamamos “uma Pedagogia Social transversalizada”, que busca apoio em construções teóricas, em outras área do conhecimento e que se fundamenta em valores tais como solidariedade e respeito às diferenças, para instaurar um modo de relação pautado pela ética do cuidado, pela sensibilidade, pelo desejo e pela afetividade. Mais adiante, neste texto, abordaremos e apresentaremos esta questão, com mais vagar.

Antes, porém, faz-se necessário considerar o que Sawaia (2003) reflexiona e ressalta, na forma de alerta, com relação aos limites do afeto como estratégia pedagógica. Para a autora:

“Ao efetivar a afetividade como princípio pedagógico e a ética fundada num modo de vida sinalizado pela alegria, é preciso cuidado para evitar os riscos de se enredar na política da felicidade e do bom humor “full-time” e da auto estima. Uma das determinações poderosas das relações geradoras de sofrimento ético-político é a ideológica - uma espécie de ‘política da afetividade’ construída de regras que definem o que seriam as emoções ‘boas’ e ‘ruins’ em determinada época, para os diferentes segmentos sociais. Hoje há, por exemplo, o enaltecimento do prefixo ‘auto’ [...]. As palavras de ordem são: ‘você se basta’, ‘vá buscar forças e soluções dentro de você’ [...]: quem sofre, passa a sentir-se ainda mais culpado por não conseguir reagir, por ‘não se bastar’” (SAWAIA, 2003, p. 59-60).

Estas reflexões são instigantes e necessárias para que busquemos conhecer melhor e de forma mais crítica as experiências pedagógicas que estão sendo oferecidas fora do âmbito da educação escolar. Essas complexas experiências

que vem sendo desenvolvidas nos espaços de educação não escolar, tensionam e impõem a necessidade de sobre elas refletir, especialmente, no sentido da construção de um conhecimento mais sistematizado - através de ações de pesquisa - e no sentido de abrir espaços de possibilidades de intervenção e transformação social, através de ações de extensão.

No entanto, a partir de nossa trajetória de estudo¹⁴, onde temos buscando conhecer as possíveis convergências e divergências entre as experiências da Pedagogia Social de origem européia e/ou de origem latino-americana e as experiências que vem sendo desenvolvidas em nosso país (ZUCCHETTI; MOURA, 2006), ousamos afirmar que, no Brasil, a Pedagogia Social não se constitui numa experiência de Educação Popular, enquanto tal, embora possa dela receber forte influência.

Nesse sentido, Streck (2006), a partir de Freire e Brandão, reforça o caráter político dessa prática quer no sentido de criar alternativas pedagógicas distintas quer ressaltando os lugares estratégicos que fundam a educação popular. Também, Gonh (1999; 2001) enfatiza as mudanças que a educação popular tem sofrido, impactada pelo contexto atual, inovando-se, qualificando-se e qualificando seus quadros, a qual, mesmo mantendo seu caráter crítico, tem atenuado seu sentido contra-hegemônico, tão presente historicamente¹⁵.

Mesmo considerando-se esses movimentos, entendemos que não é possível comparar as experiências da educação de base, da educação dos movimentos sociais, da ação popular, com as atividades que, atualmente, estão sendo desenvolvidas no interior de organizações governamentais e/ou não governamentais, especialmente, as de âmbito sócio-educativo, voltadas às crianças e jovens. Não se trata aqui de desqualificar tais ações, mas de refletir sobre as especificidades destes espaços de educação, a partir das pesquisas que vimos realizando.

Por uma (*outra*) racionalidade epistemológica

Machado (2006) - uma das poucas estudiosas do tema no Brasil - insere a Pedagogia Social no debate da formação do(a) educador(a) para atuar

em práticas de intervenção na área social, abordando-a enquanto ciência, disciplina e profissão e ressaltando-a como uma perspectiva inovadora em relação à questão da educação fora da escola. Segundo a referida autora, como ciência, a Pedagogia Social “traz implícitos critérios e paradigmas das teorias e metodologias das ciências. É ciência da Educação” (MACHADO, 2006, p.1). E, enquanto teoria, “possui condições de desenvolvimento intelectual da área, estrutura acadêmica, estrutura social com associações, publicações especializadas [...]” (MACHADO, 2006, p.2).

Com efeito, alguns autores têm-se dedicado à reflexão sobre o tema da Pedagogia Social, enquanto ciência, disciplina e profissão. No entanto, não é este nosso propósito. Debruçando-nos sobre estudos que evidenciam práticas de educação não escolar, nosso esforço tem sido pinçar o que eles têm em comum para, a partir deles e pelo viés da pesquisa empírica, destacar e evidenciar outros contornos epistemológicos possíveis para as práticas de educação no campo social.

Para tanto, em nossa trajetória de estudos, temos problematizado este campo da educação que, apesar da denominação “não escolar”, nas suas práticas cotidianas, tem-se revelado fortemente marcado pelo ideário acadêmico do currículo, onde predominam as “aulas tradicionais” – aquelas ensinadas, por meio de “exposições dialogadas”, “livros-texto”, de “instrução programada” etc¹⁶. Um campo no qual a força social, política e ético-estética do ensinar e aprender esvazia-se ante a ausência de prazer, emoção, sensibilidade e envolvimento afetivo na ação pedagógica.

Propomos pensar, então, uma pedagogia social como um campo transdisciplinar que pressupõe uma intervenção em rede na perspectiva de uma prática pedagógica para a educação social seja no âmbito escolar ou não escolar. Mas, mais do que isso, propomos conceber uma Pedagogia Social como área transversal de conhecimento, na qual, favorecendo o diálogo entre a Educação e diferentes áreas do conhecimento - envolvendo desde os saberes das Ciências Humanas até os das Ciências Sociais Aplicadas, imponha-nos perguntarmo-nos como o(a)s educadore(a)s podem ser “(re)educado(a)s” por outras referências teóricas como, por exemplo, pela noção de modos de endereçamento¹⁷?

Forjado no interior da teoria do cinema, trata-se de um conceito que se refere ao fenômeno que ocorre *entre* o social e o individual - num espaço

que é social, psíquico, ou ambos - entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Segundo Ellsworth, (2001, p. 13-42) designa, “um evento poderoso, mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da *diferença* entre endereçamento e resposta”, na medida em que cada espectador assume e usa o modo de endereçamento de um filme, “juntamente com uma ampla rede de textos e contextos, incluindo os rumores e as ‘fococas’, na construção de identidades, práticas culturais e grupos organizados” (ELLSWORTH, 2001, p. 37-38).

A partir desta noção, podemos compreender e assumir que as ações educativas, assim como os filmes, as cartas, os livros, os comerciais de televisão, *são feitos para alguém*, tanto quanto *são usados por alguém*. Assim, a questão que aqui se coloca diz respeito à distância que se estabelece entre o modo de endereçamento dos programas/projetos, especialmente os de caráter sócio educativos, e seu público alvo - jovens e crianças “vulnerabilizado(a)s”. Trata-se de uma distância que, em geral, está constituída por diversos matizes: econômicos, temporais, sociais, geográficos, ideológicos, de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual etc.

Ou seja, a maioria das decisões sobre a estrutura, o conteúdo, as técnicas e recursos pedagógicos de um programa/projeto educativo, são tomadas à luz de pressupostos implícitos sobre quem são, de um lado, as crianças e jovens - “vulnerabilizados’ ou não - e, de outro, quem são o(a)s educadore(a)s que serão agentes da prática educativa. Tais pressupostos definem *a priori* o que ele(a)s querem, como ele(a)s se comportam, o que ele(a)s pensam que são em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais que vivenciam no momento.

Transportada da teoria do cinema para o campo da educação e, especialmente, para uma pedagogia social - como um campo transdisciplinar - a noção de modos de endereçamento impõe-nos considerar o seguinte argumento: para que uma ação educativa funcione para um determinado público, para que ela faça sentido, os sujeitos alvo devem entrar em uma relação particular e invisível, que os convoque a ocuparem uma determinada posição, a partir da qual ele(a)s experimentarão o processo ensino e aprendizagem e construirão o conhecimento.

Assim, podemos inferir que o modo de endereçamento dos programas/projetos, especialmente, de caráter sócio-educativos dirigidos à jovens e crianças chamado(a)s “vulnerabilizados”, convida-o(a)s “não apenas à

atividade de construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular” (ELLSWORTH, 2001, p. 19). Do mesmo modo, na medida em que constituem programas/projetos gestados no interior de complexas estruturas organizacionais - sejam governamentais ou não - podemos inferir que, do centro da estrutura, irradia-se um modo de endereçamento que também interpela o(a)s educadore(a)s a implementarem suas ações educativas, a partir de um ponto de vista social e político específico.

Estas ilações parecem-nos pertinentes, considerando que, além dos nossos estudos empíricos, outros pesquisadores (MOLLMAN, 1999), também têm demonstrado que, em geral, nessas experiências “o currículo é subjetivo e vive na relação entre os sujeitos”, evidenciando o caráter social do campo da educação. Nesse sentido, considerando que educação tem a ver com mudança social, parece-nos interessante e produtivo acompanharmos as discussões dos estudos do cinema e, em especial, refletirmos com Ellsworth (2001, p. 41), quando questiona e comenta:

[...]como um educador ou uma educadora pode reescrever algumas dessas questões? Pode a mudança social ou mudanças individuais nas formas como alguém compreende o mundo começar – e ser estimulada – pelas formas como os estudantes e as estudantes são endereçados pelo currículo e pela pedagogia? Podem os professores e as professoras fazer uma diferença em termos de poder, conhecimento e desejo não apenas por *aquilo* que eles e elas ensinam, mas pela *forma como* eles e elas *endereçam* seus alunos e suas alunas? Trata-se de questões ainda não resolvidas nos estudos sobre cinema. E de questões que sequer são *feitas* na educação.

Considerações finais

Entre os desafios de nossos estudos está a necessidade de dialogarmos com uma proposta de educação que transcenda o espaço da escola. Experiências de educação social, projetos de atividades extra-curriculares, intervenções sócio-educativas não tem – na mesma proporção em que se apresentam como alternativa de inclusão social – produzido reflexões que produzam avanços na formação dos educadores, oportunizado, dessa forma, uma intervenção que acolha as especificidades dessa prática de educação. Tem sido a pesquisa, desde longa data, associada a nossa inserção

no ensino e na extensão o fio condutor que tem nos oportunizado refletir sobre uma racionalidade aberta, sensível, no sentido atribuído por Morin (1999), que possibilita um olhar crítico sobre as práticas de educação além daquelas restritas ao espaço da escola.

Desta forma, e sob o risco de algumas condenações, retomamos nossa proposição inicial sobre “uma Pedagogia Social transversalizada”, compreendida como um “*entre-espaço*” particular, sutil, volátil e artesanal, no qual, efetivamente, ocorre o processo de ensinar e aprender. Temos sustentado que uma adequada abordagem dessa temática prescinde de um arcabouço teórico que deverá ser construído junto a diversas áreas do conhecimento.

Por exemplo, parece-nos que a noção de modos de endereçamento, pode ajudar-nos a refletir sobre o que podemos fazer, enquanto educadore(a)s, com “o espaço momentoso e volátil de diferença ou de ‘desajuste’ entre, de um lado, quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser e, de outro, a forma como os estudantes realmente usam o endereçamento de um currículo para construírem a si próprios e para agir sobre a história e na história? (ELLSWORTH, 2001, p.43). No entanto, nosso trabalho apenas começou. Há, ainda, muito para refletir, discutir, analisar e compreender, principalmente, com relação ao ponto de vista (os valores, sentidos e significados subjacentes) que, em geral, predomina nos projetos de caráter sócio educativos e naquilo que efetivamente ocorre nas práticas cotidianas?

Talvez, tenha chegado a hora de reconhecermos, com Ellsworth (2001, p.74), que a educação, da forma como nos tem “sido ensinada a pensar e a praticar”, tornou-se impossível e que, para seguirmos em frente como educadore(a)s, precisamos buscar encontrar nosso “desejo em outro lugar.”

Referências

CARVALHO, M. do C.; AZEVEDO, M. J. **Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas**. Inédito. 2004.

ELLSWORTH, E.. “Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema”. In: SILVA, T. T. da (org.). **Nunca Fomos Humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001, p. 07-76. (Coleção Estudos Culturais, 7).

FONSECA, L. **Formando o adolescente cidadão: aprendiz num Centro de Iniciação Profissional**. Porto Alegre: Convênio FAPERGS/UFRGS. 1999 a 2001 p. Inédito.

_____. O lugar e o momento do adolescente e da adolescente aprendiz na escola básica.

- In: _____. **Formando o adolescente cidadão**: Aprendiz num Centro de Iniciação Profissional. Porto Alegre: Convênio FAPERGS/UFRGS, 1999 b. 39 p. Inédito.
- GOHN, M. da G. **Educação Não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Educação Popular na América Latina no Novo Milênio**: impactos do novo paradigma. Anais da ANPêd. 24ª reunião anual. 2001. Disponível em: www.anped.org.br/24/tp.htm. Acesso em: 30/11/2005.
- GUARÁ, I. M. F. da R. **Educação, proteção social e muitos lugares para aprender**. In: Muitos lugares para aprender. Educação e Participação. Cenpec, Fundação Itaú, Unicef, 2003. p. 32 a 45.
- MACHADO, E. M. **Pedagogia e a Pedagogia Social: educação não formal**. Disponível em: www.utp.br/mestradoemeducao/pubonline/evelcy17.htm. Acesso em: 18/10/2006.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UGMG, 1999.
- MOLLMAN, D. C. *O currículo em uma instituição sócio-educativa*. In: FONSECA, L. (org). **Formando o adolescente cidadão**: aprendiz num Centro de Iniciação Profissional. Porto Alegre: Convênio FAPERGS/UFRGS. 1999. p. 71-92. Inédito.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MUITOS LUGARES PARA APRENDER**. Educação e Participação. Cenpec, Fundação Itaú, Unicef, 2003.
- NÚÑEZ, V. **Los Nuevos Sentidos de la Tarea de Enseñar. Más allá de la dicotomía “Enseñar vs asistir”**. Revista Ibero-Americana de Educación. Nº 33. set-dezembro 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>. Acesso em: 24/04/2006.
- SAWAIA, Bader Burihan. **Fome de Felicidade e liberdade**. In: Muitos lugares para aprender. Educação e Participação. Cenpec, Fundação Itaú, Unicef, 2003. p. 54 a 63.
- STRECK, R. D. **A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?** Revista Brasileira de Educação vol 11 nº 32. Anped. São Paulo: Autores Associados, 2006. P. 272 a 284.
- ZUCHETTI, D.; KLEIN, M.; SABAT, R. **Saberes Docentes sobre Inclusão e Diferença**. Relatório Parcial de Pesquisa. Inédito, 2006.
- ZUCCHETTI, D.; MOURA, E. P. G de. **Explorando outros cenários: Educação Não Escolar e Pedagogia Social**. Revista Educação Unisinos. 2006. No prelo.

Notas

¹ Por “vulnerabilizados” entendemos todos os sujeitos considerados não aptos para o mundo do trabalho, entre eles, preferentemente, as crianças, os jovens, as mulheres, os idosos, os portadores de necessidades especiais.

² A denominação educação não escolar tem o propósito de distinguir esta prática educativa daquela que acontece no intramuros da escola. Embora, o termo educação não formal venha sendo utilizado para nomear práticas fora do âmbito das escolas, entendemos que esta nomeação pode constituir um limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual. Entre os limites destacamos: a educação não escolar constitui um sistema formal mesmo que situada fora do

contexto escolar, prova disso é a emergência de legislações afirmativas que reafirmam o direito à educação ampliada, além da crescente formalização de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação e acompanhamento, entre outros. Um segundo elemento a ser destacado, diz respeito ao expressivo sentido de oposição que pode ser atribuído a práticas de educação não formal como oposição a escolar ao invés da idéia de complementariedade. Por fim, há, ainda, a presença de um imaginário que pouco se sustenta, nos tempos atuais, uma vez que o não formal, de forma geral, está longe de possuir a dimensão política transformadora de outrora.

³ A idéia de rede social enquanto relação institucional surge com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Esta proposta de relação entre as instituições nomeadas como de proteção abrange, além das escolas, os programas sócio educativos, os espaços de privação de liberdade, entre outros. A idéia central, no entanto, é a de que a necessidade de proteção de crianças e de adolescentes precisa de uma cobertura ampla e altamente interconectada, isto é, em rede.

⁴ Entendemos, em consonância com Carvalho e Azevedo (2004), que as ações complementares à escola conhecidas como atividades sócio-educativas, conjugam educação e proteção social, baseadas em legislações afirmativas que atendem, preferencialmente, crianças, adolescentes e jovens, no contra turno escolar.

⁵ Embora este artigo não se prenda na análise das políticas públicas, nem nas ações realizadas por instituições quer governamentais ou não governamentais, não é possível esquecer que há garantias institucionais para a proteção e o direito à educação escolar e não escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a novas Diretrizes do Curso de Pedagogia através da Resolução CNE Nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, amparam esta posição. Sobre Educação Escolar e Não Escolar, ver Zucchetti e Moura, 2006.

⁶ A partir da revisão da literatura que realizamos, as experiências da pedagogia social e/ou educação social, na Europa, aparecem, na maioria das vezes, como sinônimos. A utilização das duas expressões não afirmam áreas distintas de conhecimento, no entanto, referem uma prática de intervenção disciplinar, sustentada numa educação especializada e voltada para segmentos muito específicos, mesmo quando seu caráter generalista é ressaltado.

⁷ Carvalho e Azevedo (2004), afirmam que as ações sócio educativas fazem da educação para a convivência em sociedade e para o exercício de cidadania uma estratégia de proteção que tem especificidades e um público muito localizado. Fazem referência, especialmente, a crianças e jovens piores situados do ponto de vista sócio-econômico.

⁸ Há indicativos de que programas e projetos de caráter social, no âmbito das políticas públicas, em especial as de origem no governo federal têm sido, de certa forma, privilegiadas. No atual governo (2002/2006), muitos são os exemplos de ações setoriais e até multisetoriais, alocadas em diversos ministérios. Lembramos que sob o lema Um Brasil para Todos, projetos como o Fome Zero, Bolsa Família, Luz para Todos, Erradicação do Trabalho Infantil, Inclusão Digital, Pró Jovem, Consórcio Social da Juventude, Universidade para Todos, a Atenção a Diversidade voltada a gestores de escolas públicas, entre outros, são exemplos de Políticas Públicas de Inclusão que têm melhorado de forma significativa os indicadores sociais dos menos favorecidos.

⁹ A pesquisa “Saberes Docentes sobre Diferenças e Inclusões Sociais” (ZUCHETTI; KLEIN; SABAT, 2006) em seus resultados parciais, evidenciam que educadores de práticas escolares e não escolares reconhecem os sujeitos de inclusão discutidos no âmbito das disciplinas que formam o pedagogo numa Instituição de Ensino Superior da grande Porto Alegre. Afirmam que se preparam para atuar junto aos sujeitos de inclusão (entendidos não apenas como sendo os portadores de necessidades especiais, mas as crianças trabalhadoras, os negros, os migrantes etc.) a partir dos conhecimentos trabalhados na academia, em serviço e por iniciativa própria. No entanto, enfatizam a falta de preparo para tal atribuição e sentem-se sobrecarregados com “as inclusões” que se apresentam como numéricas – “tenho duas inclusões”, “tenho uma inclusão”, além de evidenciar a falta de apoio por parte das ditas “instituições inclusivas”.

¹⁰ Filme de Sérgio Bianchi, Europa Filmes, 2005.

¹¹ Projeto de pesquisa “Formação de Educadores em Práticas Sócio Educativas”, financiado pelo CNPq.

¹² Realizada na disciplina “Seminário de Pesquisa em Pedagogia Empresarial IV”, do currículo de formação em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior, da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

¹³ De 1998 a 2000 a pesquisa “Formando o Adolescente Cidadão”, sob a liderança de Nilton Bueno Fischer (Ufrgs) agregou cinco pesquisadores em torno do Centro de Iniciação Profissional, projeto sócio-educativo de formação para o trabalho voltado a jovens moradores da cidade de Novo Hamburgo/RS. De 2000 a 2003, a “Pesquisa sobre os valores do trabalho entre adolescentes aprendizes”, na mesma instituição, sustentou a tese de doutoramento em Educação de Dinora Tereza Zucchetti, publicada pela Editora Feevale, no ano de 2003 sob o título: **Jovens, o trabalho, a educação e o cuidado como éticas de ser e estar no mundo.**

¹⁴ O projeto de pesquisa ‘A formação de Educadores em Práticas Sócio Educativas’, que tem apoio do CNPq, de certa forma dá continuidade a investigação descrita acima. Nessa, reuniões de formação pedagógica de dois projetos sócio-educativos da cidade de Novo Hamburgo, retoma a formação em serviço dos educadores do Centro de Iniciação Profissional e do Programa Agente Jovem.

¹⁵ Gohn (2001) ressalta a aproximação da Educação Popular da política de Estado e das ações do chamado Terceiro Setor, numa mistura do “velho e do novo”. Streck (2006) afirma que a Educação Popular aproxima-se do discurso pedagógico hegemônico.

¹⁶ A transposição do modelo escolar para as práticas pedagógicas de projetos sócioeducativos fica evidenciada nas reuniões de formação dos educadores que compõem os sujeitos da investigação “Formação de Educadores de Projetos Sócio Educativos”.

¹⁷ Segundo Ellsworth (2001, p. 12), “os teóricos do cinema desenvolveram a noção de modo de endereçamento para lidar, de uma forma que fosse específica ao cinema, com algumas das grandes questões que atravessam os estudos de cinema, a crítica de arte e de literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação. Essas questões têm a ver com a relação entre o ‘social’ e o ‘individual’. Questões como: ‘qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem?’ [...] Trata-se de grandes questões. Elas são também centrais para as pessoas interessadas em mudança social.” (Grifos nossos).