

ISSN: 2359-4381

**ENSINO
&
PESQUISA**

**SUPLEMENTO
V.15, N.2, (2017)**





Editora do Suplemento

Nájela Tavares Ujiie, UNESPAR, Brasil

Comitê Editorial do Suplemento

Aila Villela Bolzan, FASF

Angela Janer, UAB – Barcelona – Espanha

Aliandra Mesomo Lira, UNICENTRO

Dorival da Costa, UNINTER

Eusebio Najera Martinez, Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso – Chile

Evelcy Monteiro Machado, UFPR

Francisco Evangelista, UNISAL

Gloria Perez Serrano, UNED – Madrid – Espanha

Ione da Silva Jovino, UEPG

Jorge Bernardo Camors Garibaldi, Ministerio de Educación y Cultura – Uruguay

Joselia Schwanka Salome, UTP

Katia Cristina Noroes, UNICAMP

Kelen dos Santos Junges, UNESPAR

Laurete Maria Ruaro, UNICENTRO

Lucimara Cristina de Paula, UEPG

Marcelo Colavitto, IFPR – Goioerê

Marcia Marlene Stentzler, UNESPAR

Márcia Souza, UEL

Maria Antônia de Souza, UEPG/UTP

Nei Alberto Salles Filho, UEPG

Pablo Martinis, UR – Uruguay – Montevideo

Paola Andressa Scortegagna, UEPG

Raul Inácio Busarello, UFSC

Rosana Ribas Machado, CEPRAF

Sandra Salete de Camargo Silva, UNESPAR

Suzete Terezinha Orzechowski, UNICENTRO

Teresita de Lourdes Bernal Romero, UNEB – Bogotá – Colômbia

Vanessa Campos de Lara Jakimiu, UNESPAR

Violeta Nuñez, Universitat de Barcelona – Espanha

Xavier Úcar, UAB – Barcelona – Espanha

Revisora

Sandra Regina Gardacho Pietrobon, UNICENTRO/I

Editor

Michel Kobelinski, UNESPAR, Brasil

Conselho Editorial

Michele Dias Veronez, UNESPAR, Brasil

Márcia Marlene Stentzler, UNESPAR, Brasil

António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal

Gabriel Caesar Bein, UNESPAR, Brasil

Liane Maria Bertucci, UFPR, Brasil

Thiago David Stadler, UNESPAR, Brasil

Fernando Fernando Bagiotto Botton, UFPR, Brasil

Marcelo Diniz Monteiro de Barros, PUC-MG, Brasil.

Denise Scolari Vieira, UNIOESTE, Brasil

Karim Siebeneicher Brito, UNESPAR, Brasil

Revisores

Karim Siebeneicher, UNESPAR, Brasil

Gabriel Caesar Bein, UNESPAR, Brasil

Carolin Kubitz, SeitenfußUniversität Hamburg, Deutschland

Fernanda Rosário de Mello, UNESPAR, Brasil

Diagramação & arte

By Kobelinski, M.

© 2017 copiright Canvas



Sumário

Apresentação

Artigos

- 8-29 **Pedagogia Social e Educação Social: análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas no Brasil**

Social Pedagogy and Social Education: analysis of the convergences and divergences theoretical of these areas in Brazil

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

- 30-45 **Normalização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas**

Normatization of the profession of the social educator: myths and goals

Verônica Regina Müller

Régis Alan Bauli

- 46-71 **A formação inicial de Educadores Sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de Pedagogia: primeiras aproximações de um debate**

The initial formation of social educators in the context of technological and pedagogical courses: the first approximations of a debate.

Antonio Pereira

- 72-96 **Memórias de Paulo Freire: constituição de uma teoria e contribuições à Educação Social**

Paulo Freire memories: theory construction and contributions on social education

Franciele Clara Peloso

- 97-116 **Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción em la profesionalización socioeducativa de un país em posconflicto**

Social Pedagogy in Colombia: Between the experience of popular education and the challenge of action research in the socio-educational professionalization of a country in its post-conflict period

Francisco José del Pozo Serrano

- 117-140 **(Des)encontros entre a Educação Popular e a Pedagogia Social**
(Mis)matches between Popular Education and Social Pedagogy
Karine Santos
Fernanda Paulo
- 141-154 **Educación Social y Escuelas Comunitarias: el caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**
Social education and community schools. The case of the University Center for Social Participation of the Autonomous University of Puebla, Mexico
Karla Monserratt Villaseñor Palma
Carlos Enrique Silva Ríos
Paloma Valdivia Vizarrata
- 155-167 **Projeto Espaço da Mamãe Universitária: espaço-tempo de Educação da Primeira Infância, lócus de Ação Socioeducativa e Pedagogia Social**
Space of the University Mommy: space-time of education of the first childhood, locus of socio-educational action and social pedagogy
Nájela Tavares Ujjié
Rosana Beatriz Ansai
- 168-191 **O brincar como expressão de liberdade: entre a dignidade e o direito da criança**
Playing as an Expression of Freedom: between dignity and the right of the child
Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara
Daiana Camargo
Marilúcia Antônia de Resende Peroza
- 192-209 **Sujetos por la escuela: aportes desde la Pedagogía Social**
Education subjected by the school: contributions of Social Pedagogy
Marcelo Morales

210-222 **As possibilidades entre a Didática e a Educação Social-Pedagogia Social**
Possibilities Between Didactics and Social Education - Social Pedagogy
Érico Ribas Machado

223-236 **Educação Social e Avaliação: crianças e adolescentes como sujeitos
avaliadores da Prática Educativa**
*Social Education and Evaluation: children and adolescents as evaluator
subjects of educational practice*
Cléia Renata Teixeira de Souza
Paula Marçal Natali



APRESENTAÇÃO

A Revista Ensino & Pesquisa tem a grata satisfação de apresentar o Suplemento Especial – Educação/Pedagogia Social, fruto da parceria com o Evento EDUSOPR, contendo um total de doze artigos científicos voltados ao campo da Educação Social em múltiplas vias. Cujas contribuições significativas agradecemos a todos os parceiros, autores e coautores, membros de universidades nacionais e internacionais.

As temáticas apresentadas são importantes à consolidação da Educação/Pedagogia Social campo em franca expansão no território brasileiro, a qual merece atenção do âmbito acadêmico. Por essa via os artigos têm por temáticas: definição e conceituação do campo da educação social e pedagogia social, a normatização da profissão educador social no Brasil, formação do educador social no Brasil, as memórias de Paulo Freire e sua contribuição teórica ímpar a educação social, a formação em Educação Social na Colômbia, a construção do lugar de educadoras e as relações entre os referentes da Educação Popular e da Pedagogia Social, projetos de educação social, dentre eles as escolas comunitárias de Puebla no México e o Projeto Espaço da Mamãe Universitária, o brincar como direito da infância em diferentes contextos e fonte de respaldo a constituição do ser criança, a escola como espaço-tempo de educação social e as discussões uruguaias, a educação social em dialogicidade com a didática, e, a educação social e a avaliação partilhada por educadores e educandos, enfim debates importantes à seara da Educação/Pedagogia Social em diversos contextos.

Assim, ao passo que apresentamos este suplemento agradecemos a todos os pareceristas, nacionais e internacionais, que participaram do processo de avaliação dos artigos.

Sem embargo fazemos votos que o número apresentado seja apreciado e amplamente acessado por leitores, acadêmicos e interessados em geral por esta área que nos é tão salutar.

Nájela Tavares Ujiie
Franciele Clara Peloso
Érico Ribas Machado



Pedagogia Social e Educação Social: análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Docente do Curso de Pedagogia e Licenciaturas do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Social em Saúde e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “Práxis Educativa: Saberes e Fazer da/na Educação Infantil” (GEPPEI) – CNPq, erciliaangeli@yahoo.com.br

Resumo

As áreas da Pedagogia Social e da Educação Social são recentes no campo acadêmico no Brasil. As práticas educativas dos movimentos sociais, do Terceiro Setor e das Organizações Não Governamentais incorporam os princípios teórico metodológicos em seus trabalhos cotidianos há muitas décadas. Entretanto, nas universidades, o debate sobre essas áreas está em construção. A perspectiva libertária de Paulo Freire e a Educação Popular são considerados os referenciais teóricos fundantes desses dois campos e a principal convergência entre elas. O objetivo deste trabalho é discutir as convergências e divergências teóricas dessas áreas no Brasil. A metodologia foi a revisão de literatura de produções acadêmicas do período de 2000 a 2016 que discutem essas temáticas. Como resultados, observa-se que, nas últimas décadas no Brasil, existe um processo gradual de ampliação dos grupos de estudos, das produções acadêmicas, dos livros, dos artigos, das dissertações e de teses que discutem esses conceitos. Todavia, existem tensões e princípios teóricos divergentes em relação a formação dos educadores sociais no Brasil. Conclui-se que são necessários estudos sobre as convergências e divergências teóricas desses campos para que sejam traçadas políticas públicas consistentes para formação de educadores que atuam e os que desejam atuar em diferentes contextos.

Palavras-Chave: Pedagogia Social. Educação Social. Formação de educadores.

Social Pedagogy and Social Education: analysis of the convergences and divergences theoretical of these areas in Brazil

Abstract

The areas of Social Pedagogy and Social Education are recent in the academic field in Brazil. The educational praxis of social movements, the Third Sector, and Non-Governmental Organizations have incorporated the theoretical methodological principles into their daily work for many decades. However, in the universities, the debate on these areas is under construction. The libertarian perspective of Paulo Freire and Popular Education are considered the theoretical foundations of these two fields and the main convergence between them. The objective of this work is to discuss the theoretical convergences and divergences of these areas in Brazil. The methodology was the literature review of academic productions from the period of 2000 to 2016 that discuss these themes. As results, it is observed that, in the last decades in Brazil, there is a gradual process of expansion of study groups, academic productions, books, articles, dissertations and theses that discuss these concepts. However, there are divergent theoretical tensions and principles regarding the training of social educators in Brazil. It is concluded that studies on the convergences and theoretical divergences of these fields are necessary in order to draw up consistent public policies for the training of educators who work and those who wish to work in different contexts.

Keywords: Social Pedagogy. Social Education. Teacher Training.

Introdução

Nas últimas décadas no Brasil, docentes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas têm se preocupado em inserir na formação de professores, discussões e referenciais teóricos que possibilitem aos futuros profissionais subsídios para atuação como educadores sociais em contextos escolares e em ambientes considerados “não escolares”.

Esse debate tem sido divulgado por esses pesquisadores e docentes em diferentes universidades brasileiras que estão engajados no reconhecimento da atuação de educadores sociais no Terceiro Setor, em Organizações Não Governamentais, em Hospitais, Assentamentos, Presídios, Instituições de Atendimento aos Adolescentes em Conflito com a lei, Clínicas Psiquiátricas, Casas de Acolhimento, projetos de Contra Turno nas escolas formais, dentre outros espaços. Também existe a preocupação com a necessidade de formação qualificada, tanto inicial, como continuada de educadores que irão atuar nesses contextos. Existem algumas divergências entre os docentes sobre o conceito mais adequado para a atuação de educadores sociais com crianças, adolescentes, jovens e adultos em condição de vulnerabilidade social. Conceitos diversos são utilizados para descrever essas práticas educativas e teóricas como: Educação Popular, Educação Não Formal, Pedagogia Social e Educação Social.

Os primeiros trabalhos desenvolvidos para jovens e adultos no Brasil em condição de vulnerabilidade social estiveram embasados nos princípios teóricos da Educação Popular. Os fundamentos educacionais da Educação Popular e das “outras Pedagogias” no Brasil são bem próximos e estão voltados para a busca de propostas curriculares alternativas para as classes populares, assim como o enfrentamento das desigualdades sociais, emancipação social e empoderamento dessas pessoas.

Nas produções acadêmicas no Brasil das áreas da Pedagogia Social e Educação Social, a fundamentação teórica destes campos tem como marco fundante as obras de Paulo Freire e da Educação Popular. O objetivo deste trabalho é discutir as convergências e divergências teóricas das áreas da Pedagogia Social e Educação Social no Brasil.

Desde a década de 1930 a Educação Popular no Brasil se fez presente através da luta e defesa da democratização da educação. Somente na década de 1960, através dos

movimentos sociais e de resistência aos sistemas opressivos e autoritários no período da ditadura e pós-ditadura militar é que a Educação Popular se fortaleceu. Um dos seus objetivos principais é promover a participação dos sujeitos na construção de sociedades igualitárias. Esse processo ocorre através da busca de soluções coletivas para superação das desigualdades sociais em vários âmbitos. Os princípios da Educação Popular estão voltados para o respeito a cultura, ao saber dos educandos, o diálogo, a amorosidade e a luta política são elementos essenciais. Paulo Freire foi um dos seus principais teóricos e buscou divulgar, promover e socializar seus ideais para o Brasil e para o mundo. Embora essa área tenha sua origem em território nacional, suas ações são pouco conhecidas e implantadas em nosso país, principalmente nas escolas e nas universidades.

A Educação Popular no Brasil está associada a movimentos sociais, movimentos de alfabetização de jovens e adultos, movimentos dos Sem Terra, movimentos sindicais, movimentos sociais na área da saúde, movimentos sociais da educação, dentre outros. Todavia, poucas áreas das universidades atuam em conjunto com esses movimentos sociais. Atualmente, em função das crises políticas vivenciadas no Brasil e na educação, está existindo uma reconceitualização e retomada da Educação Popular proposta por Paulo Freire.

Os princípios de resistência para o enfrentamento das situações de opressão impostas pelo Estado às classes populares e aos trabalhadores têm possibilitado a união entre alguns setores da população na busca de melhores condições de vida e trabalho. Mas, mesmo com as resistências e estratégias de enfrentamento dos movimentos sociais as políticas autoritárias impostas às classes populares, poucos avanços tem sido conquistados e muitos direitos conquistados em décadas pelos trabalhadores têm sido destruídos em poucos dias. Nesse cenário nada animador, a Educação Popular tem sido um instrumento de luta para o enfrentamento e reflexão de estratégias de retomada dos direitos sociais.

As universidades públicas têm buscado defender o direito a educação pública, gratuita e de qualidade a todos. Porém, a Educação Popular, uma área que poderia ser amplamente discutida nas universidades e auxiliar na construção de soluções coletivas de enfrentamento de problemas, ainda é pouco explorada, principalmente nos cursos de formação de professores no Brasil. A discussão da Educação Popular está presente nos cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas em disciplinas isoladas ou optativas. Nos

programas de pós-graduação existe uma abertura maior para essas discussões. Nas últimas duas décadas no Brasil, alguns docentes dos cursos de formação de professores têm se preocupado em inserir nas disciplinas, nos projetos de extensão, nos projetos de pesquisa e nos grupos de pesquisa as discussões e os referenciais teóricos da Educação Popular, da Educação Social e Pedagogia Social. A proposta é sensibilizar os alunos sobre esses diferentes campos e possibilitar aos futuros profissionais, subsídios para que possam atuar como educadores sociais em diferentes contextos.

É preciso destacar que uma das áreas expressivas que também iniciaram as discussões da educação para “além dos muros escolares” nos cursos de formação de professores foi a área da Educação Não Formal no Brasil. Suas ações tiveram origem a partir dos anos 90, em decorrência das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. O Terceiro Setor começou a crescer no Brasil enquanto alternativa entre o Estado e as populações e como espaços de novas vivências sociais e políticas. Muitos projetos foram estruturados em parcerias com o Estado buscando construir propostas curriculares alternativas para as crianças e adolescentes excluídos das escolas formais através de currículos etnocêntricos e pouco voltados para a diversidade cultural, étnica, econômica e social das populações desprivilegiadas. Dentre os estudiosos desta área destacam-se as produções de Gohn (1999, 2010) e Von Simson (2001).

A Pedagogia Social no Brasil começou a ter expressividade a partir do final da década de 90. Existem diferentes grupos cadastrados no CNPq que buscam estudar essa temática. No Brasil, dentre os principais estudos e livros da área destacam-se: Graciani (1997, 2014), Souza Neto, Silva e Moura (2009), e, Guimaraes, Padilha e Silva (2014).

Para Otto (2009), um dos estudiosos das origens da Pedagogia Social no mundo as características da Pedagogia Social no Brasil estão voltadas para a promoção e o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade.

No Brasil, uma pesquisadora significativa da Educação Social é Muller (2002) que trabalha há muitos anos com meninos e meninas de rua. Também existem os livros de Garrido, Silva, Matos e Santiago (2010), Silva, Souza Neto, Moura, Machado, Caro (2011), e, Paiva (2015) que discutem tanto a Pedagogia Social como a Educação Social.

Para Muller (2002, p. 41) “a educação social não se limita em si mesma. Ela supera relações, ultrapassa os limites dos conteúdos e das metodologias e acaba desencadeando ações mensuráveis a priori”.

É preciso considerar que, durante muitos anos no Brasil, os pesquisadores das áreas da Pedagogia Social e da Educação Social têm apresentado divergências teóricas expressivas. Souza Neto, Silva e Moura (2009) são pesquisadores da Pedagogia Social no Brasil que defendem a formação dos educadores sociais em um curso específico de Pedagogia Social, que apresente currículos diferenciados dos cursos de Pedagogia existentes em nosso país. Esses pesquisadores também discutem a fragilidade do conceito de Educação Não Formal para designar os processos educativos para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Eles consideram que esse conceito nega a dimensão política deste trabalho e desqualifica os atores sociais nela envolvidos. Dessa maneira, eles insistem na utilização do conceito de Pedagogia Social para demarcar os espaços voltados para o atendimento educativo as classes populares:

A postura que convencionamos adotar é a de recusar o termo Educação não-formal enquanto categoria classificatória, contestar o caráter não científico atribuído a ela e resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais (SOUZA NETO, SILVA e MOURA, 2009, p. 11).

Um pesquisador espanhol que é influente na área da Educação Social no Brasil não demonstra essa preocupação com as diferenças com a Educação Não Formal e considera que é preciso refletir sobre a perspectiva teórico prática:

Ao nos referirmos a perspectiva teórico prática da educação social queremos constatar a necessidade de entender o teórico e o prático como dimensões de uma única realidade. A educação social precisa de reflexões teórico práticas contínuas, necessita de analisar como devem ser suas ações, mas nunca conceber a teoria e a prática como dicotômicas, como é habitual em outros campos da pedagogia (PETRUS, 1997, p. 9).

As divergências teóricas são complexas e merecem ser estudadas. Diaz (2006, p.1) realizou uma análise teórica sobre as aproximações entre a Pedagogia Social e Educação Social, também na Espanha e apresenta aspectos que merecem reflexões. Para ele:

A Pedagogia Social e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem compreender-se a partir desta perspectiva. Na sua configuração, as necessidades práticas sempre apontaram o caminho da reflexão teórica, o que marcou a identidade da pedagogia social como disciplina científica e da educação social como espaço de intervenção prática. A educação social define-se não só pelas funções que tradicionalmente têm constituído a sua esfera de competência, como também por aquelas que, em resposta as necessidades derivadas da realidade cambiante, lhe são circunstancialmente atribuídas. Existe, igualmente, uma legitimação e fundamentação da educação social em diversos textos legais, tanto internacionais, como de carácter nacional, nos quais se recolhe a filosofia das políticas sociais de cada país. Assim sendo, não há uma forma unívoca de entender a educação social, mas sim diversas concepções de acordo com espaços e momentos.

A produção desses pesquisadores contemporâneos na discussão sobre diferentes “pedagogias” leva a pensar na necessidade dos académicos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas terem acesso a estas produções e debates para entenderem as questões teórico práticas dessas áreas. Nesse sentido, algumas questões nortearam esse trabalho como: Quais os principais teóricos da Pedagogia Social e da Educação Social? Quais as características das ideias desses teóricos? Quais as convergências e divergências dessas áreas? Quais as contribuições para a formação de educadores em nosso país?

Esta pesquisa é qualitativa e o procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura fundamentada e crítica das produções de pesquisadores da Pedagogia Social e pesquisadores da Educação Social. Foram realizadas pesquisas nas seguintes bases de dados: livros sobre essas temáticas, teses e dissertações no portal da CAPES, os artigos no *scielo* e no *google* académico. As palavras chaves de busca foram Pedagogia Social + Educação Popular e Educação Social e Educação Popular. Foram encontrados vários livros, teses, dissertações e artigos. Porém, pela brevidade deste artigo serão apresentados somente 12 artigos publicados em periódicos nacionais e congressos que discutem a temática deste trabalho. É preciso destacar que esses artigos estão relacionados a Educação Popular que é a referência principal utilizada pelos autores nos dois campos teóricos.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.47) a revisão de literatura é importante “[...] para que os pesquisadores possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar os esforços e as atenções”. Para tanto, as análises das produções académicas, justificam o enfoque dado a este procedimento metodológico neste trabalho e aos recortes realizados. Os artigos seleccionados para este estudo serão apresentados a seguir.

A Pedagogia Social e Educação Social no Brasil: longos caminhos a serem percorridos

As produções acadêmicas da Pedagogia Social e Educação Social ainda são pouco discutidas nas universidades brasileiras. O fato de não ter um curso superior de formação de educadores sociais nesse país faz com que muitos docentes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas desconheçam a existência dessas áreas. Desta maneira, a necessidade de pesquisar e socializar essas produções acadêmicas para que, tanto os docentes, como os estudantes universitários tenham conhecimento desses trabalhos.

Portanto, quanto aos artigos selecionados para esse trabalho, serão apresentados em um primeiro momento, as análises dos textos que discutem as relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular. É preciso destacar que os artigos foram escritos por vários autores. Em alguns artigos, os autores são de universidades diferentes. Foram selecionados 6 artigos que correspondem ao período de 2009 a 2016 sendo que 3 artigos correspondem a universidades do Sul do Brasil (UEPG/PR, UFSC/SC, UNISINOS/RS e UEM/PR) e 2 artigos correspondem a universidades do Sudeste (UFES/ES, USP/SP e UFSCAr/SP) e 1 artigo de universidades da Bahia (UFBA/BA e UNEB/BA).

Quadro 1- Artigos sobre as relações da Pedagogia Social com a Educação Popular

Ano	Autores/ Instituição	Título	Objetivos	Resultados
2009	PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira – UEPG/PR	“Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social: análise de conceitos e implicações para Educação brasileira e formação de professores”.	Apresentar as características das áreas e as contribuições para a formação de professores e realizar um breve mapeamento de grupos de pesquisa e de disciplinas de cursos de Pedagogia que têm procurado fomentar as discussões da educação para as classes populares e em contextos diversos.	São necessários estudos e pesquisas para uma melhor compreensão destas áreas. Nos cursos de formação de professores é preciso que esses campos de estudo sejam apresentados aos acadêmicos para que possam conhecê-los.
2010	RIBAS MACHADO, Erico – UFSC/SC	“As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil”	Compreender o percurso histórico da Pedagogia Social no Brasil, seus fundamentos e suas relações com a Educação Popular.	Essas áreas passaram a ser conhecidas como perspectivas referentes aos processos educativos em diferentes contextos. Em relação aos fundamentos, identificaram-se proximidades entre as ideias de Paul Natorp, que embasou perspectiva de Pedagogia Social na Alemanha e as ideias de Paulo Freire que fundamenta a Educação Popular no Brasil.

2012	SILVA, Scheila Aguida; SILVA, Roberto; LOPES, Roseli Esquerdo UFSCAR/SP e USP/SP	“O direito a educação sob a perspectiva da Pedagogia Social.”	Explicitar os limites e possibilidades do Direito à Educação, problematizando a matriz familiar como fundamento da sociedade brasileira e defendendo o campo de atuação da Pedagogia Social a partir de seus fundamentos teóricos e metodológicos.	Como um modelo pedagógico que prioriza trabalhar a natureza e a qualidade das relações humanas e sociais, inclusive com a terra, o meio ambiente e os bens intangíveis, a Pedagogia Social não se ocupa diretamente da transformação das condições materiais de existência porque entende que estas devam ser pautadas pela qualidade das relações entre cidadãos livres e cidadania é incompatível com qualquer presunção de renúncia da liberdade.
2012	PINEL, Hiran; CODOLETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara UFES/ES	“Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias.”	Apresentar contemporaneamente a Pedagogia Social definindo-a como um <i>saber fazer</i> em processo de construção; descrever espaços de trabalho ou de intervenção (e interferência); destacar os Grandes Nomes na construção dessa Pedagogia e pontuar as Epistemologias, dando destaque a uma de foco humanista existencial crítico que transita entre pensadores como Freire, Merleau-Ponty e Rogers.	Uma opção epistemológica não pode significar alienação do educador social, que pode transitar nesse tipo de humanismo-existencial construindo uma ponte crítica, e produzindo negociação discursiva com outros autores como Merleau-Ponty e Paulo Freire, por exemplo.
2014	SANTOS; Karine PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira UNISINOS/RS e UEM/PR	“A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social”	Destacar as obras de Paulo Freire que apresentam os fundamentos relacionais com a Pedagogia Social, de modo a contribuir para reflexões em torno da temática formação do educador social no Brasil. Apresenta categorias de análise como: a inovação epistemológica, o engajamento político e a visão de mundo esperançosa que são componentes, tanto da Educação Popular, como da Pedagogia Social.	Os resultados revelam que essas categorias contribuem para a superação de condições opressoras e emancipação das pessoas através dos processos educacionais envolvidos nessas duas áreas. Para concluir, o artigo apresenta essas categorias como fundamentos para práticas educativas dos educadores sociais no Brasil.
2015	LEIRO, Augusto Cezar Rios; MORAES, Candida Andrade; SANTOS, Vanessa Ribeiro UFBA/BA e UNEB/BA	“Educação popular e Pedagogia Social: Diálogo Singular e Experiência Plural”	Refletir sobre a relevância histórica e política da educação popular e seu entrecruzamento teórico com a pedagogia social	A educação popular e a pedagogia social promovem experiências formativas significativas, no âmbito da educação social, e expressa o relevo desse campo de estudo como dimensão fundante de uma educação que acolhe os sujeitos na sua diferença.

Fonte: Sistematização da autora.

A seguir serão apresentadas sínteses dos artigos que tratam das relações entre Pedagogia Social e Educação Popular e posteriormente, as análises das características comuns e divergências. É preciso destacar que, os textos que discutem a questão destas áreas apresentam alguns aspectos comuns e diferenças na forma de conceituar esses campos teóricos. Existem aproximações entre as ideias, mas também, diferenças pontuais.

O artigo de Paula (2009) apresenta as características, origens, conceitos, grupos de estudos, principais pesquisadores da Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social no Brasil. Em relação aos dilemas e contradições destas áreas, o texto também discute as críticas que os pesquisadores da Educação Popular e Pedagogia Social em relação a projetos de Educação Não Formal que estão vinculados ao Terceiro Setor e o distanciamento dos movimentos sociais: “Existem algumas críticas em relação aos projetos de Educação Não Formal que não são construídos em conjunto com as organizações sociais. Desta maneira, se discute se eles reforçam ou até mesmo negam as instâncias de organização popular” (PAULA, 2009, p. 6139). As críticas se referem as Organizações Governamentais assistencialistas que, muitas vezes, cerceiam a possibilidades de emancipação dos educandos. Também são apresentadas discussões sobre a necessidade da ocorrência da Educação Popular e da Pedagogia Social no interior das escolas formais, bem como da reconceitualização da Educação Popular na contemporaneidade.

O texto de Ribas Machado (2010) apresenta o contexto político e ideológico das origens da Educação Popular e Pedagogia Social no Brasil e discute também a reconceitualização da Educação Popular e a sua ocorrência nas escolas. O autor faz associações entre as ideias e do pesquisador alemão Paul Nartop, considerado fundador da Pedagogia Social na Alemanha com o pensamento de Paulo Freire, idealizador da Educação Popular no Brasil. Também foram analisados os resumos e a quantidade de trabalhos apresentados no Grupo de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPs) nos períodos de 2006 a 2010. O autor conclui que os trabalhos sobre essas áreas nesses congressos enfocam característica da educação em diferentes contextos. Os temas mais tratados foram: educação, infância e adolescência e trabalho. Em relação as diferenças entre as áreas, Ribas Machado (2010, p.15) constatou que:

Foi possível verificar que as pesquisas desenvolvidas em ambas as áreas consideram como locus 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.

O trabalho de Silva, Silva e Lopes (2012) discute o direito a educação, as formas excludentes de negação deste direito para as classes populares, a dicotomia entre Educação Formal e Educação Não Formal. Também discute a necessidade de conciliação entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social e a integração entre Educação Escolar e Educação Social. Os autores apresentam os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social, os diferentes domínios e suas características. Neste texto os autores consideram que a Pedagogia Social que fundamenta a Educação Popular no Brasil:

A concepção de uma Pedagogia Social genuinamente brasileira fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares, por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual.

Dizendo de outra forma, Pedagogia Social é o referencial teórico que fundamenta, dá organicidade e cientificidade às práticas de Educação Popular, social e comunitária forjadas nos movimentos populares, sociais e comunitários no Brasil. Adotada como Teoria Geral da Educação Social (que serve também à Educação Popular e à Educação Comunitária), sua vocação primordial é tirar estas práticas educativas da posição marginal a que foram relegadas, tanto pela academia quanto pela legislação e pelas sucessivas políticas educacionais (SILVA, SILVA e LOPES, 2012, p. 8).

Em relação ao artigo de Pinel, Codolet e Paiva (2012) os autores preocuparam-se em trazer ao leitor diferentes concepções e pesquisadores que buscam o reconhecimento da Pedagogia Social do Brasil e em outros países e também apresentaram o seu caráter polissêmico e as relações com a Educação Popular. Os autores consideram que os fundadores da Pedagogia Social foram Korczak, Nartop e Freire. Para os autores, o polonês Korczak (1878-1942) se inspirava em princípios fenomenológicos existenciais e na pedagogia libertária. Como judeu auxiliou e implementou práticas educativas revolucionárias para várias crianças órfãos da guerra. Paul Nartop (1854-1924) contribuiu

na constituição da Pedagogia Social na Alemanha e Paulo Freire (1921-1997) na Educação Popular no Brasil. Carl Rogers também é citado como inspirador das ideias existenciais defendidas por Paulo Freire. A Pedagogia Social é considerada como teoria da Educação Social.

Convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis. Entretanto, uma está intrinsecamente ligada à outra, mesmo que se diferenciem na produção discursiva (Pedagogia Social) para criar tentativa de sustentação de uma práxis (Educação Social). Trata-se de mais uma invenção de diferenciar termos frente ao uso deles com igual intensidade e densidade (e tensidade) na nossa realidade; trata-se ao nosso sentir, de demarcar espaços profissionais e discursivos (teóricos) (PINEL, CODOLETE e PAIVA, 2012, p. 2).

O trabalho de Santos e Paula (2014) considera as obras de Paulo Freire atemporais e apresenta as origens da Educação Popular no Brasil, bem como os pesquisadores que estão voltados para esta área e para Pedagogia Social. As relações destes campos teóricos são feitas através de categorias freireanas como inovação epistemológica, o engajamento político e a visão de mundo esperançosa que são consideradas elementos fundantes, tanto da Educação Popular, como da Pedagogia Social. Desta maneira, afirmam que as semelhanças entre a Educação Popular e a Pedagogia Social estão na capacidade de organização das pessoas para se mobilizarem para a transformação social:

Tanto a Educação Popular como a Pedagogia Social discutem a necessidade de modificar as relações desiguais e opressoras existentes nas sociedades. Embora para muitos, essas questões possam parecer inatingíveis, elas não o são para quem acredita nos seres humanos e nas transformações sociais. Para tanto, a visão esperançosa de Paulo Freire para a construção de uma sociedade digna contribuem para o enfrentamento de concepções fatalistas e derrotistas para a humanidade (SANTOS e PAULA, 2014, p. 40).

Já o artigo de Leiro, Moraes e Santos (2015) apresenta a discussão da educação na contemporaneidade e as relações da Educação Popular e Pedagogia Social em contextos distintos: na educação formal e em um projeto financiado. O texto apresenta duas pesquisas sobre práticas educativas realizadas com crianças e adolescentes. Uma pesquisa aborda narrativas de professores que trabalham com adolescentes que cumprem medidas sócio educativas na Bahia e em uma instituição em São Paulo. A outra prática discute um projeto financiado pela Petrobrás em Salvador que atende 1.200 crianças em 9 cidades da Bahia. O

texto apresenta as origens da Educação Popular e as categorias que influenciam o trabalho dos educadores como: respeito aos saberes populares, necessidade de transformação da realidade social, a importância de formação de vínculos com os educandos para o desenvolvimento do trabalho e reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos. Também são discutidas estratégias de Educação Popular utilizadas pelos profissionais através de temas geradores para aproximação com os educandos e seus contextos. Nas pesquisas, os educadores revelam que não receberam cursos de formação inicial sobre Pedagogia Social ou Educação Popular para lidarem com os educandos, mas recebem cursos de formação continuada nas instituições que atuam e a experiência auxilia na construção das práticas. As suas ações englobam várias áreas como: teatro, esporte, música e também, disciplinas escolares. Algumas das dificuldades relatadas pelos educadores no cotidiano de seus trabalhos se referem ao uso de drogas pelos adolescentes, as crises de abstinência dos educandos, ausência das famílias e as dificuldades de concentração. Esses aspectos são trabalhados com os educadores e os educandos. Os autores concluem que:

[...] a associação entre a educação popular e a pedagogia social enaltece uma educação social que estima os vínculos entre educadores e educandos, promove a relação dos educadores com as comunidades, como experiência de aprendizagem socioeducativa, desenvolve a arte, o esporte e o lazer, em suas diferentes linguagens e culturas corporais de movimento, e, por fim, busca a formação política como um desafio estratégico (LEIRO, MORAES e SANTOS, 2015, p.181).

Como é possível observar, existem algumas convergências nestes artigos que discutem a relação entre Pedagogia Social e Educação Popular. A primeira característica é a necessidade dos autores em buscar definir o conceito de Pedagogia Social e as devidas adequações a realidade brasileira, tanto em termos teóricos, como em relação as práticas educacionais e a formação dos educadores. Na busca dessas adequações, um dos aspectos principais está na contextualização histórica dessas áreas e os fundamentos teóricos metodológicos da Educação Popular, bem como as influências da Educação Popular na constituição da Pedagogia Social no Brasil. Todos os artigos são unânimes em citar Paulo Freire nas referências teóricas de suas pesquisas. Os artigos de Paula (2009), Ribas Machado (2010), Santos e Paula (2014) e Silva, Silva e Lopes (2012) e de Leiro (2015) apresentam uma característica comum: discutem a questão da ressignificação da Educação Popular na contemporaneidade e necessidade da sua inserção nas escolas. O artigo de Pinel, Codolet e

Paiva (2012) trazem reflexões aprofundadas a respeito das questões epistemológicas da Pedagogia Social e Educação Popular. O artigo de Leiro, Moraes (2015) e Santos e Paula (2014) discutem categorias freireanas para análises das relações entre Pedagogia Social e Educação Popular. Em relação as divergências os artigos de Ribas Machado (2010) e Pinel, Codolete e Silva (2012) apresentam algumas discordâncias a respeito das origens da Pedagogia Social no mundo. Para Ribas Machado (2010) a Pedagogia Social iniciou na Alemanha com Paul Nartop. Já para Pinel, Codolete e Silva (2012) não existe um único idealizador deste campo e as ideias e as práticas educativas da Pedagogia Social foram propostas por Korzak, Nartop e Freire. O artigo de Silva, Silva e Lopes (2012) traz um diferencial em relação aos demais, pois considera que Pedagogia Social influencia a construção da Educação Popular no Brasil. A seguir serão apresentados os artigos sobre as relações da Educação Social como a Educação Popular.

Foram selecionados 6 artigos que discutem a relação entre Educação Social e Educação Popular. Destes artigos, 4 correspondem a universidades do Sul do Brasil (UFRS/RS, UFSM/RS e UEM/PR). É preciso destacar que um desses artigos foi escrito em conjunto por uma docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) com uma docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/MS). Em relação aos outros artigos, 1 foi escrito por um docente do Sudeste (USP/SP) e 1 foi escrito por docentes do Nordeste (IFRN/RN).

Quadro 2. Artigos sobre a Relação Educação Social e Educação Popular

Ano	Autores e Inst.	Título	Objetivos	Resultados
2004	LIBERALESSO, Rita de Cacia Borges; GRABAUSKA, Clailton José UFSM/RS	“Educação Popular e Educação Social de Rua: Construindo aproximações”	Dissertar as possíveis relações entre Educação Popular e Educação Social de Rua	A educação libertária de Paulo Freire não deve ser “copiada”, mas reinventada constantemente.
2006	RIBEIRO, Marlene UFRS/RS	“Exclusão e educação social: Conceitos em superfície e fundo”	Apresentar a relação entre exclusão e educação social e trazer elementos que permitam uma discussão sobre a realidade e as concepções de exclusão/inclusão e educação social, com o fim de revelar ideologias.	A problematização desses conceitos – exclusão e educação social – poderá contribuir à formulação de políticas para a educação pública.
2010	TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; SANTOS, Fabio Alexandre Araújo	“Educação social, pedagogia social e espaços não escolares: Horizontes conceituais necessários para o Acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva	Abordar a temática da “Formação do Pedagogo, Educação Social e Espaços Não-Escolares” na tentativa de definir o perfil profissional dos Pedagogos que atuam	A transformação de nossa sociedade deve basear-se no conhecimento, na politização consciente e articulada, com a vontade do professor-educador

	IFRN/RN	do Desenvolvimento humano. “	profissionalmente na função de Educadores Sociais.	social de mudar a sua prática aliada aos Valores Humanos.
2012	GADOTTI, Moacir - USP/SP	“Educação popular, educação social, educação comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum”	Falar de um certo ponto de vista da educação popular, da educação social e da educação comunitária. Falar de uma educação popular, social e comunitária transformadora, a partir da ótica de uma “educação social transformadora”	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 nós: é preciso que cada um se conscientize e se organize.
2015	VOLPINI, Carolina Volpato; NATALI, Paula Marçal; MULLER, Veronica Regina UEM/PR	“Educação Social e Infância: atuação e formação profissional no projeto “brincadeiras com meninos e meninas de/e na rua”	Apresentar os princípios do projeto “Projeto Brincadeiras”: respeito, compromisso, diálogo, inclusão e participação; por meio da análise das entrevistas com os educadores do projeto, apontando os fundamentos presentes na formação e atuação, contribuindo com estas reflexões sobre o trabalho com a infância e a adolescência dentro do contexto educativo brasileiro	Os resultados apresentados demonstram que os educadores sociais se confrontam com negligências e violações de direito na realidade em que atuaram. As experiências com o Projeto desenvolveram o sentido do compromisso em diferentes âmbitos de sua atuação profissional.
2016	SOUZA, Cleia Renata Teixeira ; PAULA, Ercilia Maria A. T. UFMS- UEM/PR	“A educação de jovens e adultos: relações com a Educação Popular e a Educação Social “	Apresentar como é a Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro e discutir a Educação de Jovens e Adultos relacionada com a Educação Social e Educação Popular.	É um desafio pensar a Educação Social como referencial para a EJA no contexto escolar, assim como na Educação Popular.

Fonte: Sistematização da autora.

No que diz respeito as análises dos artigos, o texto de Liberalesso e Grabauska (2004) inicia suas reflexões discutindo a questão da exclusão social e da rua como espaço de sobrevivência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em situação de rua. Também apresenta vários autores e que discutem a educação e pedagogia social de rua no Brasil. Os autores tecem críticas a educação escolar, pois a consideram excludente. A Educação Popular é indicada para o trabalho com crianças em situação de rua, pois, para os autores, está fundamentada no diálogo e na educação libertadora. Quanto a Educação Social de rua, eles discutem a necessidade dos modelos educacionais respeitarem os “meninos de rua”, suas realidades de vida e seus projetos. Também defendem a ideia que a Educação Social precisa ter como ponto de partida a análise crítica da situação de rua e das práticas sociais envolvidas nesta realidade. Para isso, faz-se necessário que o educador social conheça os processos de socialização das crianças, seus modos de vida, valores, o cotidiano e o “mundo da rua”. Os autores consideram que:

É possível estabelecer uma relação muito próxima entre a educação social de rua e a educação popular, principalmente se nos pautarmos no pensamento freireano, já que ambas as práticas educativas partem da realidade dos educandos, de temas de interesse, reforçando o papel dos educandos como sujeitos do ato educativo, desde a escolha e organização programática dos conteúdos, atendo-se ao aspecto político, ou seja, quem escolhe e organiza o processo educativo, e a favor ou contra estará o ensino, sistematizado ou não. (LIBERALESSO E GRABAUSKA, 2004, p.3).

O artigo de Ribeiro (2006) problematiza os conceitos de inclusão e exclusão social e a adjetivação da Educação como Educação Social. A metáfora do título do artigo revela as preocupações da autora em discutir esses temas na “superfície e no fundo”, ou como ela intitula também, a procura da “nitidez ou nebulosidade” dos termos. Sem a pretensão de apresentar conceitos fechados, Ribeiro (2006) explora de forma reflexiva e crítica como a exclusão e inclusão social são produzidas historicamente e socialmente e a limitação desses conceitos. No que diz respeito a Educação Social, suas reflexões iniciam a partir de uma pergunta provocativa: “Educação Social: engodo ou alternativa?” Ribeiro (2006) considera que a Educação Social no Brasil deriva da Educação Popular e está voltada para pessoas em condição de vulnerabilidade social:

O conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão, como veremos. É como uma resposta afirmativa e adequada que a educação social emerge no debate sobre: Que educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, dentro dos princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam as situações de exclusão social? (RIBEIRO, 2006, p. 160).

O seu texto apresenta a história da Educação Social na Europa e América Latina, principalmente no Uruguai. Ribeiro (2006, p. 162) também defende a formação do educador social em nível superior devido as especificidades deste profissional:

Essa modalidade de educação exige um educador com uma formação em nível superior, porém mais ampla e diferenciada da que é oferecida aos professores que irão trabalhar com ensino regular. Não se trata de preparar um professor para aplicar um currículo dentro de uma instituição social nem de perceber os jovens como quem deve adaptar-se a esse currículo e à educação escolar. O educador social subverte esta lógica. Não se trata, também, de uma educação vazia de conteúdos, porém estes não são os transmitidos pela escola e sim os deliberados coletivamente pelos educadores sociais, a partir de questões e necessidades dos educandos na qualidade de sujeitos sociais. A fronteira entre um professor e um educador social é uma questão de território. Uma educação social, nessa

perspectiva, funda-se em princípios que veem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios.

Neste artigo também aparecem algumas contradições da Educação Social apontadas pela autora, pois, para ela, em uma sociedade capitalista, existem limitações no trabalho com as pessoas em condição de vulnerabilidade pelas dificuldades nas transformações e mudanças estruturais. Ao mesmo tempo, ela considera que, se nada for feito para modificar a sociedade é possível que se adote a postura do “imobilismo irresponsável”. Ela apresenta várias experiências e grupos de pesquisa do Rio Grande do Sul e São Paulo que dedicam seus estudos a Educação Popular e Educação Social no Brasil.

Já o texto de Tavares e Santos (2010, p. 6) discute o papel da Educação Social na sociedade capitalista e a importância de um trabalho coletivo com as comunidades. Para os autores, a Educação Social sofre influência de teóricos socialistas como Pistrak, Makarenko e Paulo Freire:

Assim, o que nomeamos como educação social orienta-se pelo pensamento pedagógico socialista, com destaque para a contribuição metodológica das obras de Paulo Freire, Pistrak e Makarenko. A experiência destes pensadores, organizadores dos fundamentos gerais da proposta de educação social desenvolvida com jovens marginalizados e/ou excluídos, associa educação à formação *omnilateral*, valoriza o compromisso social por meio de um legado teórico que reflete suas experiências e reflexões sobre a educação das camadas populares como uma educação emancipatória e transformadora. O movimento de educação social sinalizado por Paulo Freire, Pistrak e Makarenko aponta para uma formação na perspectiva de construção dos valores da cooperação, da solidariedade e da emancipação humana, que sustentam um projeto social popular. O preceito central é a perspectiva de que não há transformação social que não implique em um projeto popular de educação.

Tavares e Santos (2010) justificam a pesquisa sobre educação social pela necessidade de transformação social e de superar práticas de educação que não problematizam as dificuldades de naturezas complexas político-sócio-histórica e econômica.

O artigo de Gadotti (2012, p.1) inicia as suas reflexões discutindo a multiplicidade de pedagogias, as suas diferentes conotações e a riqueza das práticas e teorias diversificadas. Para ele “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”. Ele também chama a atenção para o cuidado com as perspectivas pedagógicas conservadoras que utilizam o rótulo da “Educação Popular”, mas que são formas mecânicas de educar e que impedem as pessoas de pensarem criticamente. A ideia de Gadotti (2012, p. 3) é trazer uma cultura de discussão que dialogue com as diferenças e avance nas práticas e atitudes em prol das classes populares. Para ele:

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.

Gadotti (2012) apresenta os conceitos de Educação Popular, Social e Comunitária juntos e considera que essas áreas são interdisciplinares e que precisam de saberes específicos pois trabalham com diferentes contextos educacionais. Também defende a necessidade de formação e de valorização do trabalho dos educadores sociais que considera que está precarizado devido as condições de trabalho e formação. No que diz respeito ao conceito de educação não formal, para ele, as diferentes formas de educar precisam ser valorizadas nas suas especificidades e características para se tornarem políticas públicas:

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 (GADOTTI, 2012, p. 5).

Para Gadotti (2012) é preciso discutir as intencionalidades dessas formas de educar e suas estruturas. Ele considera que a Educação Social não é recente no Brasil e surgiu nos locais que o Estado não consegue chegar. Por isso, ele defende que a luta pela Educação Social emancipadora precisa ser tratada também no interior das escolas, na defesa da escola pública e não pode se restringir somente para área extra escolar. Para Gadotti (2012, p. 11) “O campo da educação social é muito amplo e compreende o escolar e o não-escolar, o

formal, o informal e o não-formal”. No texto ele também discute e contextualiza no Brasil e no mundo as origens da Educação Popular e Educação Comunitária e suas influências, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

O artigo de Volpini, Muller e Natali (2015) apresenta práticas de Educadores Sociais, participantes do projeto de extensão universitária da Universidade Estadual de Maringá. O projeto é denominado “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de/e na Rua” e as análises são referentes aos anos de 2007 a 2011. De acordo com as autoras, o estudo buscou apresentar os princípios do projeto que estão associados as categorias freireanas como: respeito, compromisso, diálogo, inclusão e participação. Foram analisadas entrevistas com os educadores do projeto que apontaram os fundamentos presentes na formação e atuação desses educadores com as crianças. A educação popular é um dos fundamentos que rege as ações dos educadores. Em complemento as leituras e propostas de Educação Popular, os educadores sociais utilizam as referências de Educação Social defendidas por Nuñez (1999):

Para a pesquisadora espanhola Violeta Nuñez (1999) a Educação Social é apontada como uma prática educativa que opera sobre o que o âmbito social define como problema, ou seja, é uma ação educativa que se dedica a trabalhar na fronteira entre o que a lógica social e econômica atua produz em termos de inclusão/exclusão social, buscando modificar este panorama segregado entre os sujeitos afetados (VOLPINI, MULLER E NATALI, 2015, p.2).

Nesta perspectiva de trabalho conjunto de empoderamento dos participantes do projeto, através de atividades lúdico-político e pedagógicas os educadores privilegiam a formação política e dialógica com as crianças e adolescentes e também a formação dos educadores sociais capacitados e comprometidos com a infância e com a luta pelos direitos das crianças e adolescentes.

O artigo de Souza e Paula (2016) discute as possibilidades que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm de formação e os desafios de escolarização dessas pessoas através de perspectivas libertárias. O texto apresenta uma contextualização da Educação Popular no Brasil através das ações de Paulo Freire nas campanhas de alfabetização no Brasil e apresenta materiais utilizados nessas propostas. As relações entre Educação Popular e Educação Social estão expressas na forma de compreender a Educação para essas pessoas, na maneira de organizar os processos educacionais e despertar a

curiosidade epistemológica nos educandos. Quanto a Educação Social, o texto traz a seguinte definição:

Ao entendermos que a Educação Social é uma ação pedagógica que atua em contextos educativos distintos e com o ser humano, na busca dos sonhos possíveis, por justiça social e legitimação de direitos podemos assumir que esta Educação que defendemos, a Social, pode contribuir com a EJA. Assim como a EJA, pode e precisa ser espaços de Educação social (SOUZA e PAULA, 2016, p. 146).

No que diz respeito as convergências apresentadas nos artigos sobre as relações entre Educação Social e Educação Popular existem algumas semelhanças com as análises realizadas nos artigos da Pedagogia Social e da Educação Popular. Todos os artigos também apresentam Paulo Freire como referencial teórico dessas áreas, fazem a contextualização das origens da Educação Popular e da Educação Social no Brasil e conceituam em termos ideológicos, históricos e políticos estes conceitos. Uma das principais diferenças encontradas é que esses artigos fazem discussões mais aprofundadas sobre exclusão social, causas da pobreza e a violação de direitos de pessoas em vulnerabilidade social. A discussão de práticas educativas com meninos e meninas de rua é mais presente, bem como a necessidade de formação superior para o trabalho na Educação Social.

Considerações Finais

Essa revisão de literatura sobre os artigos que discutem Pedagogia Social, Educação Social buscou apresentar trabalhos que discutam a perspectiva desses campos em múltiplos cenários e ambientes voltados para crianças, adolescentes, jovens e adultos em condição de vulnerabilidade social e verificar as especificidades, características e contribuições dessas áreas na formação de educadores.

O que se observa é que existem mais convergências nas propostas dos artigos do que divergências, principalmente em relação aos princípios da Educação Popular. Todos os artigos apresentam preocupações em contextualizar como essas áreas se constituem no Brasil, os principais pesquisadores e os princípios teóricos metodológicos O que é possível evidenciar também é a existência de um esforço de busca de uma identidade para essas áreas, bem como a discussão de formação qualificada para os educadores sociais.

Referências

DIAZ, Andres Soriano. Uma aproximação a Pedagogia – Educação Social. **Revista Lusofona de Educação**. 2006, 7, p. 91-104.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social**, Julho. 2012, p. 1-36 Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext. Acesso em 04 de fevereiro de 2017.

GARRIDO, Noemia de Carvalho; SILVA, Odair Marques; MATOS, Izalto J. C; SANTIAGO, Gabriel Lomba (orgs). **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo, Cortez Editora, 1977.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia Social**. São Paulo, Cortez Editora, 2014.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria Gloria. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARAES, Vilma de Camargo; PADILHA, Adriana Cunha; SILVA, Odair Marques. (orgs.) **Pedagogia Social: Do Casulo à Borboleta – Percursos e Perspectivas para EJA**. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 2014.

LEIRO, Augusto Cezar; MORAES, Candida A., SANTOS, Vanessa Ribeiro. Educação Popular e Pedagogia Social: Diálogo singular e experiência plural. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 171-182, jan./jun. 2015 Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1323>. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

LIBERALESSO, Rita de Cacia Borges; GRABAUSKA, Clailton José. Educação Popular e Educação Social de Rua: Construindo aproximações. **Revista Educação Especial**, n 23, 2004,p1-4. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/Educaçoespecial/article/view/4999>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MULLER, Verônica R. **Reflexões de quem navega na Educação Social**. Maringá: Clichetec, 2002.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. . In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, ROGERIO. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, p. 23-42.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. São Paulo, Paco Livros, 2015.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Educação Popular, Educação Não Formal e Pedagogia Social: análise de conceitos e implicações para a educação brasileira e formação de professores. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro de Psicopedagogia, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação, 2009**. EDUCERE, p. 6133-6146. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

PETRUS, Antonio (coordenador). **Pedagogia Social**. Barcelona, Ed. Ariel, 1997.

PINEL, Hiran, CODOLETE, Paulo Roque, PAIVA, Jacyara S. Pedagogia Social – definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. **Revista Eletrônica Conhecimento em Destaque** Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012, p.1-28. Disponível em soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/. Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

RIBAS MACHADO, Érico. As relações entre a pedagogia social e a educação popular no Brasil. **Anais Congr. Intern. Pedagogia Social** July. 2012 p. 1-18, Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000100024&script=sci_arttext. Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: Conceitos em superfície e fundo. **Cadernos Cedes. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli T. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas: Educação**. Aracaju, v. 3, n.1, Out.2014, p. 33-44.. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educaçao/article/view/1629/978>. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

SILVA, Scheila Aguida, SILVA, Roberto, LOPES, Roseli Esquerdo. O direito a educação sob a perspectiva da Pedagogia Social. **Congr. Intern. Pedagogia Social** July. 2012, p. 1-14. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200032&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 03 de janeiro de 2017

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João C; MOURA, Rogério, MACHADO, Evelcy; CARO (orgs). **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogerio (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA, Cleia R, T, PAULA, Ercília M.A.T. A educação de jovens e adultos: Relações com a Educação Popular e Educação Social. In: CAMORS, Jorge et al(org). **Pedagogia Social y Educacional Social: Reflexiones sobre las practicas educativas em Brasil y Uruguai**. Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educacion, Universidade de La Republica, 2016, p.135-147.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **Educação Social, Pedagogia Social e Espaços Não Escolares: horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. CEFET, MG. 2010, p. 1-19. Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/EDUCAÇÃO_SOCIAL.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

VOLPINI, Carolina V; MULLER, Veronica R, NATALI, Paula M. Educação Social e infância: atuação e formação profissional no projeto “Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua”. **Revista Motrivivência** v. 27, n. 46, p. 203-213, dezembro/2015, Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p203>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

VON SIMSON, Olga R.M. (org.) **Educação Não Formal: Cenários de Criação**. Campinas: São Paulo. Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.



Normalização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas

Verônica Regina Müller, Doutora em História da Educação Social Contemporânea pela Universitat de Barcelona, docente na Universidade Estadual de Maringá, presidente da Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR), membro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá (PCA/UEM), Líder do Grupo do CNPq Infância, Adolescência e Juventude e membro da Dynamo Network Street Workers-Rede Internacional Dynamo de Educadores Sociais, veremuller@gmail.com

Régis Alan Bauli, docente na Universidade Estadual de Maringá; Doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade, bauli@wnet.com.br

Resumo

O exercício da educação social no Brasil é realizado pelos educadores e educadoras sociais, sem que a atividade tenha normatização específica no Ordenamento Jurídico. Desde 2009 busca-se suprir esta lacuna, inicialmente, com o Projeto de Lei n. 5346/2009 de autoria do Deputado Chico Lopes e, mais recentemente, também se procura regulamentar a atividade por meio de uma proposta que tramita pelo Senado Federal, correspondente ao Projeto de Lei n. 328/2015 proposto pelo Senador Telmário Mota. Várias são as disparidades encontradas a partir do cotejo comparativo entre as duas propostas normativas que passaram a se constituir em mitos, objeto de discussões entre pesquisadores, profissionais e interessados na regulamentação. Alguns desses mitos são abordados neste artigo que busca dirimi-los e referenciar conclusivamente a necessidade do apoio à proposta originária no Senado Federal como opção que melhor tutela os interesses dos profissionais educadores/as sociais.

Palavras-chave: Educador social. Normatização. Mitos. Metas.

Normatization of the profession of the social educator: myths and goals

Abstract

The workout of social education in Brazil is carried out by social educators, without the activity having specific norms in the Legal Order. Since 2009, we have sought to fill this gap, initially, with Bill n. 5346/2009 by Mr. Chico Lopes and, more recently, it is also sought to regulate the activity by means of a proposal that is processed by the Federal Senate, corresponding to Bill no. 328/2015 proposed by Senator Telmário Mota. There are several disparities found from the comparative comparison between the two normative proposals that have become myths, the object of discussions between researchers, professionals and those interested in regulation. Some of these myths are addressed in this article that seeks to resolve them and conclusively refer to the need to support the original proposal in the Federal Senator as an option that better protects the interests of social educators.

Keywords: Social educator. Normatization. Myths. Goals.

Introdução

A atualidade da educação social no Brasil contempla a temática da regulamentação da profissão do/a educador/a social. Esta, por sua vez, faz eclodir em suas tentativas de passos adiante, posições de resistência compondo um cenário que, provavelmente, necessite de mais uma maneira e, por mais este meio, um empenho de elucidação, de tal forma que venhamos a contribuir para a dissipação de receios por parte da comunidade preocupada, provocando um fluxo aceitável para a consolidação da tal regulamentação.

Este texto contempla uma forma argumentativa com a expressa determinação de encarar as posições de resistência à regulamentação da profissão de educador/a social em nosso país. Referenciamos tais resistências como “mitos”, no sentido de trazer para a realidade o que entendemos que pode ser desmistificado, ou seja, trazemos concretude às elaborações meio enevoadas pelas generalidades e projeções sem pilares substantivos para sustentá-las.

As “metas” fazem parte do texto, porque justamente é o que o motiva, pois, oportunizará esclarecimentos para seguirmos em frente e, de preferência, juntos, em busca da conquista da valorização da área da educação social conjuntamente com o profissional de referência: o/a educador/a social.

As fontes analisadas são a carta da Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo (AEESSP) de 2015 junto com seus postulados prévios encontrados na sua página na internet; as discussões realizadas nos grupos de *WhatsApp*, especialmente o denominado “Regulamentação da Prof.”, cujas postagens iniciaram-se no ano de 2016 até a consulta para o presente artigo, bem como, os conteúdos das Audiências Públicas realizadas em 16 de junho de 2016 em Curitiba e 08 de dezembro de 2016 em Brasília, ambas com o escopo de discutir essa temática, tendo como ponto de base os dois Projetos de Lei que tramitam no Congresso, o PL n. 5346/2009 e o PLS n. 328/2015, respectivamente, originário da Câmara dos Deputados e Senado Federal.

Contextualização

O Projeto de Lei n. 5346/2009 foi a primeira proposta apresentada ao Poder Legislativo para normatizar a profissão de Educador Social no Brasil, tendo sido subscrita

pelo deputado Federal Chico Lopes e apresentada em 03 de junho de 2009 para discussão na Câmara dos Deputados.

Assim como todo projeto de lei, ao ingressar na Câmara dos Deputados o PL n. 5346/2009 recebeu um despacho inicial, no qual foi definido o regime de tramitação ordinário na casa e, também, que seria discutido e votado nas seguintes comissões em regime de tramitação conclusiva: *Comissão de Educação e Cultura*; *Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público*; e, por último pela *Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania*. Isso importa admitir que, caso não haja insurgência recursal, esse projeto de lei não vai ao Plenário, com trâmite restrito à essas comissões.

O PL n. 5346/2009 foi aprovado na *Comissão de Educação e Cultura* por unanimidade de seus membros em 14/12/2011 e, sequencialmente, foi remetido à *Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público* da Câmara dos Deputados, sendo objeto de ampla modificação por essa segunda comissão permanente da Câmara, por meio da aprovação de um Substitutivo ao projeto original, da lavra do deputado Assis Melo, em 21/08/2013.

Em 02/04/2014, o Projeto Substitutivo foi encaminhado à *Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania*, tendo recebido parecer favorável da deputada Iriny Lopes, que sustentou em seu voto a constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa, mantendo na íntegra o texto. Em 20/05/2014 a parlamentar entendeu por bem retirar o projeto de pauta, sobrevivendo seu arquivamento em 31/01/2015.

O projeto retomou seu trâmite havendo a designação de novo relator, o deputado Chico Alencar, que apresentou seu Parecer em 16/07/2015, manifestando-se favoravelmente à proposta, estando o mesmo pronto para votação na *Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)* desde 18/04/2017, com aludido parlamentar renovando seu parecer nessa data.

Quando o PL n. 5346/2009 já estava na última comissão da Câmara, com relatório favorável e, portanto, apto a apreciação e conclusão na última nessa Casa Legislativa, foi protocolizada no Senado outra proposta de normatização, contendo algumas linhas originais do projeto apresentado na Câmara antes da aprovação do Substitutivo e outras inovações. Esse segundo Projeto de Lei foi individualizado pelo n. 328/2015 depois de ser protocolizado em 01/06/2015.

O despacho original determinou a tramitação pelo regime ordinário com apreciação delegada às comissões de *Constituição Justiça e Cidadania, Comissão de Educação, Cultura e Esporte*; e, *Comissão de Assuntos Sociais*. Em apenas 16 meses o PLS n. 328/2015 atingiu o mesmo estágio no processo legislativo que o PL n. 5346/2009 que levou 59 meses para semelhante trâmite (parecer favorável à aprovação na última comissão terminativa). Ambos os projetos atualmente se encontram na última comissão de suas respectivas Casas Legislativas.

Durante seu trâmite, o PLS n. 328/2015 recebeu emendas supressivas que retiraram do texto original previsões inconstitucionais e ilegais relacionadas à competência e previsão genéricas de revogação¹, bem como, modificativas² relacionadas às atribuições do profissional contidas nos artigos 3º e aditiva correspondente ao 4º, introduzida pela Emenda n. 02, aprovada na *Comissão de Educação, Cultura e Esporte*, em 17/05/2016.³ Desta forma, remanescem do projeto original proposto os artigos 1º, 2º e 5º.

O PLS n. 328/2015 encontrava-se apto à apreciação pela *Comissão de Assuntos Sociais* do Senado desde 12/09/2016, com as emendas acima referenciadas, tendo sido realizados contatos com as assessorias parlamentares no Senado em 08 de dezembro de 2016, no sentido de ser colocado em pauta para votação o Parecer favorável emitido.

O compromisso fora levado a efeito em 12/12/2016, contudo, por ser um dos últimos itens da pauta, teve frustrada a apreciação em virtude da ausência de quórum na *Comissão de Assuntos Sociais*. No retorno do recesso parlamentar, o senador Paulo Paim requereu a remessa do projeto de lei ao gabinete para reexame do relatório, estando com vista do processo.

Por seu turno, no dia 18/04/2016 o PL n. 5346/2009 teve atualizado o parecer favorável emitido em 2015 pelo mesmo deputado Chico Alencar e, atualmente, aguarda

¹ Artigos suprimidos: Art. 3º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - adequar para a denominação "educadora ou educador social" os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 1º e 2º desta Lei; II - Criar e prover os cargos públicos de educadoras e educadores sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade; III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.; Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

² Artigo com redação alterada: Art. 4º - São atribuições da Educadora e do Educador Social, dentro ou fora dos âmbitos escolares, as atuações que envolvem: I - a promoção dos direitos humanos e da cidadania; II - a promoção da educação ambiental; III - as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; IV - os segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

³ Artigo adicionado ao projeto: Art. 4º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei.

deliberação na *Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania* da Câmara dos Deputados.

A seguir seguem consolidadas as íntegras de ambos os projetos de lei atualizados com as emendas até então aprovadas para facilitação da análise desenvolvida neste artigo:

Substitutivo aprovado ao PL n. 5.346/2009

Regulamenta Educação Social como profissão. O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. A Educação Social é a profissão do educador social, pedagogo social e de profissionais com formação específica em Pedagogia Social, nos termos desta lei.

Art. 2º. A Educação Social possui caráter sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico e relaciona-se com a realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º. Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da atividade.

Art. 4º. São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados-fora-do âmbito escolar, as atuações que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade, social, violência, exploração física e psicológica;

II - a preservação cultural e promoção dos povos e remanescentes e tradicionais;

III - os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV - a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto para adolescentes e- jovens envolvidos em atos infracionais;

V - a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária; VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII – enfrentamento à dependência de drogas;

VIII - as atividades socioeducativas para terceira idade;

IX - a promoção da educação ambiental;

X - a promoção dos direitos humanos e da cidadania.

Art. 5º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

O substitutivo acima já se encontra aprovado e com parecer favorável para aprovação também na última das comissões da Câmara dos Deputados, enquanto que, abaixo, segue a versão do projeto do Senado que também tem parecer favorável para as emendas já constantes do projeto, igualmente, pendente de apreciação na última comissão do Senado Federal.

PLS n. 328/2015 com emendas já aprovadas

Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º - Fica regulamentada a profissão de Educadora e Educador Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos e sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Art. 3º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade dentre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

Art. 4º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei.

Art. 5º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

O processo legislativo que permite a discussão de ambas as propostas encontra-se ainda na sua fase inicial, ou seja, respectivamente, tanto o PL n. 5346/2009 como o PLS n. 328/2015 estão em trâmite perante a primeira das Casas Legislativas das duas que, necessariamente, devem passar. Qualquer das propostas que seja aprovada em primeiro lugar, deve ser remetida à outra e, então, lá encontrar o outro projeto para, em termos regimentais internos, ter sua discussão e apreciação em curso, permeadas pelas concepções a seguir suscitadas.

Preocupações, posições e oposições

Neste tópico são citadas e analisadas posições que diferem das nossas e se apresentam não incentivadoras da regulamentação da profissão de educador/a social nos termos da PLS n. 328/2015, com respectivo parecer favorável emitido em 03/10/2016 pelo senador Paulo Paim.

A Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESSP), em relação ao campo de atuação, manifesta-se no sentido de que sua “preocupação central é que o campo de atuação de educadores e educadoras sociais em

nosso país é muito diverso e os debates que se organizaram até este momento em torno dos projetos de lei não dão conta desta diversidade⁴.

Neste particular duas questões merecem detida análise: uma a respeito da abrangência dos debates, e outra, acerca da posição da AEESP sobre o conteúdo específico da proposta de regulamentação da atividade de educador/a social.

A referência contida de que ainda não há debate suficientemente realizado, implicaria em pensar, quando então, finalmente, se consideraria que já houve debate em número satisfatório. Qual seria o parâmetro para que então fosse considerado aceitável o debate realizado. Seria no Brasil inteiro? Em todas as capitais? E como ficariam os educadores dos mais de cinco mil municípios do país?

Também poderia se supor que o debate deveria ocorrer com os educadores que pertencem às associações. Neste caso, a suficiência ocorreria com as entidades que têm efetivamente participado das discussões, representando os educadores/as do território nacional, identificando-se a Associação de Educadores Sociais do Ceará (AESC), Associação de Educadores Sociais Curitiba e Região Metropolitana (AESCRM), Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR), Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo (AEESP), Fórum Brasileiro de Educadores Sociais (FORUMBEEES)?

E nesse caso, verificadas as participações de educadores das 5 regiões geográficas do país, teríamos atingido a categoria toda? E sucessivamente: existe possibilidade de se considerar uma maioria de educadores/as sociais e seus anseios se não conseguimos saber quem são e por consequência, onde podem ser localizados, e por conseguinte, qual a característica de suas opiniões, de seus problemas no trabalho, de suas necessidades?

Creemos que as respostas aos questionamentos supra são negativas. Porém, ainda que não se saiba a representatividade, as iniciativas para reunir educadores sociais para refletir sobre a sua área de atuação têm motivado várias ações, a exemplo de audiências públicas, campanhas, artigos em periódicos, anais, congressos, onde são amplamente debatidas⁵ as questões afetas a/ao educador/a social, incluindo conexões com redes

⁴ Sobre a regulamentação da profissão. PL 5346/2009 na Câmara dos Deputados e PL 328/2015 no Senado Federal. <http://aeessp.org.br>. Consulta em 27/04/2017.

⁵ A Campanha Criança Não é de Rua também organizou tais conversas nas capitais do país; vários textos já tratam do tema e também ocorreram eventos como o primeiro (2013) e dois anos depois (2015) o segundo Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social Maringá; em 2015 ocorreu o Primeiro EDUSO-Paraná- Encontro De Educação Social/Pedagogia Social em Curitiba e o Segundo em

internacionais como a International Association of Social Educators (AIEJI) e Dynamo International - Street Workers Network (Rede Dynamo Internacional de Educadores Sociais).

O primeiro livro brasileiro que traz a expressão educação social no título é de 2002: *Reflexões de quem navega na educação social*. Depois disso há artigos de revistas, anais de eventos com artigos completos às vezes utilizando o termo educação social e outras, pedagogia social. Há agora dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como, grupos de estudo ocupados com o tema. Muitas das produções tratam especificamente das propostas de lei que tramitam junto ao Legislativo Federal, ou seja, é apropriado admitir que muito se evoluiu nos últimos quinze anos.

No segundo ponto, quanto ao campo de atuação ser “[...]diverso e os debates que se organizaram até este momento em torno dos projetos de lei não dão conta desta diversidade”, vamos entender que a associação considera insuficiente o conteúdo que se apresenta nas duas propostas de lei, para contemplar a diversidade das atividades e atribuições determinadas a/ao educador/a social.

O artigo 4º do PL n. 5346/2009 individualiza as atribuições do educador/a social, elencando as atuações que lhe são facultadas, com a seguir se abstrai:

Art. 4º São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados fora do âmbito escolar, as atuações que envolvem: I – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais; III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; IV – a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; V – a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária; VI -as pessoas portadoras de necessidades especiais; VII -o enfrentamento à dependência de drogas; VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade; IX -a promoção da educação ambiental; X – a promoção dos direitos humanos e da cidadania.

Comparando com a previsão de atribuições previstas no PLS n. 328/2015, esta é reconhecidamente melhor, com amplitude muito maior, pois, certifica a ação do/a profissional em ambientes extra e intraescolares, ou seja, reconhece a possibilidade de exercício de atividades em todos os lugares e com os mais variados tipos de público,

Ponta Grossa; os ENES (Encontro Nacional de Educação Social), vem ocorrendo desde o ano de 2000 e hoje já está na sétima edição; os Encontros da ABRAPSocial com respectivas publicações.

significando, qualquer sujeito, todos os sujeitos, porque invariavelmente estamos sempre no exercício da conquista de nossos direitos.

Tal amplitude de concepção ocorre porque diferente da proposição contida no PL n. 5346/2009 que se encontra em trâmite na Câmara, esta não se centra em lugares ou públicos específicos, e sim, no objetivo da atividade do/a profissional, com bem revela a redação atribuída ao art. 3º do PLS n. 328/2015:

Art. 3º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade dentre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

A pergunta que resta responder é: o que faltaria na proposta do Senado para atender a diversidade requerida pela AEESP? O texto analisado subscrito pela Associação não apresenta uma proposta.

Outra importante observação constante na página da AEESP⁶ no item denominado de “Análise de Contexto”, é que afirmam haver “jogos de interesses” na defesa da regulamentação tal como se apresenta na atualidade e citam sete tópicos a respeito, os quais, seguem citados e, por nós, comentados.

O setor patronal quer manter os baixos salários

Esta preocupação teria correspondência com o PL n. 5346/2009, o qual mantém o curso técnico como grau mínimo para o trabalhador. Resultados preliminares das pesquisas desenvolvidas, divulgados na Audiência Pública, realizada na Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados em 08/12/2016, permitem-nos afirmar que nas oportunidades relacionadas a concursos públicos para educador/a social são previstos salários praticamente em dobro quando a exigência é o nível superior, se comparado com a média salarial prevista para as vagas em que o nível mínimo de ensino é o nível médio.

Neste particular, o PLS n. 328/2015 quando prevê em seu art. 4º que “Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação [...]” apresenta-se justamente com movimento hábil para a garantia de

⁶ <http://aeessp.org.br>. Consulta em 27/04/2017

salários dignos no Brasil, na medida em que, em nossa sociedade não existe outro recurso mais eficaz para a garantia de uma carreira profissional que valorize o profissional, ofertando melhor salário a partir da exigência de uma formação de espectro mais amplo, oportunizado por um nível superior na formação. Assim, estaria resolvida a preocupação.

O setor educacional privado deseja uma reserva cativa para suas ofertas de cursos de graduação

Aqui há uma clara confusão que pode ser redimida com o uso de exemplos comparativos. Teria lógica deixar de oferecer o curso “A” ou “B” porque empresas privadas querem lucrar com isso? Teria lógica deixar de oferecer os cursos de licenciatura porque as faculdades particulares querem lucrar com isso? Cremos que não. É a mesma situação a da formação em educação social.

O que o mercado fará é do âmbito da economia e a formação é do âmbito da educação. São diferentes naturezas de inquietações, que, sim, estão interligadas como tudo em uma sociedade, mas que exigem cuidados e soluções diversas. A pergunta principal a se fazer é: o sujeito da educação social ganharia com educadores formados no grau universitário? E a seguinte é: o mercado já não está ganhando com a exploração dos trabalhadores invisibilizados, muitas vezes voluntários, sem prerrogativas garantidas numa lei que, especificamente, tutele os profissionais?

A realidade é que já existe uma prática de mercado que absorve mão de obra barata em ONGs, empresas e governos com contratos firmados para atividades que remuneram com baixos salários. Nas fontes que escutamos, nenhum educador social manifesta satisfação com o salário que tem recebido e todos gostariam de ser melhor valorizados.

O setor acadêmico pressiona por uma regulamentação no campo da pedagogia social

A assertiva contida na página eletrônica da AEESP não especifica com exatidão a ideia e não traz maiores explicações. Talvez faça referência e esteja criticando a presença do profissional pedagogo social, supostamente superior em hierarquia ao educador social, constante na PL n. 5346/2009.

Confirmada a premissa, seria com razão a questão levantada, já que o PL n. 5346/2009 prevê que o educador terá nível médio e sugere que o pedagogo social terá nível

superior. Qual seria o argumento para tal previsão? A nosso ver, indefensável essa regra, uma vez que estabelecerá uma hierarquia no status social e de salários que não se justifica.

Sob outra ótica, há que se observar que a generalização apresentada na página que usa a expressão “setor acadêmico” é inadequada a tal ponto que acaba sendo inverídica, pois, nas manifestações constantes no FORUMBEEES (2017), são numerosas as posições francamente contrárias ao pedagogo social como sendo o profissional da educação social, advindas de profissionais acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, do Instituto Federal do Espírito Santo, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, somente para citar instituições do Brasil, pois, se citássemos as de outros países a lista seria ainda maior.

Nesse sentido, desconstruir a noção de “setor acadêmico” como uma unidade é necessário, a bem da verdade, pois, é real que algum professor de universidade defende o PL n. 5346/2009, mas é real também que professores das universidades acima citadas defendem a formação do/a educador/a social com curso superior e assumem a pedagogia social não como uma profissão, e sim, como parte do corpo teórico que ampara a área da educação social.

Com a regulamentação, setor sindical se articulará para disputar a categoria

Essa preocupação é a mesma que pode existir com qualquer profissão, porém, não pode servir de motivação para a não normatização da atividade. Realmente, depois de regulamentada uma profissão, ela pode ter representação sindical e constituir um conselho de sua corporação.

Há muitas experiências negativas com conselhos profissionais e também com sindicatos. Mas se justificaria abster-se de normatizar uma atividade porque sindicatos e conselhos poderiam ter interesses nelas? Trata-se de outro argumento generalista que imobiliza a valorização da profissão específica, em detrimento de uma preocupação geral com órgãos que são parte do sistema.

Sob outro argumento, se tivermos ou não a atividade normatizada, seguem existindo conselhos e sindicatos. Qual é a proposta? Terminar com o sistema para depois

implementarmos a valorização do/a educador social? Certamente não. São empreendimentos paralelos que podem e devem seguir ao mesmo tempo.

Por certo, é necessária a crescente aglutinação de educadores/as para que sempre mais e melhor (nunca se termina) se conquistem e administrem os espaços acadêmicos, comunitários e políticos de atuação junto aos sujeitos da educação social, junto aos formadores e junto às organizações representativas da categoria profissional.

Há um imenso campo de atuação de educadoras e educadores sociais não profissionalizado que deve ser considerado

Esta é uma importantíssima consideração da qual compartilhamos. Da tese de Doutorado de Natali (2016) extraímos que, para uma excelente formação de um/a educador/a social, é necessário que os saberes (experiências) já existentes sejam transmitidos nos bancos acadêmicos, na medida do possível, também pelos próprios protagonistas.

O saber prático e popular deve se juntar ao saber acadêmico para que tradição e ciência se somem na direção do avanço do conhecimento e se inventem e reinventem ações e teorizações, para o atendimento das demandas que não param no tempo. Nesse sentido, o PLS n. 328/2015 contempla tal posição e propõe na parte final do art. 4º que resta “admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei”.

É fundamental reconhecer um dado da realidade brasileira que foi revelado no já nomeado grupo de *WhatsApp* sobre várias regiões do Brasil e também exemplificado nas palavras do educador Guilherme Furtado na Audiência Pública realizada em 08/12/2016: “dos 146 educadores sociais de Florianópolis, 120 já têm curso superior”.

Muitos/as educadores/as sociais já possuem curso superior. E não só isso, na medida em que dados parciais de nossas pesquisas, que serão oportunamente divulgadas, indicam que parte dos editais para contratação de profissionais pelo Setor Público já exigem nível superior para o exercício da atividade.

Somos acometidos, em dedução, pela seguinte pergunta: o que mudaria na realidade do/a educador/a social e do sujeito da educação social com quem ele/a trabalha se fosse regulamentada a profissão agora com nível médio? Cremos que nada. E pior: não estimularia as pessoas a quererem ter a profissão de educador/a social, pois, quem tivesse

talento e quisesse fazer um curso universitário, faria outro, como se constata nos relatos de vida constantes no grupo de *WhatsApp* do FORUMBEEES.

No campo profissional, existe uma questão de reconhecimento de nosso saber que passa pela relação com/nas equipes técnicas e duplas psicossociais que pode nos colocar em uma posição subalterna

Apresenta-se plenamente legítima e ancorada em manifestações da realidade esta preocupação. No grupo do *WhatsApp* “Regulamentação da Prof.” é frequente a manifestação de educadores/as confirmando a situação de que, por exemplo, são quem tem o contato direto com a rua, mas não podem assinar os relatórios porque não têm curso superior, ou, ainda, que possuem o curso superior, mas não assinam documentos, porque foram contratados como educadores sociais em edital exigindo curso técnico, médio. Na Audiência Pública realizada em Brasília foi exteriorizada a mesma queixa.

Por outro lado, o que é reconhecer o saber dos educadores que já o são hoje? Como podem efetivamente ser reconhecidos estes saberes? A educadora social Patricia Cruzelino na Audiência de Brasília justamente argumenta que seu trabalho numa atividade sem regulamentação “não a faz privilegiada em nada [...]” pois se sente desamparada no contexto da educação social.

Faz-nos entender que a não regulamentação, além de obstar a satisfação do exercício de uma atividade normatizada no Ordenamento Jurídico, prejudica uma melhoria nos perfis remuneratórios e, conseqüentemente, compromete a transmissão de muitos saberes por muitos educadores, na medida em que os profissionais precisam buscar outras ocupações para sua sobrevivência. Esse é o caso de numerosíssimas situações no Brasil, onde o educador/a é levado, por necessidade, a exercer outro ofício.

Considerações finais

Desenvolvidos os raciocínios pragmáticos a partir das considerações acima exteriorizadas, evidenciam-se apreensões e princípios. As apreensões são todas em relação ao mercado de trabalho no contexto capitalista e neoliberal, que efetivamente rouba práticas populares, as institucionaliza e, de alguma forma, retira sentidos originários das mesmas e se transformam em mercadoria. Este sistema tem sido vastamente analisado e

denunciado por historiadores, sociólogos e organizações profissionais e é sabido que se perpetua com a exploração dos trabalhadores/as.

Mesmo sendo críticos e contrários a tal sistema, cabe a pergunta: o/a trabalhador/a da educação social perde mais ou ganha mais se tiver sua atividade normatizada? Cremos que ele ganha mais, pois, como está, à margem do sistema normativo, deixa ele de ter a devida valorização profissional. É exatamente fruto do contexto espoliador que introduz nas áreas da vulnerabilidade dos direitos, a informalidade e a figura do voluntário ou do técnico.

Oportuno equalizarmos a garantia da transmissão de conhecimentos tradicionais e populares com a absorção de conhecimentos científicos para oferecer um melhor serviço de educação aos sujeitos que dele usufruem. E, para isso, faz-se necessário formalizar e profissionalizar as ações de educação social, subvertendo, em parte, o sistema. Não será ideal, mas melhor sim. Como diz Martinez (2010) “Siendo el conocimiento, el principal capital para el desarrollo humano hoy, los territorios locales -para su supervivencia-, tienen que imaginar sus estrategias de inclusión”.

Ressaltamos que no grupo de WhatsApp nomeado FORUMBEEES, na AESMAR e na AESCRM não existem as apreensões expressas pela AEESP acima reportadas, ao contrário, é evidente e enfática a convicção de que a regulamentação nos termos do PLS n. 328/2015 contribui decisivamente para a valorização da área e do/a trabalhador/a da educação social. Estamos de acordo com Pereira (p. 16, 2016) quando explicita que:

No primeiro momento de certas atividades de trabalho que estão nascendo, que ainda não têm lastros sociais mais apurados, ações ainda em construção, se admitem pessoas sem escolarização e qualificação mínima para atuarem em um determinado tipo de trabalho, em particular os sociais, filantrópicos, assistenciais; mas com o avanço do trabalho, que incorpora experiências, conhecimentos, tecnologias educativas e sociais, é inadmissível a ideia de um profissional sem escolarização e qualificação profissional mais ampla. Agir, pensar e defender isso é retrocesso, é a total desvalorização das atividades de trabalho social e educativo do (a) educador (a) social.

Quanto aos princípios, nos alegra encontrar um princípio comum com a associação: o de tratar com cuidado a temática da educação social, o que significa ter presente sua história de desbravamento em favor dos direitos humanos e dos ensinamentos da educação popular de nosso pioneiro Paulo Freire. E lembrando, este pedagogo jamais incentivou o

ensino médio/técnico como modelo de formação ideal. Já dizia Freire em 1968, que por ser a área da educação não suficiente, mas imprescindível para o desenvolvimento humano e social, é que ela requer profunda formação de seus profissionais.

Entre mitos e metas, esperamos ter contribuído para dirimir dúvidas a respeito da ideia de normatização da profissão do/a educador/a social advindas do regramento proposto no PLS n. 328/2015 e desejamos que o esclarecimento passo a passo de mais gente envolvida com a educação social nos leve a um lugar alto na valorização desta área, o que significará entre outros aspectos, melhor formação, melhor oferta de trabalho ao sujeito da educação social, melhor salário, carreira profissional, melhor status na equipe e na sociedade, mais controle sobre os abusos por parte dos empregadores e também de pessoas que se dizem da área.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Apresentado pelo deputado federal Chico Lopes em 03/06/2009.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 328/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Apresentado pelo senador Temário Mota em 01/06/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTINEZ, Eusébio Nájera. **Pedagogia social y práxis educativo social**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), Available from:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100010&lng=en&nrm=abn>. Access on: 27 Apr. 2017.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia C. **Reflexões de quem navega na educação social. Uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos**. (243f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Verônica Regina Müller). Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses.htm> Acesso em: 21 dez. 2016.

PEREIRA, Antônio. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1294-1317, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.6041>>. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>. Consulta em 29/04/2017.



A formação inicial de Educadores Sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de Pedagogia: primeiras aproximações de um debate

Antonio Pereira, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação I (DEDCI), Salvador. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educadores Sociais, antonyopereira@yahoo.com.br

Resumo

O texto discute a formação do educador social a partir da análise bibliográfica da educação profissional, buscando responder que tipo de formação mais se adequaria ao profissional que trabalha com as situações de marginalidade. Essa questão surge do intenso debate nacional sobre a regulamentação profissional da educação social, possibilitado por dois projetos de leis: um na Câmara dos Deputados e o outro no Senado Federal, respectivamente, PL nº 5346/2009 e PL nº 328/2015, que estipulam a formação de ensino médio e superior como o mínimo para atuar no trabalho educativo social. Essa decisão suscitou divergências entre os educadores e intelectuais do campo da educação social, posto que tais formações possibilitam uma atuação profissional diversificada e diferente. Por esse motivo, tem-se analisado a possibilidade do tipo de formação superior para atuar na educação social, que tipo de graduação melhor se adequa ao trabalho educativo social, se de graduação curta em tecnologia de educação social, ou de graduação plena em pedagogia. Aqui, o intuito é compreender o que significa uma e outra formação, como forma de contribuir para o debate a partir do que vem analisando a área de Trabalho e Educação.

Palavras-chave: Formação de educadores sociais. Curso superior de tecnologia. Pedagogia social.

The initial formation of social educators in the context of technological and pedagogical courses: the first approximations of a debate.

Abstract

The text discusses the formation of the social educator based on the bibliographical analysis of professional education, seeking to answer which type of training would best suit the professional who works with situations of marginality. This issue arises from the intense national debate on the professional regulation of social education, made possible by two draft laws: one in the Chamber of Deputies and the other in the Federal Senate, respectively, PL 5346/2009 and PL 328/2015, which stipulate the formation of secondary and higher education as the minimum to act in the social educational work. This decision provoked divergences among educators and intellectuals in the field of social education, since these formations allow for a diversified and different professional performance. For this reason, we have analyzed the possibility of the type of higher education to act in social education, which type of graduation is best suited to social educational work, whether short graduation in social education technology or full graduation in pedagogy. Here, the intention is to understand what is meant by one and another formation, as a way of contributing the debate from what has been analyzing the area of work and Education.

Keywords: Training of social educators. College of technology. Social pedagogy.

Introdução

Nos últimos anos o educador social tornou-se presença obrigatória no trabalho social e educativo, porque efetiva as políticas sociais e de educação voltadas para as pessoas em vulnerabilidade ou desfiliação social. É o profissional que lida com crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos – em situações sociais adversas, como de: moradia de rua, mendigação, prostituição, drogatização, dentre outros. O exercício dessa profissão requer conhecimentos, competências e habilidades adquiridas no cotidiano de trabalho e na formação escolarizada, preferencialmente, de nível superior, por ser uma atividade complexa que necessita de uma ampla formação em uma concepção crítica de sociedade, educação e pedagogia (PEREIRA, 2013).

Esse profissional já é reconhecido legalmente na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, do Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), reconheceu o educador social como um trabalhador de serviços (CBO – 5153-05), sendo que o arte educador, o educador de rua, o orientador socioeducativo e o instrutor educacional são também educadores sociais, por serem ocupações sinônimas (BRASIL, 2013). Também o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), via Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 (BRASIL, 2015), reconhece o educador social como um dos profissionais na execução das políticas sociais. No entanto, essa Resolução comete um equívoco em não aceitar que a função de educador social seja autônoma e sim subordinada às atividades da assistência social, conforme o inciso II, do Art. 4º, dessa resolução, quando afirma que os atributos profissionais do educador social seriam apenas de *apoiar e potencializar* atividades sociais, lúdicas e artísticas, bem como *acompanhar e monitorar* os sujeitos atendidos pelas políticas de assistência social (PEREIRA, 2015).

Ratificamos que a atividade de trabalho desse profissional é o educativo no contexto das políticas sociais e educacionais, portanto, não é um trabalho de *ajudante, menor*, de apenas assistir, caritativamente, a um grupo em vulnerabilidade, mas de intervir criticamente na situação com o oprimido, buscando mudar as suas reais condições de marginalização. Não é um profissional auxiliar do assistente social, porém autônomo que compõe uma equipe multidisciplinar, que pensa no coletivo profissional, como minimizar os efeitos da exclusão social. Cada profissional dessa equipe atua cooperativamente, sem

perder as especificidades inerentes a cada profissão. Isso significa dizer que o educador social não pode ter a sua atuação restrita e subordinada à assistência social, pois seria a morte do campo da educação social (PEREIRA, 2016).

A exigência mínima de escolarização para atuar no campo, segundo a CBO e a Resolução CNAS 9/2014 é que o educador social tenha o ensino fundamental ou médio, não necessariamente em curso técnico de educação social, desconsiderando ainda a formação superior. Essa é uma questão grave, porque limita a ação profissional e, ao mesmo tempo, esvazia epistemologicamente a prática concreta da educação social. Sabemos que uma formação profissional que desconsidera o alargamento teórico, prático e tácito não oportuniza o desenvolvimento de novas atitudes e competências de uma profissão.

Nesse sentido, entendemos que quando a legislação desobriga que a profissão de educador social não tenha como parâmetro a formação superior, logo o que restará para ela é uma qualificação aligeirada, portanto baseada em treinamentos, fundamentada apenas na prática da militância que desconsidera os fundamentos teóricos da prática educativa, desprovida de criticidade na relação da dialética e não do senso comum, fechada em si a ponto de não dialogar com outros saberes profissionais. Tudo isso vemos acontecer, por exemplo, os órgãos públicos e as ONGs quando contratam os educadores sociais, lhes oferecem um treinamento baseado na prática concreta, repetitiva, com algum conhecimento da área de psicologia, pedagogia, assistência social e legislação centrada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

É preciso outra formação que ultrapasse o simples *aprender a aprender e aprender a fazer*, chegando à plena aquisição e expansão da capacidade reflexiva-crítica a partir da base concreta, qual seja de conhecimentos, saberes e da ação orgânica no campo da educação social, tendo a pedagogia social como respostas científicas para os problemas dessa prática educativa.

Dada a complexidade do trabalho educativo no social, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a necessidade de uma ação orgânica é que defendemos que a formação inicial do educador social seja em curso de graduação, preferencialmente, em serviço, porque entendermos também, à luz da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que esse é um profissional da educação e, como tal, necessita de uma formação superior, de qualidade pedagógica e no contexto

social. Nesse aspecto, a questão é saber que tipo de graduação melhor possibilitaria essa formação: se de graduação curta em curso tecnológico de educação social ou graduação plena em pedagogia, e quais as implicações de cada uma na profissionalidade desse trabalhador. Aqui, vamos explicitar, resumidamente, cada uma no intuito de esclarecer a questão posta no debate da regulamentação da profissão de educador social.

Os antecedentes do debate sobre a formação dos educadores sociais

Esse debate sobre a formação superior para os educadores sociais se deu em virtude de dois projetos de lei, um na Câmara Federal e outro no Senado Federal, respectivamente, o PLC 5346/2009 e PLN 328/2015, que pretendem regulamentar a profissão de educador/a social, normatizando o ensino médio, como formação inicial mínima para o exercício da profissão (BRASIL, 2010; 2015). Essa formação *mínima* provocou um conflito de interesses muito grande entre os educadores e pensadores desse campo, porque uns defendiam o nível médio de ensino e outros o superior. Os argumentos utilizados pelo primeiro grupo eram de que o ensino médio não excluiria os educadores na ativa e, ao mesmo tempo, daria chance para os ex-educandos se tornarem também educadores; o segundo grupo reconhece a questão dos educadores em atividade e dos egressos, mas contra argumenta que isso não deveria ser um elemento norteador, já que, primeiro, a lei garante direitos adquiridos e, segundo, se deveria defender também a formação superior para os ex-educandos, como forma de sua reinserção social mais digna (PEREIRA, 2015).

Inicialmente, os Projetos de Lei da Câmara (PLC 5346/2009) e do Senado Federal (PLN 328/2015) regulamentavam o ensino médio como formação mínima para atuar como educador social. Foi mantida essa formação no PLC 5346/2009 no Substitutivo 01, da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), apresentado pelo Deputado Assis Melo. Diferentemente, isso não ocorreu com o PLN 328/2015 quando chegou à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Nesta, o Projeto recebeu duas emendas, a primeira modificando o Art. 3º (Emenda CE nº 2/2016) em que amplia as atribuições sociais da profissão de educador social, a segunda insere o Art. 4º (Emenda CE nº 3/2016) que estabelece a formação superior para atuar na área, no entanto, não desconsidera quem já atua com o nível médio – um direito garantido.

Nesse sentido, à CE possibilitou um salto qualitativo ao incluir a formação superior,

sendo acatada pelo Senador Paulo Paim, responsável por essa matéria no Senado. O Parecer é bem claro quando fala da Emenda CE nº 3 e os motivos que levaram à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) a introduzir no PLN 328/2015 a formação superior:

Emenda nº 3-CE, por sua vez destinada a acolher demanda de profissionais da área, estabelece a formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão, admitindo a escolaridade mínima de nível médio para os que atuarem no setor até a data de publicação da lei resultante do projeto. Trata-se de disposição pertinente em relação a leis que cuidem da definição de condições para exercício profissional em geral. No tocante ao caso dos educadores sociais, reputamos pertinente a exigência de escolaridade em nível superior. Ela é relevante tanto para o enriquecimento da profissão quanto para a ampliação do nível e dos anos de escolaridade dos trabalhadores do País. No mais, é igualmente pertinente a exceção aberta para os profissionais de nível médio que já integrem a atividade, os quais não podem, por uma questão de justiça, mas também de direito, ser excluídos do exercício da profissão, em decorrência de lei nova sobre a matéria (BRASIL, 2016, p. 4).

Observamos que os argumentos usados pelo Senador Paulo Paim em relação a formação superior são convincentes; primeiro, porque parte do princípio de que a atividade de trabalho do educador social é complexa, por lidar com populações em situação de vulnerabilidade social; segundo, porque buscou trazer a ideia de melhoria das condições do exercício profissional e do *enriquecimento da profissão* pela via da aquisição de conhecimentos e saberes e, conseqüentemente, ampliação das competências e capacidades necessárias a atuação profissional.

A educação, os educadores e as questões sociais

Evidentemente que a atividade de trabalho do educador social é complexa porque a educação social é uma prática educativa de contextos sociais diversos e adversos que objetiva a reintegração social e formação de pessoas e grupos que estão em condições opressoras, por isso que Pereira (2012, p. 52) afirma que se trata de uma educação que “[...] abarca muitas práticas educativas, atuando em diversos setores da vida social sempre em busca de resolver as questões sociais que se apresentam e tomando as populações oprimidas como sujeitos de sua prática”. Para Graciani (2009, p. 211), tais práticas “[...] realizam-se no domínio específico da prática social com classes sociais populares, a partir de um trabalho político educacional de libertação popular, com o intuito de ser conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas”.

Segundo Caliman (2010), trata-se de uma prática de educabilidade de pessoas em situação de vulnerabilidade, manifestando-se em contextos sociais diversos, com sujeitos concretos, sendo ações educativas intencionadas de libertação do oprimido. Gadotti (2014, p. 12) afirma que se trata de várias educações, como a “[...] 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 [...]”. É interessante também registrar que a profissionalidade do/a educador/a social não se limita só às questões não formais da escola, mas também às formais, que surgem de maneira sutil ou escancarada dentro da escola, que provocam a exclusão escolar. Nesse sentido, Müller [et.all] (2011, p. 455) diz que:

A educação social é parte complementar da educação escolar e atende a população que vive à margem dos sistemas oficiais. Admitir a existência dessa realidade, ainda que não represente o ideal de futuro a que queremos chegar, é necessário para que os sujeitos, assim reconhecidos por si mesmos e pelos demais, tenham oportunidades em tempo presente, para experiências de cidadania e de esperança.

O educador social é o profissional dessas *educações* desde os anos de 1980 quando do trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua e depois assumindo outros sujeitos em marginalidade social. Tais sujeitos, segundo Castel (1997, p. 19-20), são os que vivem de trabalhos precarizados e, conseqüentemente, suas relações sociais estão fragilizadas, portanto, estão em uma “[...] zona de exclusão ou de quase exclusão [que é] alimentada tanto por marginais propriamente ditos como por aqueles que estão ameaçados, instáveis, frágeis, correndo o risco de cair na marginalidade”. A grande marginalidade, segundo Castel (1998, p. 21) é provocada pela crise do trabalho capitalista contemporâneo, pois a ausência e a precarização do trabalho tem acentuado o fenômeno da exclusão social, produzindo “os inúteis para o mundo”.

Castel (1998) chama de a grande *Questão Social* os processos de marginalização de pessoas e grupos que vivem em condições de miséria parcial ou total. Isto, segundo este autor, ameaça a coesão social, pois as muitas situações de exclusão existentes fragilizam essa coesão a tal ponto, que poderá romper a harmonia social. Nessa mesma linha de raciocínio, porém trazendo uma reflexão instigante, Arendt (1998) afirma que a *questão social* diz às condições de pobreza em que viviam certas sociedades na Idade Moderna, sendo que tais condições se tornaram o motor das revoluções que ocorreram na

modernidade quando o homem passou a duvidar de que a pobreza não era um dado natural, mas politicamente sustentada pelas diferenças de classes. Arendt não deixa dúvida quanto ao caráter conceitual da questão social quando afirma que ela é a:

Existência da pobreza. Pobreza é mais do que privação, é um estado de constante carência e aguda miséria, cuja ignomínia consiste em sua força desumanizadora; a pobreza é abjeta, porque submete os homens ao império absoluto de seus corpos, isto é, ao império absoluto da necessidade, como todos os homens a conhecem a partir de sua experiência mais íntima independente de todas as especulações (ARENDR, 1998, p. 48).

Arendt afirma também que é com Marx que a pobreza torna-se uma *questão social* ligada ao fenômeno da política, associada à ideia de que ela existe por conta da exploração de uma classe sobre outra, “consequência mais da violência e da violação do que da escassez” (ARENDR, 1998, p. 48). Dessa forma, essa autora considera que Marx elimina a noção de que a pobreza fosse natural à condição humana, colocando-a como elemento intencionalmente forjado, inserida nas formas de produção da existência humana. Arendt também avisa que a pobreza – como a questão social –, não é uma condição do capitalismo, pois existia antes desse sistema, mas é nele que se acirra tal questão, ampliando-se barbaramente, graças às suas muitas contradições.

Marx (1978, 1992), buscando explicar que a pobreza não é algo natural, mas sim uma construção advinda da contradição da economia política, analisa tal questão a partir do caso francês, especificamente, na época de Napoleão Bonaparte que organizou o lumpemproletariado (proletariado em processo de degradação social) de Paris a partir de grupos de trabalhos precarizados que reforçava ainda mais a pobreza extrema e marginalidade. Isso leva a uma outra constatação de que no capitalismo não existe igualdade, como bem salientava Lenin (1998), porque ele foi forjado como um sistema de contradições. Tal clareza é importante porque nos ajuda a entender que a *questão social* está longe de ser resolvida pela educação ou por qualquer política social, estas são apenas paliativos, ou, como diz Mészáros (2005), *corretivos marginais* de um sistema que reconhece as falhas e permite que tais sejam minimizadas, realizando, dessa forma, uma “camuflagem cínica da realidade” (MÉSZÁROS, 2003, p. 41).

Claro que isso não significa imobilismo diante das ilusões do capital, mas enfrentar, como bem incita Mészáros (2002), a partir de mediações orgânicas (lutas) que possam superar as contradições existentes de um sistema opressor, tendo o devido cuidado para que

essas lutas não estejam na lógica do capital da *linha de menor resistência*, que segundo Mészáros (2002), significa reformas pontuais que não atacam as contradições, mas apenas acomodam fragilidades do sistema, como as políticas sociais e educacionais que buscam distribuir algumas oportunidades, não atacando as causas das mazelas sociais. Diante dessa questão é preciso pensar na função do educador social no trabalho com as pessoas em processo de fragilidade social, se ele exerce um trabalho para além dos corretivos marginais ou somente na sua legitimação? Trabalham para acomodar na estrutura a situação dos *inúteis para o mundo*, para que voltem, em tese, a ser úteis? A educação social não estaria na *linha de menor resistência*?

A única certeza existente é que a atividade de trabalho do educador social nem sempre é um *quefazer*, ou seja, é uma práxis como idealizou Freire (1987) na Pedagogia do Oprimido, mesmo porque muitos educadores têm uma consciência ingênua a ponto de acreditar que seu fazer educativo é emancipador, inclusive se utiliza do argumento de autoridade de Freire para convencer que faz uma pedagogia emancipadora. Ledo engano! O máximo que esse profissional consegue é minimizar os efeitos da marginalidade e desfiliação social. Ratificando, tal clareza é importante, posto que esse fenômeno não será resolvido apenas com a ação pedagógica e a execução de políticas sociais, por se tratar de fenômenos oriundos da contradição capital e trabalho, portanto o enfrentamento que o educador social realiza com a sua ação educativa pode estar apenas nos limites da integração social. Afirmamos isso à luz das teses de Castel (1998, p. 538) quando ele diz que muitas ações “[...] são desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. É o caso das tentativas para promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial”.

Essa é uma análise importante porque a *integração social* é uma possibilidade, mas nas franjas do próprio sistema, que não representa, necessariamente, a emancipação defendida por Freire (1987) e nem pelos marxistas ortodoxos que defendem uma educação e uma política para além do capital, hoje na voz ativa de Mészáros.

Isso impõe para o profissional da educação social uma formação inicial para além da técnica e, preferencialmente, continuada e no motor da dialética, como possibilidade de um enfrentamento crítico das diversas situações conflitantes; mesmo reconhecendo que sua atividade de trabalho tem um forte viés funcionalista, cremos que também há brechas nessa

atividade para empreender ações educativas emancipatórias. Nesse caso, a formação em curso técnico é insuficiente para uma ação centrada no enfrentamento das questões sociais, esbarra nos limites da qualidade formativa que se espera de um curso e no tempo de formação bastante reduzido em relação a um curso superior.

Subjacente à formação profissional técnica, segundo Pereira (2015), está a ideia de uma formação para as classes populares, que objetiva uma inserção imediata no mercado de trabalho, seja como autônomo, porém de maneira precarizada, seja ainda nos reduzidos postos de trabalhos que exigem pouca formação especializada, mas que requerem aplicação de habilidades manuais.

Pereira questiona, ainda, as intenções subjacentes à valorização da formação profissional técnica em educação social quando pergunta: “a quem interessa a formação técnica de educadores sociais? Ao educador, ao mercado educativo, à universidade, às ONGs? A quem? E por quê? São questões que precisam ser refletidas”. (PEREIRA, 2015, p. 12) Esse autor não defende a formação profissional técnica para os/as educadores/as sociais porque, historicamente, essa formação sempre foi intencionada a acomodar os trabalhadores e seus filhos às funções no mercado de trabalho que exigiam pouca qualificação, como mostram as produções de Machado (2008, 2010), Neves (1994), Frigotto (1996, 2007), Picanço (1993, 1994, 1998), Ferretti (1997) e Kuenzer (1997, 1999, 2006).

Hoje existe outro movimento para tentar unir a formação profissional técnica e o ensino médio como possibilidade de qualificar as duas formações, com claro objetivo de unir conhecimento científico, tecnológico e conhecimento de cultura geral na intencionalidade de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para o acesso pleno à formação superior. Mas essa possibilidade, chamada de integração ensino médio e ensino profissional técnico, esbarra na dificuldade de concretizar uma proposta curricular que dê conta dessa integração, como mostram os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos. (2006)

E mesmo com a integração, a crise na formação profissional dos filhos dos trabalhadores vai demorar a ser resolvida, posto que não se resolve uma questão histórica simplesmente com leis, é preciso uma mudança efetiva no imaginário social em relação à educação, à escola, ao mundo do trabalho, dentre outros. Defendemos uma formação superior para educadores sociais, mas temos a clareza que essa intenção esbarra em várias questões, uma delas é que tipo de formação superior seria mais adequada para formar um

profissional que trabalha com as situações de marginalidade. A legislação educacional brasileira sinaliza para dois tipos de formação superior: a chamada graduação curta, referente aos cursos tecnológicos, e a graduação plena dos cursos de licenciatura e bacharelado. A questão, no entanto, é saber o que significa cada uma dessas formações para o profissional da educação social, seus limites e possibilidades, equívocos e contradições.

De antemão, para não haver dúvida quando falamos em graduação, em licenciatura e ou bacharelado, estamos, respectivamente, dizendo que o primeiro visa formar o docente e o segundo formar o pesquisador, embora a compreensão hoje é que o licenciado seja também um pesquisador de sua prática e da ciência que ensina, não sendo essa atividade resumida apenas ao bacharelado. Com a defesa que se faz pela abolição das fronteiras do conhecimento, deveria o bacharel se dedicar também à compreensão da docência como prática e pesquisa. Dessa forma, a escola seria lugar de ambos profissionais e não apenas dos licenciados, ganhando em muito em qualidade.

O significado da formação de educadores sociais em curso de graduação curta em tecnologia

A formação tecnológica diz respeito a um curso superior com forte compromisso e identidade com o setor produtivo, sendo, muitas vezes, demandada por ele quando da necessidade de um profissional com profundo conhecimento tecnológico em uma área da atividade de trabalho da empresa. É, portanto, uma formação que deve ser rápida, mais profunda, de nível superior, porém sem a demora dos cursos de graduação plena, conferindo conhecimento e saberes envoltos em prática efetiva a que o curso se propõe, possibilitando ao futuro trabalhador um diploma de nível superior, que lhe dá todas as garantias de continuar sua qualificação em cursos de mestrados e doutorados na sua área de trabalho ou em outra correlacionada.

O Catálogo Nacional de Curso Superior em Tecnologia conceitua essa formação como

um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura

e na ética, tendo em vista ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico (BRASIL, 2010, p. 126).

É um curso de graduação direcionado a todos os que concluíram o ensino médio; os profissionais oriundos desses cursos são chamados de “tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação”. (BRASIL, 2010, p.126) Em relação à identidade dos cursos técnicos, como tecnológico, segundo Machado (2010, p. 94), compreende o “conjunto das técnicas e tecnologias que lhe servem de base, estruturam sua proposta curricular e sobre as quais repousam suas finalidades e objetivos educacionais, servindo para afirmar ou identificar sua especificidade e para diferenciá-lo de outros cursos”. Outra questão colocada por Machado (2008) é sobre o próprio conceito de tecnologia que subjaz os cursos superiores, significando

o conjunto de princípios e processos de ação e de produção, instrumentos que decorrem da aplicação do conhecimento científico, de diversos saberes e da experiência acumulada dos homens. Cumpre importante papel na reprodução da vida humana e na resolução dos problemas que afetam a existência natural e social (MACHADO, 2008, p. 21).

Essa autora afirma, ainda, que não existe oposição entre ciência e tecnologia, posto que tecnologia também é ciência, uma depende da outra, uma começa onde a outra termina, não existindo um recorte linear entre ambas e nesse ponto é que o tecnólogo “estuda, pesquisa, analisa, desenvolve, avalia e aperfeiçoa. Ele também é inteligência, um produtor de sentidos, de significados e de história” (MACHADO, 2008, p. 21). Ainda de acordo com a autora, a história da formação tecnológica no país remete à LDB 4.024/61 quando esta faz referência a cursos experimentais, com currículos próprios. O primeiro foi o curso de engenharia de operação, cujo perfil de trabalhador era aquele que supervisionava determinado setor da fábrica especializada, que não poderia ficar sob a responsabilidade de qualquer trabalhador e nem mesmo do engenheiro de formação acadêmica, que exercia outro papel, o de liderança na fábrica.

A formação desses cursos não poderia ser em universidade, mas foi arranjado para se concretizar nas escolas técnicas federais. Machado questiona sobre o que estava subjacente à ideia de colocar os cursos tecnológicos nessas escolas, se isso não seria uma forma de

segregação dos trabalhadores no chão da fábrica.

Com a Lei 5540/68, como afirma Machado (2008), os cursos tecnológicos passam a ser dados também nas universidades, a ter diferente carga horária total e, principalmente, a ser de curta duração, de maneira que mantivesse estreita relação com as rápidas necessidades do mercado quanto ao tipo de trabalhador que precisava. É o conceito de *curta duração* que vai ser o elemento diferenciador e, ao mesmo tempo, intermediador entre formação técnica e formação científica. O Decreto 547/69 vai autorizar a criação desses cursos nas escolas técnicas federais, sendo que o acordo Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development (MEC/USAID) iria dar um grande impulso a esses cursos, principalmente em termos de financiamento, de transferência de conhecimentos e práticas pedagógicas com a vinda de professores dos Estados Unidos para o Brasil.

Esse modelo começou a tomar forma no país a ponto de muitas instituições adotarem cursos tecnológicos superiores porque, segundo Machado (2008, p. 4), o entendimento era de que

os cursos superiores de curta duração eram de nível intermediário entre o curso técnico de nível médio e os de graduação plena, de que eram voltados para habilitações específicas e atividades profissionais aplicadas. Em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação e gestão (MACHADO, 2008, p. 4).

Esses cursos traziam uma concepção política legitimadora dos governos militares que objetivavam dar prosseguimento ao modelo desenvolvimentista adotado por eles, atendendo a diversas demandas, como bem explicita Machado:

formação de uma força de trabalho de nível superior que estaria sendo reclamada pelo modelo de desenvolvimento praticado no país; do próprio Estado, carente de quadros técnicos administrativos e burocráticos mais ajustados às exigências da tecnocracia; e de setores médios da população na sua pressão reivindicatória por mais vagas nas instituições universitárias públicas (MACHADO, 2008, p. 4).

De acordo ainda com essa autora, a nomenclatura *tecnólogo* foi estabelecida pelo Parecer 1.060/73, do Conselho Federal de Educação e até hoje permanece, mas os cursos de tecnologia, de graduação curta entraram em conflitos com os de graduação plena, posto que os conselhos de curso não aceitavam determinados atributos profissionalizantes para

os tecnólogos. A solução impetrada pela Resolução 17/77 do CFE foi que cada curso superior de tecnologia só poderia ser criado caso houvesse necessidade no mercado de trabalho e não existisse justaposição de competências daqueles formados em graduação com duração plena.

Machado (2008, p. 6) também afirma que os conflitos em torno dos cursos tecnológicos só vieram a ser resolvidos definitivamente em 1980 quando o CNE, no Parecer 364/80, recuperou “a norma estabelecida no art. 5º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988, que considera livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelece, tais como requisitos de escolaridade ou qualificação.”. Mas, conforme essa autora, ainda que houvesse um disciplinamento do campo de atuação do tecnólogo, não seria suficiente para esse tipo de formação, que sofreu uma retração na metade dos anos de 1990 quando vários cursos foram fechados. Essa situação começa a se modificar nos anos 2000 quando há novamente interesse por esse tipo de formação. Com as mudanças tecnológicas e produtivas do mundo do trabalho, o sistema educativo é reestruturado, as escolas técnicas federais dão lugar aos institutos federais de educação, novas diretrizes curriculares da educação tecnológica, avaliação do sistema etc.

A formação do tecnólogo, no entendimento de Machado (2008), intencionava a qualificação rápida dos trabalhadores e seus filhos que, por sua vez, sabiam, pela escolarização deficiente que tiveram, que ali estava a oportunidade de inserção no mercado de trabalho de maneira mais qualificada, assim

[...] prevaleceu, até o presente momento, uma lógica que os vincula às expectativas subjetivas e institucionais de apropriação de conhecimentos que possam ser imediatamente aplicáveis a atividades práticas específicas; a nichos emergentes do mercado de trabalho; e a demandas por obtenção rápida de um título acadêmico de nível superior de amplos segmentos da população brasileira desprovidos dos recursos educacionais ou econômicos que viabilizem seu acesso aos cursos de bacharelado (MACHADO, 2008, p. 13).

Outros problemas são apontados por Machado (2008) em relação aos cursos tecnológicos, como, por exemplo, a estigmatização dos alunos pelo mercado de trabalho por se tratar de um curso em que a aplicabilidade era o seu forte, sendo isso um ponto negativo, pela crença que a teoria era desprezada; desvalorização desse curso, que se dá pelo desconhecimento das suas funções sociais e produtivas, bem como da ideia de que

aprendizagens manuais para um trabalho manual não têm valor. Tudo isso ainda era sustentado pela “concepção tecnicista [que] insiste em considerar que educação profissional e tecnológica se faz com um mínimo de conteúdos culturais e científicos” (MACHADO, 2008, p. 14-5).

Para essa autora, tais preconceitos não se sustentam devido às inovações tecnológicas que requerem, cada vez mais, trabalhadores qualificados para assumir atividades complexas no mundo do trabalho. É um curso que acompanha as transformações do mundo do trabalho e com clara possibilidade de surgimento de novos e dinâmicos cursos. Um passo decisivo dos cursos tecnológicos foi a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Decreto 5.773/2006 que traz uma grande abrangência de áreas, competências atributos para a formação do tecnólogo. O Catálogo organiza a educação tecnológica em eixos, significando, na percepção de Machado (2010), a interdisciplinaridade entre a ciência e a tecnologia e nos diversos ramos da atividade produtiva, extinguindo o conceito de áreas de conhecimento e atuação profissional devido à crise do sistema produtivo, não dando mais conta de representar as reais necessidades do mundo do trabalho.

Mas, infelizmente, quando se trata de formação de profissionais do chamado Terceiro Setor, o Catálogo não traz muitas oportunidades, apenas encontramos o Curso Superior de Tecnologia em Serviços Penais, mas que não atende todos os contextos de marginalidade social e, conseqüentemente, da educação social ou socioeducação, já que, supostamente, seria um curso voltado para os profissionais do sistema prisional, que como sabemos carecem de uma formação humanista, para um atendimento aos presos/as na alteridade, reconhecendo-os como pessoas que continuam a ter direitos a vida, vida aqui no sentido pleno da palavra, ou como bem expressam Onofre e Julião (2013, p. 59) quando dizem que “o indivíduo em situação de privação de liberdade é um sujeito de direitos, que embora tenha cometido um delito, não deixa de pertencer à sociedade, nem perdeu suas capacidade”.

O referido Catálogo abre, no entanto, possibilidade para a existência de outras profissões tecnológicas, conforme fica claro na Portaria do MEC nº 1.024/2006, quando afirma que os diversos setores de trabalho poderão solicitar a inclusão de novas profissões de tecnólogos:

Art. 2º - Uma vez implantado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, os requerimentos de alteração deverão ser apresentados pelos interessados nos meses de agosto e setembro de cada ano.

Parágrafo único. A análise dos requerimentos de alteração recebidos será realizada pela SETEC, com a colaboração de especialistas das respectivas áreas profissionais, no prazo de 90 dias (BRASIL. 2006, p. 1).

Em relação à existência de um curso superior tecnológico em educação social ou socioeducação, algumas questões se impõem: será suficiente a formação superior em tecnologia para o educador social? Que implicações ideológicas e políticas trarão para a valorização da profissão? Caso haja uma luta a favor desse tipo de formação, qual a melhor nomenclatura: educação social ou socioeducação? Que habilidades e capacidades serão necessárias para a atuação nas questões sociais? Esse profissional seria o intermediário de que outra profissão? Do técnico e do pedagogo social? Mas, se esses cursos não existem? Que currículo e tempo de integralização serão necessários? Que relação com a práxis esse currículo estabelecerá? Em que instituição esse curso mais se adapta à concretização? Caso seja na rede federal de formação tecnológica, estaria ela preparada para essa formação? Que tipo de formação de professores daria conta da especificidade desse curso?

Essas são questões a se pensar em uma época quando se luta pela regulamentação da profissão de educador/a social no país e que existe dúvida quanto ao tipo de formação necessária à atuação. A formação superior em tecnologia seria um dos caminhos, mas isso vai depender da compreensão que se tenha da sua função social, posto que existe contradição subjacente aos cursos superiores de tecnologia, e mesmo com toda a explicitação de Machado, vale ainda manter precaução em torno deles, como adverte Brandão (2010):

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), entre as suas várias determinações, têm como objetivo oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior. Este curso, “menos denso”, isto é, com baixa base teórica e grande foco na prática, de curta duração, voltado pragmaticamente para um posto de trabalho, é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação “menor” para uma classe social “mais baixa” (BRANDÃO, 2010, p. 1910).

Observamos que a palavra técnica e sua derivação é carregada de preconceitos e ideologias que se formaram no processo histórico de alguns povos, por conta de estar associada ao trabalho menos valorizado, mas também não podemos perder de vista que, a rigor, a tecnologia seria a ciência da técnica na concepção de *techne* como *arte* surgida

entre os gregos (PINTO, 2005), portanto sem conotação negativa como na contemporaneidade. Em relação à função social da técnica, Freire (1996), nos diz ainda que:

[...] o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver de homens e das mulheres (FREIRE, 1996, p. 147).

Reconhecemos que se faz necessário redirecionar o sentido da técnica e tecnologia de maneira que estas sejam revalorizadas, socialmente, isso se inicia com um processo de neutralização das ideologias subjacentes à formação profissional dos trabalhadores, calcadas na ideia de separação entre o fazer e o pensar, o executar e o planejar, a técnica e a tecnologia, como se fossem possíveis tais fragmentações no nível da produção do conhecimento.

É essa fragmentação que cria resistência nos meios educacionais quando se fala em formação técnica ou tecnológica no país, porque tais formações são direcionadas aos trabalhadores e seus filhos, na base de um raso conhecimento e supervalorização do saber fazer. Não podemos esquecer, porém, de que essa resistência tem fundamento histórico, se encontra na criação das escolas técnicas profissionalizantes nos anos de 1930, quando, no discurso quase caritativo do Estado que refletia as vozes empresariais, era para inserção escolar das classes populares, mas que, segundo Freitag (1986), a intenção era a preparação da força de trabalho para uma industrialização que se diversificava, atendendo aos seus anseios. O Estado se encarregaria desse feito, recrutando os trabalhadores “urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi ou desqualificadas.”. O papel social desse ensino era a de ser a

Única via de ascensão permitida ao operário. Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola. Sendo de nível médio, ela não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classe, mais nitidamente configurada que no período anterior (FREITAG, 1986, p. 53).

Entendemos que a resistência contra uma formação desse tipo é válida ainda, visto

que continua sendo posta em prática, bem como os filhos dos trabalhadores ainda lutam pelo acesso a formação superior. Nesse caso, isso também vale para os trabalhadores da educação social, defendemos para eles uma formação profissional em graduação plena. As únicas questões que precisamos resolver é a concepção curricular desse curso e a identidade profissional do educador social que não é a docência, como regulamentam as Diretrizes de Pedagogia – Resolução CNE/CP 1/2006, mas a ressocialização em seus múltiplos aspectos e possibilidades (BRASIL, 2006).

O significado da formação de educadores/as sociais em curso de graduação plena em pedagogia

Quais são as reais possibilidades de formação de educadores sociais em curso de graduação plena em pedagogia social? E o que significaria essa formação para um profissional que trabalha com a ressocialização de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade e desfiliação social? De antemão, as Diretrizes de Pedagogia, Resolução CNE/CP 1/2006, afirmam que o curso de pedagogia é para formar os docentes da educação infantil, dos anos iniciais da educação fundamental, dos cursos de magistério, da educação profissional. O Art. 4º da citada Resolução diz claramente:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O Art. 14º da referida Resolução assegura que também cabe ao curso de pedagogia a formação de outros profissionais da educação, conforme já estabelecia a LDB 9394/96 no Art. 64, são eles: administradores, coordenadores, inspetores, orientadores e planejadores, ou seja, todos os que atuam na escola fora da docência, mas tal formação prescinde desta, pois se entende que para atuar nas outras ações da escola e da educação é preciso ter uma íntima relação com a docência. A docência é definida no Art. 2º, § 1º, como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, princípio educativo de outras atividades de trabalho da educação formal e não-formal e da legitimação da pedagogia como ciência (BRASIL, 2006).

Dito isso, fica claro que não há espaço no curso de pedagogia para a formação de outros profissionais, mesmo que trabalhem com o pedagógico, não necessariamente na compreensão da docência ou da gestão escolar e educacional formal, como, por exemplo, os educadores sociais que não têm a docência como identidade, mas a ação educativa social, chamada de reintegração educativa, como identidade, porém, defini-la não é fácil, mesmo porque está em construção; nela encontramos elementos pedagógicos, psicológicos, de gestão, orientação, ludicidade, de arte-educação e de tantas outras atividades de diversas áreas do conhecimento e profissional.

Essa complexidade da categoria reintegração é que, de alguma forma, dificulta caracterizar a formação desse profissional, mesmo porque ele atua em diversas frentes: como, por exemplo, a educação de meninos e meninas de rua, a educação de pessoas em situação de prostituição, educação de pessoas em itinerância, educação em prisões, educação em asilos, socioeducação, educação escolar, dentre outras. Assim, não há dúvida de que a reintegração social pelo educativo é uma categoria ligada à história de pessoas e grupos excluídos socialmente e conceituá-la requer um investimento em pesquisa, que explicita seus esquemas epistemológicos e pedagógicos.

Reintegração pelo educativo é um processo que utiliza os pressupostos freireanos, didáticas específicas para cada situação de vulnerabilidade e desfiliação social, porque se compreende que não é possível a mesma prática educativa em todas as situações de vulnerabilidade, por exemplo, a prática educativa com os adolescentes usuários de drogas será diferente daquela que se faz para os moradores de rua. Fica claro que a intencionalidade da prática de educação social é o empoderamento das pessoas e grupos, logo a sua compreensão está na dimensão da categoria *conscientização* que melhor expressa sua dimensão ontológica, epistêmica e pedagógica.

Em Freire, a conscientização é o “desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer” (Freire, 1980, p. 290). É o diálogo que possibilita a conscientização, pois o oprimido sai de uma atitude/pensamento/visão de mundo ingênuos para uma atitude crítica, isso se dá pelo processo de problematização do real no qual as contradições são explicitadas e os oprimidos vão tomando consciência crítica da sua realidade. Não basta, porém, uma concepção crítica da realidade, é preciso

mais do que isso: uma mudança radical da realidade opressora, que se dá pela ação política concreta e, sobretudo, coletiva não individualmente (FREIRE, 1980).

Nessa perspectiva, que curso ou processo formativo daria conta da educação social em suas múltiplas dimensões? Como garantir esse fazer social que é essencialmente um fazer pedagógico? O curso de pedagogia, voltado para a docência da educação básica, seria o melhor lugar para formar o educador social? Acreditamos que não. O curso vem passando por diversas crises, uma delas é a de legitimação curricular; depois da aprovação das Diretrizes, houve uma verdadeira corrida por reformulação dos currículos, isto levou a muitos equívocos, contradições, perdas a tal ponto que os currículos praticados carecem de uma concepção crítica formativa de pedagogos/as.

Não é esse tipo de formação que queremos para o educador social, e sim uma que não seja centrada na docência, mas na reintegração como prática de liberdade, imbricada na ideia de conscientização. Uma formação em pedagogia, pela tradição desse curso na formação de pedagogos/as para o sistema educativo, seria o mais viável para formar o educador social, mas o impedimento está na sua única identidade – a docência. Isso significa que qualquer curso de pedagogia social que porventura venha a existir terá que garantir a docência na sua base. A pergunta é: seria o pedagogo social um docente da educação social? E o que é ser docente da educação social que não em cursos de formação? Seria de fato o pedagogo social um educador social na especificidade da atuação? O profissional oriundo desse curso seria pedagogo ou educador social? São questões que ainda não foram discutidas, mas urge que sejam, dado ao fato real de regulamentação da profissão suscitar essas e outras questões.

As formulações de Orzechowski, Ribas Machado e Olkivera (2015) chamam a atenção para o fato de que a pedagogia social é impactada pelas ideologias e contradições sociais requerendo, portanto, uma formação que as enfrente para que a atuação profissional do/a educador/a não legitime as diferenças de classes. E também para o fato de que o educador social não exerce a docência como esta é estabelecida nas Diretrizes Curriculares de pedagogia, mas uma socioeducação para além dos muros da escola, sendo assim, a formação desse profissional, no mínimo, precisará levar em consideração que

O trabalho pedagógico com as questões sociais é produzido empiricamente pelos educadores sociais, que interessados numa educação que acontece também, além dos muros escolares, acreditam e imprimem uma identidade socioeducativa às suas intervenções. Tais profissionais encontram espaço de publicação e

socialização teórico-metodológica, porque trabalham com as especificidades da educação (ORZECOWSKI; RIBAS MACHADO; OLKIVERA, 2015, p. 12).

Mesmo diante das especificidades da atuação desse profissional e reconhecendo que o curso de pedagogia não é o ideal, não significa que deva ser descartado como lugar de formação do educador social. Ele tem uma tradição formativa de professores e gestores da educação infantil, ensino fundamental e médio. Os seus egressos estão inseridos em outras atividades de trabalhos intencionadas com a educação e com outras áreas correlatas; isso se deve ao fato de a formação curricular ser flexível na qual os estudantes têm acesso a uma gama de conhecimentos e saberes de diversos campos, que lhes permite ter, então, uma visão de conjunto.

Considerações

Em síntese, temos consciência de que é preciso uma formação superior para atuar na educação social. Existem duas alternativas: a primeira seria reestruturar os cursos de pedagogia para receber novos alunos – os educadores sociais atuantes e os que tenham interesse no trabalho educativo social; a segunda alternativa seria estruturar cursos superiores em tecnologia de educação social com ênfase em diversos contextos socioeducativos, por serem cursos de graduação curta, com rápida integralização curricular. Essas possibilidades formativas ainda não estão claras na legislação educacional, mas é preciso esse quefazer ainda que tenhamos que realizar um grande embate político-ideológico, envolvendo todos os educadores sociais em suas organizações para fazer valer o direito à formação e sob a responsabilidade do Estado visto que se trata de uma profissão que, em tese, cuida das mazelas sociais.

Desse modo, não pode ser uma formação que fique a cargo do setor privado cuja visão é economicista e não social com relação à determinada questão da sociedade. Neste sentido, o Estado precisa assumir uma política pública de formação profissional para aqueles trabalhadores que atuam no Terceiro Setor. Este Setor requer profissionais com formação superior, com ampla gama de conhecimento, condições para resolução de problemas sociais, que trabalhem em equipe multidisciplinar uma vez que a frente de trabalho não é apenas uma questão a ser solucionada pelo educativo, ou pela assistência social, ou pelo psicológico, ou terapêutico, ou político, ou econômico, mas envolve todas

essas e outras dimensões.

Como pensar no educador que trabalha com as pessoas em privação de liberdade se este/a não possui uma formação superior que lhe permita fazer parte de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de nível superior no sistema prisional? E aquele que vai trabalhar com adolescentes do sistema socioeducativo ou ainda com a educação de meninos/as de rua? E o que dizer dos que irão para o enfrentamento da situação das pessoas baderneiras e das que vivem da prostituição? E os educadores que trabalham com pessoas em situação de mendigagem, ou de moradia de rua, ou pessoas traficadas ou com mulheres/idosos/crianças vítimas de violência doméstica? Como atuar nessas situações de vulnerabilidade e desfiliação sem um empoderamento dado pela formação superior? Como ser ouvido pelos dirigentes das organizações ou pela equipe multidisciplinar sem essa formação?

Por trás desse empoderamento, está a finalidade da educação social – um processo educativo integrador, mas no contexto da libertação do oprimido. Em Freire e Shor (1986), o empoderamento está aliado à noção de classe social quando ele diz que se trata de um processo no qual os oprimidos são protagonistas de sua libertação, tendo a educação como uma referência positiva dessa ação, possibilitando que eles se libertem do opressor.

Não temos dúvida de que o empoderamento do profissional da educação social passa pela formação superior e pela ação educativa concreta; mas, para isso, é esse profissional que tem que gestar esse processo na coletividade, no embate de um movimento social por formação e condições de trabalho adequadas. Portanto, não pode ser um processo que se dá de fora para dentro, assumido por pessoas que não sabem o que é ser educador social por não ter vivenciado o trabalho com aquelas que se encontram em situação de marginalidade social. Cremos que são os educadores sociais os seus porta-vozes e não aqueles que desconhecem a dor e o prazer de ser educador social. Nesse aspecto, nunca é demais lembrar os ensinamentos de Freire (1983, p. 28) quando diz que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação”.

Referências

ARENDETT, Hannah. **Da revolução**. Trad., Fernando Vieira. São Paulo/Brasília: Editora Ática/Editora UnB, v. 5, 1998. Série Teia – Estudos Políticos.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao

governo Lula. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, nº 6, p. 190-204, 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1099/782>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério do Trabalho, Emprego e Renda. Portaria nº 397, de 9 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.024, de 11 de maio de 2006. Institui consulta pública do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 21, 16 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Lei 11.741 de 16.08.2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, 2010. Disponível em: http://www.castelobranco.br/site/images/stories/arquivos/catalogo_cursos_superiores_2010.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 328/2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: [file:///C:/Users/antonio/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-39191%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/antonio/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-39191%20(3).pdf) Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador social e educadora social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2010.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, seção 1, p. 209, 16 de abril de 2014. Disponível em:

http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf. Acesso em: 08 de dezembro de 2015.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Assuntos Sociais. Relatório do Senador Paulo Paim, com voto pela aprovação do Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, e das Emendas nºs 1-CCJ-CE, 2-CE e 3-CE. (fls. 27 a 31). Brasília – DF, 03/10/2016. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>. Acesso em: 19 de novembro de 2016.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL, Americana – SP, ano XII, nº 23, p. 341-368, 2ª semestre de 2010.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Caderno CRH**, UFBA, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Trad. de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma no ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, p. 225-269, agosto de 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8ª ed., Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª ed., São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n.92, p. 1087-113, Especial - outubro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 02 de

dezembro de 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

GRACIANI, Maria Stela. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In. SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 207-224.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**. RJ. v. 25, n.2, maio/ago, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 877-910, 2006.

LENIN, Vladimir. **Que fazer?** São Paulo: HUCITEC, 1988.

MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; ALVES, Giovanni (Org.). **Trabalho, Educação e Formação Profissional**: perspectivas do capitalismo global. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: http://www.una.br/images_anima/pdf/O_profissional_tec.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1458/1090>. Acesso em 1º de novembro de 2010.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MÈSZAROS, István. **Para além do capital**. Trad. Paulo Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÜLLER, Verônica; MOURA, Fabiana; NATALI, Paula; SOUZA, Cléia. A formação dos profissionais da educação social: espectros da realidade. **Anais... XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 03 a 05 de novembro de 2010. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CCLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

NEVES, Magda Almeida. Mudanças tecnológica e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação. In. MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ONOFRE, Elenice M.C; JULIÃO, Elionaldo F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

ORZECOWSKI, Suzete; RIBAS MACHADO, Érico; OLKIVERA, Alexandre. A formação do pedagogo para além da docência: possibilidade de articulação entre a pedagogia social, educação popular e educação social. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, SC, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1789-0.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2015.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social. : definições conceituais e epistemológica. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>. Acesso em: 6 de maio de 2012.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 29, p. 9-35, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>. Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

PEREIRA, Antonio. Formação dos educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, BA., nº 6, v. 3, p. 82-110, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2136/1475>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

PEREIRA, Antonio. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do Projeto de Lei 5346/2009. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, UNESP, Marília, v. 11, n. 3, p. 1294 – 1317, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

PICANÇO, Iracy Silva. Trabalho e educação: um desafio comprometido. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN, n.º 1, v.5, jan/jun, 1993.

PICANÇO, Iracy Silva. Revolução tecnológica, qualificação e educação. In. MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Revista Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PICANÇO, Iracy Silva. Reestruturação produtiva, qualificação profissional e educação básica. **Revista Força de Trabalho e Emprego**. Salvador, v. 15, n.º 1, p. 84-87, abr./1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: contraponto, 2005. v. 1

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação e Realidade*, n. 35, p. 65-85, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/11029/7197>. Acesso em: julho de 2011.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Memórias de Paulo Freire: constituição de uma teoria e contribuições à Educação Social

Franciele Clara Peloso, Doutora em Educação pela UFSCar, Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Pato Branco, Departamento de Ciências Humanas, fclara.15@gmail.com

Resumo

Este ensaio contextualiza a história do educador Paulo Freire, apresentando as suas memórias de infância, de adolescência, de juventude e idade adulta, no intuito de sublinhar a importância que cada momento representa ter na construção do seu pensamento. Através de revisão de literatura a respeito da vida de Paulo Freire em suas próprias obras e, também, em algumas biografias, escritas por outros autores, foi possível realizar um levantamento sobre a sua história e as influências de sua infância, bem como da sua adolescência, da sua juventude e idade adulta como questões fundantes para a construção do seu pensamento e a partir disso evidenciar suas contribuições para a educação social. Nesse sentido, a vida de Paulo Freire reflete a busca coerente, de tornar mais claras, as ligações entre política e educação, resultando em uma pedagogia ética para a transformação social, causa a que dedicou boa parte de sua vida, de seus estudos, de suas lutas e que resultam em suas contribuições à área da educação social.

Palavras-chave: Paulo Freire. Memórias. História de vida. Educação social.

Paulo Freire memories: theory construction and contributions on social education

Abstract:

This essay contextualize the educator Paulo Freire's history, presenting his childhood, adolescence, youth and adulthood memories, in order to mark the importance that each moment represent on his thought construction. Through literature revision on Paulo Freire's life, on his own works, and also some biographies, it was achievable to carry out a survey on his history and influence from childhood, teenage, youth and adulthood, as precursor questions on his thought construction in order to evidence his contribution to the social education. This way, Paulo Freire's life reflect upon the coherent search, to become more clear the relationship between politics and education, resulting in an ethical pedagogy to the social transforming, cause which he dedicated good part of his life, studies and fights and culminate in his contributions to the social education field.

Keywords: Paulo Freire. Memoirs. Life history. Social education.

Introdução

Paulo Freire nasceu no início do século XX, no nordeste do Brasil. É lido e reconhecido mundialmente como um dos mais importantes educadores brasileiros e latino-americano. Gostava de se descrever como um menino conectivo¹, como uma pessoa amorosa. Encontramos em sua obra relatos de uma vida marcada pela esperança, pela luta política e pedagógica, pelo desejo de humanização. A obra de Paulo Freire é singularizada pela sua experiência de vida. Sua biografia traz elementos que se configuram como questões edificantes do seu postulado.

Sob esta perspectiva nosso objetivo neste ensaio é recorrer às memórias de Paulo Freire, sublinhar toda uma teoria marcada pela experiência e, a partir disso, evidenciar as contribuições que sua teoria traz para a educação social.

Para alcançar nosso objetivo realizamos uma revisão de literatura a respeito da vida de Paulo Freire nas obras: *Sobre Educação (Diálogos)* (1982); *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); *Pedagogia da Autonomia* (1996a); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001); *Aprendendo com a própria história II* (2002); *Cartas a Cristina* (2003); *Pedagogia do Oprimido* (2005); *A importância do ato de ler* (2006a); *À sombra desta mangueira* (2006b); *Educação na Cidade* (2006c); *Essa escola chamada vida* (2007). Consultamos, também, algumas biografias, escritas por outros autores, sobre Paulo Freire, são elas: *Convite à leitura de Paulo Freire*, escrita por Moacir Gadotti (1989); *Paulo Freire: uma biobibliografia*, organizada por Moacir Gadotti com a colaboração de Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha (1996b) e *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*, por Carlos Rodrigues Brandão (2005).

Esse ensaio está organizado da seguinte forma: iniciamos relatando as experiências de Paulo Freire na infância, seguido de suas memórias de adolescência, juventude e vida adulta de modo a evidenciar a importância que sua experiência de vida tem na construção de suas reflexões. Nesse sentido, optamos por nos utilizar dos próprios depoimentos de Freire, uma vez que eles expressam as emoções, afetos e aprendizagens de sua vida. Essas

¹ Para aprofundar a questão de Paulo Freire como menino conectivo ver Mafra (2007).

características não podem ser ignoradas na compreensão da vida e da obra do educador supradito. Em seguida, apontamos elementos de sua obra que consideramos essenciais e que estão na base da discussão da educação social. Por fim, nas considerações finais retomamos questões centrais desse ensaio com destaque para a trajetória profissional de Paulo Freire que evidencia que a origem de sua teoria está na sua experiência da vida cotidiana. É importante destacar que as ideias contidas nesse texto, bem como alguns de seus fragmentos são parte integrantes de um estudo de mestrado (PELOSO, 2009)², no qual discutimos sobretudo como a teoria freiriana pode ser considerada e reinventada também na Educação da Infância.

Paulo Freire menino: das percepções do mundo

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 21 de setembro de 1921. Nasceu e passou a sua infância no Recife, Pernambuco, uma região marcada pela pobreza, no Nordeste do Brasil. Filho de Joaquim Temístocles Freire, rio-grandense-do-norte e de Edeltrudes Neves Freire, pernambucana. O mais moço de seis filhos, dos quais dois morreram antes que ele nascesse. O nome foi escolha de seu pai, no entanto a pessoa responsável pelo cartório, a qual fez o registro de Paulo cometeu um equívoco ao invés de Re-gu-lus, registrou-o como Reglus e, por isso, desde muito cedo foi chamado somente Paulo Freire (GADOTTI, 1989).

Freire nos conta em sua obra *Sobre Educação (Diálogos)* (1982), que seus pais eram marcados por uma cultura patriarcal e machista a qual caracteriza o Nordeste brasileiro no final do século XIX e início do século XX. No entanto, testemunha que seus pais tinham uma compreensão bastante ‘moderna’ para o momento histórico em que viviam. Seu pai era dez anos mais velho que sua mãe, ambos de classe média, diz ele que é provável que tenham tido experiências escolares bastante semelhantes. Seu pai chegou a completar o ginásio, falava francês fluentemente e dominava muito bem a língua portuguesa, era sargento do Exército, sua mãe era bordadeira. Destaca que sua educação inicial aconteceu através de práticas de formação, de educação, do uso da liberdade, da

² Estudo intitulado: Paulo Freire e a Educação da Infância das Classes Populares em reflexões, imagens e memórias reveladas. Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009). A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

criatividade, do respeito e da tolerância regadas de disciplina, que não era autoritarismo. Fala de seus pais amorosamente. “Meu pai”, diz ele:

Era um homem que tinha certas virtudes que um militar pode e deve desenvolver, como por exemplo, o senso da disciplina que ele jamais converteu em autoritarismo [...] Era um militar, mas não um autoritário; ele tinha autoridade, fazia a sua autoridade legítima. Mas jamais exacerbou essa autoridade. Isto batia muito com a forma de ser da minha mãe, que era inclusive, muito meiga e muito mansa, nesse sentido, mais que ele. Ele era também muito afetivo, extrovertido na sua afetividade... (FREIRE 1982; p. 18-19).

É possível perceber que na cotidianidade da educação de Paulo Freire existe uma coerência entre o agir de seus pais. Pode-se dizer que o excerto anterior deixa transparecer o que mais tarde ele viria a chamar de *tensão entre a autoridade e a liberdade*. Escreve ele, em sua obra, *Pedagogia da Autonomia* (1996a, p. 118) que o limite está para a liberdade; “quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela”. A disciplina caracteriza-se como “a relação harmoniosa entre os pólos contraditórios, que são a autoridade a liberdade” (FREIRE 1982; p. 18). Relata que seu pai viveu sempre essa harmonia na contradição entre a sua autoridade e a liberdade de seus filhos e que teve papel fundamental em sua busca. Conta, ainda, que foi exatamente vivendo muito bem a sua liberdade em face da autoridade de seus pais, que indiscutivelmente começou a constituir sua autoridade de pai. Diz: “no fundo, minha autoridade de pai se gerou na minha liberdade de filho em relação contraditória com a autoridade de meu pai e de minha mãe” (FREIRE 1982; p. 19).

Freire relata em sua obra *A importância do ato de ler* (2006), num esforço de retomada da infância distante, que viveu no bairro de Casa Amarela, Estrada do Encanamento, 724; descreve todo o contexto físico e geográfico em que viveu a sua infância e qual o significado que atribui a isso. Tal relato fica detalhadamente explícito, de forma bastante poética, no seguinte texto:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do

sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá -, na dança das copas das árvores soprando por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos, as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto ... Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de suplicia ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda a vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e era – “estado” – desportivamente perseguiu, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó (FREIRE, 2006a; p. 12-13).

Paulo Freire relata que nesse contexto, na sua época, as pessoas se reuniam em rodas de conversa para contar histórias, destaca a importância da oralidade que ali se desenvolvia, bem como o saber que se construía e passava de geração para geração. Conta ele que a maioria das histórias o levava a ter medo das almas penadas, medo que só pôde ser desmistificado a partir do conhecimento e compreensão de seu mundo. Ressalta também, da importância que esse momento representou na sua vida, e a contribuição que teve para suas reflexões.

Freire conta que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo de criança, diz: “o chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz” (FREIRE 1982; p. 18). Testifica que foi alfabetizado por seus pais e que sua experiência de diálogo começou com eles e com o testemunho deles.

Em suas palavras:

[...] eles me alfabetizaram partindo de palavra minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles [...] Eu me lembro exatamente [...] lembro exatamente... das duas mangueiras... no meio das quais meu pai me pendurava a rede... me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede, e que tinha uma área assim bem limpa no chão. Minha mãe costumava sentar ao lado, numa cadeira de vime... meu pai balançava-se... Eu tenho no ouvido ainda o ranger, com atrito, da rede... Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente (FREIRE, 1982; p. 14-15).

Nessa perspectiva, identificou-se na educação recebida por Paulo Freire neste período de sua vida, aspectos e características da educação não-formal. Freire não frequentou uma instituição de Educação Infantil, mesmo porque na década de 1920 as instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil eram destinadas às crianças muito pobres, órfãs e para as mães que trabalhavam fora do lar. Nesse sentido, as instituições de atendimento às crianças pequenas eram vistas como um “paliativo” e atuavam como políticas emergenciais, não se constituíam como instituições destinadas à todas as crianças (FARIA, 2002; OLIVEIRA, 2002).

Com efeito, é possível perceber que a Educação que Paulo Freire recebeu de seus pais, desde a infância, se caracteriza por apresentar aspectos educativos desenvolvidos dialogicamente³ e com muito afeto. Ao que parece era um tratamento que permitia a curiosidade, a autonomia, a liberdade, mas, ao mesmo tempo, entendido a partir de valores como o respeito e a responsabilidade.

É possível que o contexto da educação experienciado em sua infância o tenha influenciado, de forma significativa e particular, durante toda a sua vida. Percebemos essa influência quando delimita suas concepções de diálogo, de amorosidade, de autonomia, de curiosidade epistemológica. Vale lembrar que o que o movia durante toda a sua trajetória era a curiosidade de menino, a qual ele diz nunca ter deixado morrer. É o que explicita nos textos a seguir:

[...] é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era que se estivesse dando supostamente a ele (FREIRE, 2006a; p. 15).

Pode-se dizer que Freire foi o pré-escolar, como ele mesmo conta em uma de suas obras, livre... despretenso. Assim, quando entrou na escola, a primeira escola “formal” de sua vida, já estava alfabetizado. Sua primeira escola não era pública, mas particular.

³ Quando nos referimos aos aspectos educativos desenvolvidos dialogicamente estamos nos referindo a uma educação que não foi impositiva, mas dialogada. Na perspectiva freiriana o processo da dialogicidade consiste no diálogo entre as pessoas, de compreensão e ação do/sobre o mundo para transformá-lo.

Freire relata que ao chegar à escolinha da professora Eunice Vasconcelos já sabia ler e escrever e que lá continuou e aprofundou o trabalho iniciado por seus pais relata, ainda, que com ela, a professora Eunice, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”⁴. Conta que frequentou essa escola por volta de um ano e pouco, com a mesma professora, e o que o marcou na passagem por ela e com ela foi uma atividade que costumeiramente chamavam de “formar sentenças”, conta que esse exercício o agradava muito, pois era significativo, mostrava a concretude das palavras que formavam frases, as quais descreviam e significavam algo (GADOTTI, 1989).

Paulo Freire diz que teve uma infância feliz, apesar das dificuldades que começou a viver, sobretudo a partir de seus oito e nove anos. As dificuldades a quais se refere são reflexos da grande crise de 1929, a qual obrigou que sua família se mudasse, quando ele tinha dez anos, para Jaboatão, cidade próxima ao Recife. Em relação à mudança para Jaboatão Freire descreve que foi uma experiência difícil, de ruptura:

Mais do que qualquer outra coisa me percebia como se estivesse sendo expelido, jogado fora de minha própria segurança. Sentia um medo diferente, até então não experimentado, me envolver. Era como se estivesse morrendo um pouco. Hoje sei. Vivia na verdade, naquele instante, a segunda experiência de exílio semiconsciente. A primeira fora a de minha chegada ao mundo assim que deixei a segurança do útero de minha mãe. Os dois caminhões que meu pai contratara para o transporte de nossos teréns chegaram cedo. Os carregadores começaram em seguida a sua faina a que eu assistia calado, de um canto do estreito terraço da velha casa, sem obstaculizar o seu vai-e-vem apressado. Um a um vi saírem os móveis [...]. Mas não era somente a casa que ia se esvaziando. Era eu também, ali parado, calado, no canto do terraço de onde só me movi para entrar na boléia de um dos caminhões com meu pai, também calado. Já dentro do caminhão, que começava a marchar lentamente, ele olhou, pela última vez, o jardim de minha mãe que tantas vezes defendera da agressividade das formigas. Olhou apenas, sem dizer palavra como sem dizer palavra esteve durante quase todo o percurso entre o Recife e Jaboatão, naquela época, uma viagem (FREIRE, 2003; p. 64-66).

Em Jaboatão, um novo mundo se apresentou para o menino Paulo Freire. Ele relata que teve a oportunidade de jogar pelada nos campos de futebol, que tinha amigos de diferentes classes, que se encontrava com meninos e meninas, filhos e filhas de camponeses e operários, com pessoas que moravam em morros, córregos e muitos outros lugares. Diria ele mais tarde:

⁴ Freire se refere a “palavramundo” quando diz que somos seres capazes de nomear o mundo e por isso seres históricos.

[...] mesmo quando não tivesse ainda, pela própria idade, percebido que estava já me preparando para algo que comecei a fazer mais adiante no campo da Educação Popular, foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe do Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja expressão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular. Todo o momento daquela experiência me preparava, em muitos aspectos, pela convivência com os tipos de amigos que eu tinha, para, mais adiante, homem moço ainda, me reencontrar com trabalhadores [...] (FREIRE; BETTO, 2007; p. 07-08).

Foi, também, em Jaboatão que terminou o curso primário e perdeu seu pai aos treze anos. Freire relata que com a morte do pai, ‘a coisa piorou’ (FREIRE, 1982; p. 20). Em suas palavras, com emoção singular, expressa ele:

Ao lado do vazio afetivo que a morte de meu pai nos deixou, seu desaparecimento significou também o agravamento de nossa situação. De um lado, a ausência do chefe da família; do outro, a diminuição drástica na parca aposentadoria que meu pai recebia, reduzida à *pensão* que minha mãe passou a receber como sua viúva. Uma insignificância realmente. Só entre 1935 e 1936 houve uma real melhora com a participação efetiva de Armando, meu irmão mais velho, que conseguira um trabalho na Prefeitura Municipal do Recife; de Stela, que recebeu seu diploma de professora do primeiro grau e começara a trabalhar e de Temístocles, que andava o dia inteiro no Recife fazendo mandados para um escritório comercial. (FREIRE, 2003, p. 107-108).

Diante da situação, a família de Freire voltou para o Recife e se mantinha com uma pensão muito pequena. Por conta das dificuldades financeiras, seus estudos primários foram adiados. Sua mãe começou a buscar uma bolsa de estudos e a conseguiu no Colégio Oswaldo Cruz. Só entrou no ginásio, atualmente sexto ano do Ensino Fundamental, com dezesseis anos, seus colegas deveriam ter onze ou doze anos. Ao relatar esse episódio de sua história ele o descreve da seguinte maneira:

Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife; em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma mulher extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso. Eu, poxa, eu

gostava muito de estudar e fui para o Colégio Oswaldo Cruz...(FREIRE, Revista Ensaio, nº14, p. 05. In Brandão, 2005, p. 28).

Ao entrar nesse Colégio, Freire se depara com outra realidade. Passa a conviver com meninos e meninas, em sua maioria, bem vestidos, bem alimentados e, além disso, meninos e meninas que detinham maior capital econômico e, de certa forma, cultural e intelectual. Frente a esse contexto ele revela que fazia uma leitura completamente negativa de sua aparência e também de sua capacidade intelectual. Conta que era bastante alto e magro, tinha a sensação de ser um adolescente feio. Revela, ainda, que tinha medo de fazer perguntas em sala de aula, por ser mais velho, sentia-se no encargo de expor questões melhor elaboradas que os demais e, por esse motivo, calava-se. Ao recordar esse fato, ele escreve:

Me lembro assim, de tão longe, de momentos um pouco dramáticos em que, em certo sentido, quase que eu rejeitava o meu próprio corpo, a minha própria forma, porque eu a achava demasiado angulosa e feia. E isso poderia ter descambado, inclusive, para uma série de consequências graves, numa etapa difícil da adolescência, e ter me arrombado com uma baita crise aí, que finalmente não deu. Mas fui capaz de dar a volta sobre isso. Mas isso me levava a não fazer perguntas. Então, timidamente, eu me aproximava de alguns professores, com quem eu estabelecia uma melhor relação, e aí a eles diretamente eu fazia perguntas. Ou os visitava, às vezes (FREIRE, 1982, p. 92).

Paulo Freire (1986) destaca que essa fase de sua vida foi uma fase de descobertas, de leitura e compreensão de como as relações sociais se estabeleciam. Sua infância e adolescência foram marcadas por experiências de luta pela sobrevivência e, as tramas de que fez parte, testemunha ele, serviram na compreensão das injustiças sociais, no apontamento de caminhos e na descoberta de valores. Diz ainda, que desde a infância a discriminação o irritava e a partir dessa irritação, procurava entender, entre outras coisas, porque ele não comia e outros comiam e, a partir disso, se preparava para compreender as desigualdades sociais e começava a perceber que o mundo precisava ser mudado e seu espírito crítico já começava a se destacar, isso porque a experiência o ensinou a relação entre classe social e conhecimento (FREIRE; SHOR, 1986; p. 40). Certamente, esses momentos experienciados em sua infância e adolescência fizeram com que Freire refletisse sobre uma “pedagogia do silêncio”. Pedagogia marcada na pele, na experiência.

Paulo Freire adulto: das convicções do mundo

Freire viveu em Jaboatão por nove anos, de abril de 1932 a maio de 1941, depois regressou, juntamente com sua família para o Recife. Completou os setes anos dos estudos secundários (cursos fundamental e pré-jurídico) no Colégio Oswaldo Cruz. Aos vinte e dois anos ingressou na Faculdade de Direito do Recife, optou por esse curso, pois era o único oferecido dentro da área de Ciências Humanas, nessa época o curso de formação para educadores não era oferecido em Pernambuco. Nesse período Freire já era professor de Língua Portuguesa no mesmo Colégio onde estudou (GADOTTI, 1989).

Em 1944, antes de concluir seus estudos universitários, casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, professora primária, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Relata ele, em sua obra *Cartas a Cristina* (2003), que de 1941 a 1944 se dedicou intensamente a leituras críticas de gramáticos brasileiros e portugueses.

Ao término de seus estudos universitários, logo percebeu que não queria seguir a prática jurídica e sim a carreira de educador. Assim, em 1947, no Recife, Freire foi convidado a participar do recém-criado Serviço Social da Indústria – SESI – Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Confederação Nacional das Indústrias. Esta experiência foi marcante em sua vida. Ele a denominou como momento fundante de sua teoria.

No SESI passou a ter contato com a educação de crianças, de adultos e de trabalhadores. Ele testemunhou que a partir dessa experiência aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender a sua forma de ler o mundo, por meio de diferentes linguagens. Gadotti (1989) explicitou que foi essa experiência que o tornou, de fato, um educador, pois foi aprendendo na prática que ele aprendeu algo que jamais o abandonaria: a pensar sempre na prática e na teoria concomitantemente. Dessa maneira, Freire reconheceu que o SESI foi um momento significativo para o processo de sua formação política e pedagógica, um tempo de “solduras e ligaduras”, também foi o momento que possibilitou o seu reencontro com a classe trabalhadora. Referiu-se ao reencontro, pois o encontro considera ter acontecido na sua infância e adolescência em Jaboatão, em sua convivência com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos (FREIRE, 2003).

Assim, foi diretor do Setor de Educação do SESI, coordenando o desenvolvimento das atividades dos professores, trabalho que buscava abranger as famílias das crianças atendidas e preocupava-se com as relações entre escolas e famílias. Para tanto, ficou responsável por estudar as relações entre alunos, professores e pais e também realizar atividades como palestras, conversas, entre outras. As raízes de seu pensamento pedagógico encontram-se no estudo dessas relações.

Freire descreveu em sua obra *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”* (1992) que suas orientações idealistas, feitas por meio de discursos prontos, oferecidas às famílias operárias, não apresentavam resultados e, a partir dessa percepção, buscou conduzir a sua prática em outra direção. Atribuiu o problema identificado às diferenças de linguagem, como ele mesmo escreve, “as diferenças sintáticas e semânticas”, entre a sua linguagem e a dos operários. Passou a contemplar o estudo da linguagem do povo como ponto de partida para a evolução de sua pedagogia, aprendeu dessa experiência que era necessário falar *com* o povo e não *ao* povo. Freire ocupou o cargo de diretor desse Setor do SESI de 1947 a 1954 e foi superintendente, ainda deste setor, de 1954 a 1957.

Suas primeiras experiências, como professor universitário, ocorreram na Escola de Serviço Social, lecionando a disciplina de Filosofia da Educação. Em 1958, Paulo Freire foi Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado: *“A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”*. Este relatório defendia que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos, existentes no Estado de Pernambuco, teria que considerar a experiência advinda da realidade vivida, sem reduzir-se ao puro e simples conhecimento de letras, palavras e frases. Nesta ocasião já defendia que a educação para a democracia deveria acontecer *com* os educandos e não *sobre* eles (FREIRE, 1996a).

Ao final do ano de 1959, Freire prestou concurso para obtenção do título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendeu a tese: *“Educação e atualidade brasileira”*. Neste estudo, de acordo com Scocuglia (2001), ele defendia uma prática educativa democrática, voltada para o desenvolvimento nacional. Nessa perspectiva, identifica-se que a grande contribuição teórica, do período, estava relacionada aos pressupostos do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que contava com a participação de vários intelectuais. O ISEB protagonizava discussões relacionadas à cultura e defendia a

economia, a produção e a indústria nacionais. Neste Instituto estava à origem dos estudos teóricos relacionados ao nacional-desenvolvimentismo, característica presente na tese defendida por Paulo Freire.

Ghiraldelli (2006) salientou que as correntes filosóficas que orientavam os estudos do ISEB eram bastante diversificadas. Neste sentido, eram marcantes as contribuições do marxismo, do existencialismo e do pensamento cristão. Nesse período houve uma intensa produção teórica, a qual resultou em diferentes movimentos pedagógicos. Estes movimentos tinham a intenção de transformação social e, para isso, primavam pelo despertar da reflexão crítica a respeito da situação de opressão vivida pelas massas populares. Desses movimentos resultaram os interesses pela educação popular, expressa, principalmente nas obras de Paulo Freire e numa série de movimentos sociais, políticos e culturais, que tiveram seu auge no início dos anos de 1960.

Como exemplo desses movimentos, é possível citar os CPC's (Centros Populares de Cultura), o MCP (Movimento de Cultura Popular) e o MEB (Movimento de Educação de Base). Os dois primeiros estavam ligados à UNE (União Nacional dos Estudantes), o terceiro ligado à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos no Brasil), que, aos poucos, foi cedendo às ideias mais democráticas do pensamento social-cristão. Segundo o mesmo autor, foi nesse contexto prático-teórico que Paulo Freire tornou-se o protagonista de uma ação que foi constituindo-se na "*Pedagogia de Paulo Freire*" ou "*Método Paulo Freire*". Pedagogia libertadora, pedagogia problematizadora, conscientizadora ou popular.

Nessa direção, Freire relatou que o MCP (Movimento de Cultura Popular), movimento do qual participou, nasceu da vontade política de Miguel Arraes, prefeito recém-eleito da cidade do Recife, a que se juntou a intenção de grupos de líderes operários, de artistas e de intelectuais. A principal intenção do movimento era a de fazer possível a existência de uma instituição, de natureza pedagógica, movida pelo gosto democrático de trabalhar juntamente com as classes populares e não sobre elas. Dentro desse Movimento foram trabalhados inúmeros projetos, com o objetivo de oportunizar uma compreensão crítica do papel da cultura no processo de formação e no da luta política pelas necessárias mudanças sociais; da cultura em geral e da cultura popular em particular, como da educação progressista de crianças, de jovens e de adultos. Freire relatou que alguns resultados das atividades desenvolvidas nos Círculos de Cultura no MCP, repetiam acertos

metodológicos de atividades antes realizadas no SESI. Ao recordar a sua atuação e os objetivos desse movimento, Freire relatou que:

O MCP se inscrevia entre quem pensava a prática educativo-política e a ação político-educativa como práticas desocultadoras, desalienadoras, que buscavam um máximo de consciência crítica com que as classes populares se entregassem ao esforço de transformação da sociedade brasileira. Se uma sociedade perversa, injusta, autoritária, para outra, menos perversa, menos injusta, mais aberta, mais democrática. (FREIRE, 2003, p. 172).

Esse movimento era a configuração da educação popular. Posteriormente, Paulo Freire protagonizou a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte. Foi na prática de Angicos que Freire solidificou o seu método de alfabetização. Freire buscou unir, nessa experiência, educação e rigorosidade política⁵ e foi essa combinação que fez tal experiência obter resultados positivos.

Especificamente suas contribuições para a área da Educação/Pedagogia Social tem suas raízes nos preceitos da Educação Popular. De acordo com Paludo (2010) é Paulo Freire quem consegue fazer a leitura da realidade brasileira e latino-americana, engajado nas lutas no Brasil dos anos 1960, e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia pautada em diferentes abordagens filosóficas e de práticas educativas populares concretas.

Diante de todas as experiências vivenciadas e de todos os projetos de que fez parte, Paulo Freire começou a desenvolver e aperfeiçoar sua teoria. De acordo com o seu posicionamento filosófico, o método com que trabalhou partia da realidade dos educandos e a alfabetização não poderia se resumir a uma técnica de ensino, pois era um processo dinâmico. Neste sentido, os educadores não seriam os detentores do saber, tampouco os educandos seriam os objetos. A relação educador-educando aconteceria dialogicamente, ambos seriam os sujeitos do processo, os educadores superariam as posturas autoritárias e, abertos ao diálogo, tornar-se-iam, assim como os educandos, ensinantes e aprendentes.

Essas atividades realizadas em Angicos tiveram repercussões no país inteiro. O então presidente, João Goulart, convidou Freire para repensar a alfabetização de adultos

⁵ A eficácia e validade do método Paulo Freire consistia em partir da realidade dos alfabetizandos, do que já conheciam, do valor pragmático das coisas e fatos cotidianos de suas vidas, de suas situações existenciais. O método obedecia às normas metodológicas e linguísticas, mas ia além delas, porque desafiava os alfabetizandos a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. Muito mais que um método de alfabetização, se caracterizava como ampla e profunda compreensão da educação que tinha como cerne de suas preocupações a sua natureza política (FREIRE, 1996b).

em âmbito nacional, de modo a ser coordenador do Plano Nacional de Alfabetização. O objetivo deste plano era implantar 20 mil círculos de cultura, distribuídos nas capitais dos estados, para dois milhões de analfabetos. O presidente Goulart convidou também Darcy Ribeiro para coordenar a reforma universitária e Lauro de Oliveira Lima para coordenar a reforma do Ensino Secundário. No entanto, todas essas ações foram interrompidas pelo Golpe Militar de 1964 (GADOTTI, 1989).

Com o Golpe Militar Paulo Freire foi considerado subversivo e foi preso em Recife. Conseguiu asilo na embaixada da Bolívia. Porém, como na Bolívia também houve golpe de Estado, ele foi para o Chile. Paulo Freire revelou que foi no Chile que a sua experiência de exílio começou, local onde viveu de novembro de 1964 a abril de 1969. No Chile, assumiu vários cargos junto ao governo e no ano de 1967 escreveu sua primeira obra: *“Educação como prática da liberdade”*. Tal obra representou a junção de pressupostos presentes em vários artigos e em sua tese de doutoramento, na qual a ideia principal era a transformação da sociedade pela educação.

Segundo Scocuglia (2001) esta obra disseminou a ideia de uma educação calcada no existencialismo e no personalismo, em busca da humanização do ser humano, isso por intermédio de uma prática psicopedagógica. Torres (1998) assinalou que a referida obra partilhou de pressupostos teóricos de educadores modernos como Anton Makarenko, Celestin Freinet, Carl Rogers, John Dewey e muitos outros.

Em seguida, no ano de 1968, escreveu sua obra de maior repercussão: *“Pedagogia do Oprimido”*, que foi lançada, primeiramente, em inglês e espanhol em 1970. Essa obra referenciava os mecanismos opressivos presentes na educação, os quais serviam ao sistema capitalista e propunha um método abrangente, pelo qual o humano poderia tornar-se ser humano através da palavra, que passaria a ser cultura conscientizadora e politizadora.

Nesse viés, é possível afirmar, de acordo com alguns estudiosos de Freire (Scocuglia, 2001; Torres, 1998), que as discussões realizadas na obra *“Pedagogia do Oprimido”* perpassam a relação consciência – ideologia, no contexto da superestrutura e não ao nível das relações interestruturais, posição assumida por Freire, mais tarde, em sua obra *“Cartas a Guiné-Bissau”*.

Em abril de 1969, Paulo Freire foi convidado para ser professor, no período de dois anos, da Universidade de Harvard, em Massachusetts. Na sequência, ele recebeu um convite do Conselho Mundial das Igrejas de Genebra, para trabalhar na Suíça. Paulo ficou

dividido e resolveu aceitar o convite de Harvard por seis meses e depois seguiu para Genebra.

Enquanto esteve em Harvard, teve dificuldades para se familiarizar com a língua inglesa e testemunhou que estudou muito para conseguir compreender e ser compreendido em inglês. Paulo Freire recebeu vários convites para seminários, palestras e até mesmo, para lecionar em outras universidades, não restringindo a sua atividade docente a Harvard. Ainda neste período, Freire relatou que os convites que recebia nos finais de semana ultrapassavam a área universitária, acadêmica. Contou que, de vez em quando, era convidado a passar os fins de semana discutindo assuntos relativos à educação num gueto negro, num gueto porto-riquenho, entre outros. Ele afirmou que foi exatamente essa convivência “com os proibidos, com os interditados” que ele percebeu a presença do terceiro mundo no corpo do primeiro mundo. Foi também nesse período que escreveu mais uma de suas obras: “*Ação cultural para a liberdade*”, na qual enfatizou o contraste de sua ideia de ação cultural com o imperialismo cultural e, para a análise desse contraste, o contexto dos Estados Unidos era propício.

Neste sentido, verificou-se a presença de novos alicerces teóricos na referida obra. Segundo Scocuglia (2001), essa obra caracterizou-se como uma das produções mais importantes e conceituais de Paulo Freire. Em “*Ação cultural para a liberdade*”, Freire enfatizou, principalmente, o binômio educação/consciência de classe. Dessa maneira, foi possível perceber e afirmar o movimento presente nas produções de Freire e identificar a progressão do seu pensamento. Ou seja, Freire constituiu-se um intelectual de mente aberta. Ele estava em constante processo de aperfeiçoamento, de elaboração teórica e em construção de si mesmo. Buscava se compreender como intelectual e ser humano inconcluso.

Depois de ficar quase um ano nos Estados Unidos, Freire seguiu para Suíça, para ser Consultor Especial no Conselho Mundial das Igrejas⁶, em Genebra. Mesmo tendo recebido várias propostas para permanecer nos Estados Unidos, preferiu ir para a Europa, justificando que tal oportunidade lhe ofereceria o que nenhuma universidade poderia lhe dar:

⁶ É preciso destacar que a influência da Igreja Católica na Educação Infantil, neste período, ocorreu através dos Movimentos Eclesiais de Base que auxiliaram as mulheres da periferia no Movimento de Luta por Creches.

Por quê? Porque enquanto a universidade me oferecia uma docência anual, semestral, com grupos de 25, 30 alunos – podia ser até com menos alunos às vezes; o primeiro mundo tem muito dinheiro para permitir que um professor ganhe muito bem para trabalhar com três alunos num semestre, por exemplo, sem que haja malandragem nenhuma nisso; é claro, eles podem, têm dinheiro para oferecer uma pesquisa mais radical -, mas enquanto as universidades me ofereciam isso, que de modo nenhum é negativo, o Conselho Mundial das Igrejas me oferecia o mundo, para que eu me experimentasse como docente. A universidade me dava 25 alunos por ano. O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e aprender (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 90-91).

Na Suíça, Freire foi professor da Universidade de Genebra. No ano de 1971, Paulo Freire e outros exilados brasileiros criaram o IDAC (Instituto de Ação Cultural), sendo o principal objetivo desse Instituto se constituir como centro de pesquisa e de intervenção pedagógica. Nesse mesmo período, Paulo Freire começou a ter contato com o continente Africano.

Em 1975, Paulo Freire, ainda em Genebra, foi convidado, juntamente com a equipe do IDAC, pelo ministro da Educação da República da Guiné-Bissau, Mário Cabral, para ir até o seu país a fim de contribuir no desenvolvimento de seu programa nacional de alfabetização. Assim, Paulo Freire assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização europeia, entre eles São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e, sobretudo Guiné-Bissau.

Desta experiência, escreveu a obra: *“Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo”*. Segundo Gadotti (1989; 1996), esta pode ser considerada a mais relevante das obras de Paulo Freire, por constituir o período mais avançado de sua práxis. Essa obra apresentou caráter de livro-relatório. Foi composta por relatos, feitos por meio de cartas, as quais apresentaram o contexto para o qual e com relação ao qual foram escritas. Em diálogo com o chileno Antônio Faundez, Paulo Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) relatou que a sua vivência na África trouxe momentos importantes em sua formação e por isso, as primeiras palavras escritas na obra citada são uma demonstração humilde do que significou o seu encontro com a África. Este encontro foi um re-encontro com o seu país de origem, o Brasil. Ele testemunhou ainda, que ao longo desta experiência, conseguiu alcançar uma compreensão mais crítica da educação como ato político e da política como ato educativo.

Em junho de 1980, Paulo Freire voltou ao Brasil e afirmou que precisava reaprender o País. Ao voltar para o Brasil, Paulo Freire teve de recomeçar a sua vida. Suas atividades na Universidade Federal de Pernambuco, antiga Universidade do Recife, haviam sido suspensas com o golpe de 1964. Ele também havia sido aposentado das suas funções como docente desta mesma Universidade. Para reaver seus direitos, a Lei de Anistia exigia que o ex-exilado requeresse do governo um estudo do seu caso. No entanto, Paulo Freire considerou essa exigência ofensiva e não a aceitou. Desta forma, com sua família, passou a morar na cidade de São Paulo. Freire voltou às suas atividades como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. Passado algum tempo, começou a trabalhar também na Universidade de Campinas – Unicamp e com os movimentos de educação popular.

Quando retornou do exílio, escreveu a obra *“Educação e Mudança”*. Nesta obra, segundo Scocuglia (2001), Freire associou o seu “humanismo cristão progressista” com as influências marxistas, presentes na obra *“Pedagogia do Oprimido”*, que tinha suas bases em Hegel, mas, também, aproximou-se de Gramsci. De acordo com tais considerações Freire se pronunciou, naquele momento, da seguinte maneira:

Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quando a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não ao contrário (FREIRE, 2006b, p.74-75).

De acordo com Ghiraldelli (2006), as décadas de 1970 e 1980 representam um marco na literatura nacional e nas obras de Freire. Muitos livros surgiram nesse período e influenciaram de maneira significativa as práticas educacionais. Neste sentido a pedagogia de Paulo Freire tornou-se um ideário educacional. No entanto, Ghiraldelli (2006) afirma que tal pedagogia foi exportada para o mundo todo e, no Brasil, foi rejeitada em alguns momentos, mas, em contrapartida, se articulou a outras teorias afins, ou seja, as pedagogias denominadas libertadoras. Um exemplo dessa articulação foi o encontro das teorias de Paulo Freire e Celestin Freinet (1896-1966). Freire e Freinet foram entendidos, para certos públicos, a partir de pressupostos e concepções muito próximas.

As ideias de Freire e Freinet foram difundidas em instâncias diferentes. Freinet teve seus pressupostos utilizados para embasar a educação das crianças com idade inferior aos sete anos, na década de 1970, ganhando até mesmo incentivo oficial, governamental.

Ghiraldelli (2006) afirmou que o MEC, produziu trabalhos elogiando as vantagens de se trabalhar com a técnica Freinet. Freire teve seus estudos e seu trabalho difundidos nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), para tanto, serviu para embasar a educação de jovens e adultos e a educação popular. É importante lembrar que isso aconteceu devido ao momento e prioridade de alfabetização de adultos no país.

De acordo com Gadotti (1989), em 1980, Paulo Freire filiou-se ao PT (Partido dos Trabalhadores) e durante seis anos, trabalhou como diretor e fundador da Fundação Wilson Pinheiro. Ele trabalhava diretamente com o projeto de alfabetização de adultos. Essa Fundação estava ligada ao partido.

Em 1986, Paulo Freire foi surpreendido com a morte de sua companheira, Elza. Eles viveram juntos 42 anos. Existem relatos (GADOTTI, 1989; 1996) que Freire sofreu muito e que até pensou em desistir de lutar pela cotidianidade da vida. Em 1988, Paulo Freire casou-se com Ana Maria Araújo, que segundo ele o ajudou a “reinventar as perdas” (FREIRE, 1992), ajudando-o a prosseguir em sua alegria de viver.

Ainda em 1988, Paulo Freire foi convidado por Luiza Erundina, eleita prefeita de São Paulo, para ser Secretário Municipal da Educação de São Paulo. Assumiu o cargo em janeiro de 1989 e permaneceu até 1992. Diante do novo desafio, Freire propôs uma gestão democrática para que pudesse seguir e ter êxito com as atividades relacionadas à Educação. Permaneceu, aproximadamente, dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação.

Encontrou uma secretaria em condições escassas no que concerne aos aspectos físicos e pedagógicos e buscou realizar uma gestão coerente no sentido de atender às ideologias propostas pelo governo, de fazer uma gestão democrática e, também, de atender aos pressupostos de sua práxis como educador. Essa experiência foi relatada em sua obra “*Educação na Cidade*” (2006c). Após dois anos, afastou-se do cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo com o intuito de retomar as suas atividades acadêmicas. No entanto, continuou como membro de seu colegiado, até fins de 1992. Dessa forma, voltou a escrever e também retornou às suas atividades docentes na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP – no Programa de Supervisão e Currículo do curso de Pós-Graduação.

Em 1992, Freire escreveu a obra “*Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*”. Nesta obra, Freire contou a trajetória de como a “*Pedagogia do Oprimido*” foi constituída. Diante do contexto da revisão que Paulo Freire faz de si,

percebe-se que ao elaborar seus estudos, ele não tinha somente um objeto a ser investigado para fins acadêmicos e sim inquietações oriundas da ação diante da realidade experienciada em cada momento. Cada experiência de sua vida pareceu constituir princípios fundamentais de sua concepção de educação caracterizados como um primeiro esforço de elaboração teórica.

Em 1993, Freire escreveu a obra *“Educação e Política”*. Segundo Torres (1998), para Freire: poder, política e educação constituem unidade indissolúvel. Para tanto, nesta obra, Freire enfatizou que a pedagogia dos oprimidos é a pedagogia das classes trabalhadoras. Nesse sentido pode-se afirmar que o processo de conscientização, referido insistentemente no ideário freiriano, pode operar como fator de mudanças sociais. Assim,

[...] a conscientização torna mais claro o caminho para uma compreensão crítica da situação opressora e o modo de a ultrapassar. Esta consciência crítica emerge num contexto específico de contradições sistêmicas e luta de classe, e, portanto na radicalidade das classes populares. Contudo, o que também emerge são as contradições sociais e a repressão dos sectores populares pelas estruturas e elites sociais que impedem a participação política e social. Esta consciência crítica implica, então, inequivocamente, a intenção de transformação radical do sistema político, e pode mesmo postular a transformação do próprio modo capitalista de produção (TORRES, 1998, p. 62-63).

Em 1996, Freire lançou mais uma de suas obras: *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”*. Nessa obra Freire aborda a temática da formação docente e da responsabilidade do exercício docente, numa perspectiva libertadora, chamando a atenção para o desenvolvimento da autonomia dos educandos a partir de uma relação ética.

“Pedagogia da Autonomia” constituiu a última obra de Freire, lançada em vida. Ao fazer uma análise atenta de seus escritos é possível afirmar que seus pressupostos aspiravam um projeto educativo amplo, com um só objetivo: a humanização de todas as pessoas.

Paulo Freire e a Educação Social: concepções de mundo

O projeto educativo pensado por Freire, pautou-se em premissas éticas de humanização. Alguns conceitos centrais de sua obra como: diálogo, humanização, autonomia, liberdade, autoridade, diversidade, dentre outros, fundamentam uma concepção

de mundo ancorada na possibilidade da existência concreta e na vicissitude de ser gente no mundo, de todas as pessoas.

A teoria de Paulo Freire defende que a educação é prática política, por isso não se desenvolve na neutralidade, uma vez que toda a educação infere um projeto de sociedade.

De acordo com Romão (2010) a concepção de educação de Freire deriva de sua concepção a respeito da singularidade da natureza humana. Na *“Pedagogia do Oprimido”* Freire (2005) nos indica sua concepção de natureza humana situando o ser humano como um ser de relações que se estabelecem no mundo, com o mundo e com as outras pessoas. A partir dessa concepção Freire (2005) evidencia as condições de opressores e oprimidos e nos dá uma alternativa de transformação: sua formulação dos pressupostos da educação libertadora, que tem em sua base um projeto metodológico sustentado pelo diálogo.

A educação libertadora se efetiva como uma prática de educação social. Seus objetivos se voltam para a formação de pessoas capazes de transformação social. Nesse sentido as situações educativas são articuladas com os elementos da realidade imediata, acontecem em diferentes espaços e procuram compreender e agir sobre as mudanças sociais e globais. A formação a que Freire (2005) se refere deve se dar a partir de uma relação horizontal e dialógica entre educador e educando e oportunizar uma relação indissociável entre prática e teoria, nessa ordem (Romão, 2010).

Gadotti (2012) evidencia que não há um ou outro texto específico sobre Educação Social na obra de Freire, mas sim sua obra como um todo traz contribuições para pensar um projeto de educação amplo, ético e humanizado.

Dentre as contribuições de Freire à educação social podemos citar:

- O reconhecimento dos sujeitos como autores de seus processos de emancipação;
- Identificar, compreender e teorizar a prática para transformá-la;
- Assentir o saber e a cultura popular como legítimos nos processos formativos;
- As aprendizagens realizadas a partir da realidade imediata, das experiências, de processos de pesquisa e da participação popular;
- Indicar os processos coletivos como fecundos para estimular consciências e promover a conscientização;
- O reconhecimento da essência do que é humano à anuidade dos outros-eu.

- Que a educação não se dá somente na escola. Que é uma combinação do formal com o não-formal e também com o informal. Todos os espaços são educativos;
- A compreensão de que o mundo em sua totalidade é resultado da construção do conhecimento humano que por sua vez é resultado dos processos de aprendizagem;
- A ética como conceito fulcral da democracia;
- A missão de existir humanamente é missão de transformar o mundo;
- A vocação ontológica das pessoas é a humanização, que é condicionada pela realidade concreta dos contextos que participamos e das relações que estabelecemos;
- Estamos sempre aprendendo, somos inacabados.

De maneira geral podemos inferir que as contribuições de Paulo Freire à educação social se referem num primeiro momento a sua leitura ampla do mundo, de suas relações e dos processos educativos. Compreendemos essa leitura como sua capacidade de ver as facetas do modo de produção vigente e sua influência direta nos projetos educativos, fato que o leva à sua prática de educação popular e posteriormente à elaboração de sua teoria.

Paulo Freire destaca a capacidade das pessoas nos processos de criar, recriar e reinventar o mundo por meio de práticas educativas dialógicas, éticas, humanizadas e conscientes das existências. Consideramos ser esta a premissa mãe também da educação social: promover uma educação com os sujeitos do processo de modo a compreender e agir sobre o mundo para transformá-lo.

Considerações Finais

Este ensaio objetivou contextualizar a história do educador Paulo Freire, apresentando as suas memórias de infância, de adolescência, de juventude e idade adulta, no intuito de sublinhar a importância que cada momento representa ter na construção do seu pensamento e suas contribuições para a educação social.

A vida de Paulo Freire reflete a busca coerente, de tornar mais claras, as ligações entre política e educação, resultando em uma pedagogia ética para a transformação social, causa a que dedicou boa parte de sua vida, de seus estudos, de suas lutas. Por isso, a

importância de revisitar a sua trajetória pessoal e profissional, uma vez que entendemos que esse educador necessita ser lido e compreendido dentro do seu tempo, mediado por determinados contextos. Assim, acreditamos que Freire deve ser interpretado a partir de suas origens, ou seja, como alguém que viveu no Nordeste do Brasil e teve acesso a tantas diferenças sociais, raciais e educacionais presentes nesse Estado brasileiro, para citar algumas delas: a pobreza latente, o analfabetismo, a seca, a desigualdade de renda, entre outros e, também não podemos deixar de destacar que a cultura nordestina, também influenciou sua postura diante do mundo.

Diante do contexto da história de Paulo Freire é possível perceber que ao elaborar seus estudos ele não tinha somente um objeto a ser investigado para fins acadêmicos e sim inquietações oriundas da ação diante da realidade experienciada em cada momento. Cada experiência de sua vida parece constituir princípios fundamentais de sua concepção de educação caracterizados como um primeiro esforço de elaboração teórica.

Essa afirmação é válida a partir do momento que ao se utilizar de suas memórias Paulo Freire encontra nos conceitos e concepções por ele elaboradas, ao longo de sua vida, nuances da sua vida mesma, que fundamentaram seus feitos teóricos, é o que intentamos deixar explícito ao longo desse texto.

A trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire, evidenciam que a origem de sua teoria está no seu próprio existir e traz marcas de sua experiência enquanto menino conectivo que foi durante sua infância e sua idade madura.

As contribuições da teoria freiriana à grande área da educação são elaboradas a partir de suas experiências de vida. Com sua relação com o seu tempo histórico, com seu mundo particular, com a relação com as camadas populares e com o objetivo de promover uma prática pedagógica política e transformadora. Por isso, afirmamos que suas contribuições têm efetivo alcance quando nos reportamos à educação social, uma vez que encontramos nessas contribuições as raízes das práticas desenvolvidas junto às experiências da educação popular, da pedagogia social e da educação comunitária⁷.

As ideias de Freire referentes à sua infância e seus primeiros contatos com o mundo, tanto quanto as de adulto aproximam-se pela força e espontaneidade da pura evocação da lembrança, de recordação viva, envolvente e curiosa. Suas memórias

⁷ Para aprofundar a questão sobre educação popular, pedagogia social e educação comunitária ver Gadotti (2012).

demonstram a síntese de ser humano integral que o constituiu como um intelectual de mente aberta. O mesmo acontece quando rememora os seus fatos públicos, em toda a sua trajetória, é perceptível a sua descoberta e identificação ideológica. Freire evidenciou isso quando disse: “[...] as memórias de mim mesmo me ajudaram a me entender nas tramas de que eu fiz parte e a descobrir a dimensão política e ideológica disso tudo” (2004, p. 281). Nesse sentido Bosi (1994) sustentou que a leitura social do passado, com os olhos do presente, traz um teor ideológico mais visível, isso porque o sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica neutra. Assim, a memória dos acontecimentos públicos suscita uma palavra presa à situação concreta do sujeito. Para compreendê-la é necessário levar em conta a localização de classe e a profissão do memorizador para entender a sua (re)significação dos fatos.

Pelo exposto, faz-se importante observar que em todo o rememorar de sua trajetória, Freire se revisitou, se reconstruiu e se (re)significou, sempre fazendo a síntese do menino e do homem conectivo com suas experiências, afirmando que “[...] isso tudo, o Paulo Freire de hoje vem não só disso, mas através disso” (FREIRE, 2004, p. 283). Sua memória, ao mesmo tempo em que buscou, reconstruiu e se reconstruiu por meio de sua experiência vivida, trouxe a experiência do coletivo e das tramas de que fez parte, ou seja, ele só foi capaz de ter essa experiência devido à existência e participação em um contexto maior. Enfim, Paulo Freire morreu de infarto, aos 75 anos, na madrugada do dia 02 de maio de 1997.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: UNESP, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a Educação da Infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**, 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996b. p. 27-64.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos), Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Olho d'água, 2006c.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: _____. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico.* Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 2ed. São Paulo: Moderna, 2006

MAFRA, Jason. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.** Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 2007. 262f.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. *In: STRECK, Danilo R. [et al] (orgs). Dicionário Paulo Freire.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-134.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In: STRECK, Danilo R. [et al] (orgs). Dicionário Paulo Freire.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 139-141.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *In: Carlos A. T. (Org.). Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI.* Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001, v. 1, p. 323-348.

TORRES, Carlos. Alberto. A pedagogia política de Paulo Freire. *In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs). Paulo Freire: política e pedagogia.* Portugal: Porto, 1998, p. 47-68.



Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto

Francisco José del Pozo Serrano, Doctor en Educación (Programa de Educación Social). Docente e investigador de la Universidad del Norte, Barranquilla, fdelpozo@uninorte.edu.co

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una aproximación a la Pedagogía Social en Colombia que ha estado marcada por la tradición de la educación popular practicada por multitud de agentes educativos pero con insuficiente desarrollo investigativo alrededor de lo pedagógico - sociocultural y de los servicios sociales y educativos especializados, además de lo comunitario no profesionalizado. Para ello, se realiza un estudio teórico con metodología descriptiva e interpretativa a partir de revisiones bibliográficas, políticas y normativas. Los resultados y la discusión se centran principalmente en la situación alrededor de las licenciaturas de la educación social (MEN, 2016). Éstas, proyectan un nuevo panorama de la intervención socioeducativa en el país vinculado al progreso social y al posconflicto que necesita, como conclusión, la apuesta institucional de todos los actores, principalmente para Academia y Estado a fin de profundizar a cualquier agente de las prácticas socioeducativas con formación continua o de posgrado en Pedagogía Social, así como la creación en algunas profesiones y el fortalecimiento de un cuerpo profesional diverso en los campos o ámbitos de la Educación Social (educación popular, educación con adultos, educación comunitaria con énfasis, etnoeducación, educación rural y campesina, etc.), pero mancomunados bajo el paraguas investigativo y reflexivo de la Pedagogía Social y un tejido asociativo solidario que suponga un músculo profesional cada vez más fuerte de la educación social en el país.

Palabras-clave: Pedagogía Social. Educación social. Educación popular. Profesionalismo. Posconflicto.

Pedagogia Social na Colômbia: Entre a experiênciã de educaçãõ popular e o desafio da pesquisa-açãõ na profissionalizaçãõ socioeducativa de um país em seu momento pós-conflito

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma abordagem da Pedagogia Social na Colômbia, que tem sido marcada pela tradição de educação popular praticada por muitos educadores, porém com insuficiente desenvolvimento na pesquisa em torno da questão do pedagógico – no que tange ao sociocultural e aos serviços sociais e educativos especializados, além do aspecto comunitário não profissionalizado. Para tal, é feito um estudo teórico com metodologia descritiva e interpretativa a partir de revisões de literatura, das políticas e dos regulamentos na área. Os resultados e a discussão se concentram principalmente na situação acerca das licenciaturas em Educação Social (MEN, 2016). Elas projetam um novo panorama da intervenção socioeducativa no país, ligado às necessidades requeridas pelo progresso social e pelo

pós-conflito, o qual exige o compromisso institucional de todos os agentes, principalmente da Academia e do Estado, de maneira a aprofundarem a formação contínua ou a pós-graduação em Pedagogia Social para qualquer agente socioeducativo, assim como a criação de algumas profissões e o fortalecimento de um corpo profissional diversificado nos campos ou âmbitos da Educação Social (educação popular, educação de adultos, educação comunitária, etnoeducação, educação rural ou no campo etc.), mas articulados sob o arcabouço investigativo e reflexivo da Pedagogia Social e sob uma rede associativa solidária que suponha competentes agentes profissionais envolvidos com a educação social no país.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação social. Educação popular. Profissionalismo. Pós-conflito.

Social Pedagogy in Colombia: Between the experience of popular education and the challenge of action research in the socio-educational professionalization of a country in its post-conflict period

Abstract

The aim of this article is to present an approach to Social Pedagogy in Colombia, which has been marked by the tradition of popular education practiced by many educators, but with insufficient development in the research around the pedagogical question - insofar as it relates to sociocultural and social services and specialized education, in addition to the non-professionalized community aspect. For this, a theoretical study with descriptive and interpretative methodology is made based on literature reviews, policies and regulations in the area. The results and discussion focus mainly on the situation regarding the degrees in Social Education (MEN, 2016). They project a new panorama of socio-educational intervention in the country, linked to the needs required by social progress and post-conflict, which requires the institutional commitment of all the agents, especially the Academy and the State, in order to deepen the The postgraduate in Social Pedagogy for any socio-educational agent, as well as the creation of some professions and the strengthening of a professional body diversified in the fields or areas of Social Education (popular education, adult education, community education, ethnoeducation, rural education or In the field, etc.), but articulated under the investigative and reflexive framework of Social Pedagogy and under an associative solidarity network that supposes competent professional agents involved with the social education in the country.

Keywords: Social Pedagogy. Social education. Popular education. Professionalism. Post-conflict.

Agradecimiento a Colciencias. Proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana convocatoria” 740-2015 convocatoria proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación. Programa nacional de ciencia, tecnología e innovación en ciencias humanas sociales y educación.

Introducción: La Pedagogía Social en Colombia: relaciones y construcciones desde y con la educación popular

Las políticas macroestructurales proyectadas para la región iberoamericana a nivel educativo y sociocultural han estado marcadas en los últimos tiempos por una dimensión promocional de lo socioeducativo y sociocultural que tiene especial incidencia desde las últimas declaraciones iberoamericanas en el ámbito de la juventud, especialmente. Desde este punto de vista la Declaración de Cartagena (2016), manifiesta la necesidad de garantizar la participación plena y universal de los jóvenes en el acontecer económico, político, social y cultural, así como a nivel comunitario, generar construcción de sociedades inclusivas, plurales y diversas que avancen en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible contenidos en la Agenda 2030, para lo que la educación es estrategia protagonista.

Aunque las Pedagogías de lo social han tenido diversas trayectorias y tendencias a nivel universal en sus múltiples contextos y corrientes (europeas, latinoamericanas, norteamericanas, asiáticas, etc.); la Pedagogía Social podemos entenderla como la sustantividad contextualizada del conocimiento científico y del arte que fundamentan y orientan la práctica socio-educativa (considerada tradicionalmente para ámbitos no formales e informales) a fin de prevenir, actuar y rehabilitar al individuo y/ o colectividad/ comunidad; formar a nivel socioeducativo y sociocultural desde la diversidad; así como fomentar la promoción, participación, potenciación personal y comunitaria ética y política desde los Derechos Humanos y ambientales para mejorar la calidad de vida, la justicia y el bienestar con enfoque crítico y transformador (NÚÑEZ, 1998; PETRUS, 1997; CARIDE, 2002; PÉREZ SERRANO, 2005; MARCHIONI, 2007; VÉLEZ DE LA CALLE, 2010; DEL POZO, 2013, 2016; ÚCAR, 2013, 2016; GUIZO, 2015; CARIDE, GRADAILLE Y CABALLO, 2016).

Estamos de acuerdo, que a pesar de la generosidad disciplinar y de saberes, la Pedagogía social, asume, aglutina y abraza de forma múltiple al conjunto de las diversas prácticas educativas y socioculturales investigándolas, estudiándolas, sistematizándolas, reflexionándolas y orientándolas con enfoque socioeducativo y sociocultural. Si bien es cierto que las acciones prácticas amplias de la educación social han tenido diversos recorridos históricos, tanto en

Latinoamérica como en Europa (también en Iberoamérica), la Pedagogía Social ha mantenido - como igualmente ha ocurrido en la pedagogía escolar-, expresiones de corte más positivista y tecnocéntrico (verticales y normativizados) en la dirección de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje más vinculados a lo correctivo y reeducativo en la educación tradicional; así como expresiones de corte más cualitativo y sociocrítico (horizontales y construidos) en la participación de procesos educativos de empoderamiento y liberación personal-social para la justicia social desde investigación-acción pedagógica fuertemente vinculada a su dimensión ética y política.

Según Guiso (2016), existen múltiples elementos para una cartografía de encuentros e intercambios de saberes y opciones pedagógicas en la contemporaneidad en Latinoamérica y Colombia que tiene características entrelazadas a las revoluciones latinoamericanas, la educación popular (KRICHESKY, 2011); y los diálogos con metodologías como la animación sociocultural u otras prácticas de tendencias europeas (especialmente francesa y española) de la pedagogía social; de la misma manera que ocurrió en esa construcción de influencias pedagógicas de ida y vuelta con Europa, principalmente, con la pedagogía de lo oprimido y de la liberación freiriana (RIBAS MACHADO, 2010), que busca el empoderamiento de y desde los oprimidos en un contexto latinoamericano de injusticia social (DE SOUZA, DA SILVA Y MOURA, 2009).

En sus múltiples ámbitos o campos de actuación de la Educación Social, la *educación social especializada* (situaciones de dificultad, riesgo, conflicto); *educación para personas adultas y mayores*; *animación sociocultural*, *educación popular o desarrollo comunitario* (acción comunitaria), formación sociolaboral (GÓMEZ, 2003, VÉLEZ DE LA CALLE, 2010; HURTADO, 2010), así como otros escenarios o enfoques tales como la educación social escolar, educación intergeneracional, educación intercultural, etnoeducación/educación propia o la educación social para la salud; en Colombia, como ocurre por lo general con Latinoamérica; lo educativo en su enfoque sociocultural ha tenido mucho más proyección de lo comunitario y popular que de lo especializado y profesionalizado, relacionado con infinidad de factores vinculados.

Partiendo de este enfoque, por tanto, la práctica socioeducativa en Colombia ha carecido de una fuerte proyección investigativa, así como una formación-acción muy especializada de

los educadores sociales (en su acepción amplia del término), que según Vélez De La Calle (2010, p. 25), plantea de la siguiente manera:

Las condiciones educativas de la vida social se imponen como campo en lo que se denomina “prácticas socioeducativas” donde no sólo es necesario sistematizarlas e interpretarlas sino también orientarlas para su mejoramiento a nivel práctico, configurando procesos de pensamiento de lo “pedagógico-social” en dos niveles: el investigativo- epistemológico autónomo y la formación de educadores sociales que vienen de experiencias de educación social muy amplias.

Con pluralidad de realidades, por lo general, en Colombia, a nivel político y normativo- como en otros muchos países y regiones a nivel mundial y latinoamericano particularmente-; no se ha tenido en cuenta la participación muy activa e institucional de pedagogos (as) sociales - educadoras (es) sociales (educadores comunitarios, populares, etnoeducadores, etc.) en parte por las características de conflicto armado en el país y carencia de la institucionalidad estatal en los territorios, la falta de políticas sociales y educativas de bienestar y progreso social, la carencia como área disciplinar de estudio científico -aunque sociocrítico-, la ausencia de un cuerpo profesional institucionalizado y constituido en el campo laboral y de empleabilidad de lo pedagógico-social vinculado a la acción sociocultural y educativa, la corrupción política, la tradición profesional de la acción de la psicología u otras profesiones de mayor presencia histórica en la intervención social, así como por la acción social de la educación popular, no profesionalizada, entre otros.

Sin embargo, epistemológicamente y profesionalmente para el campo de la actuación educativa en las sociedades colombianas, debemos implicar al principal protagonista de lo que como objeto de estudio de lo educativo (por tanto pedagógico como fundante e íntimamente vinculado y desde su estatuto científico), además de las ciencias y áreas solidarias o auxiliares de las ciencias sociales y humanas (como ámbito), aportan, construyen y se encuentran en lo educativo. Por lo tanto el/la pedagogo/a (en su vertiente más investigativa) o educador/a (en su vertiente más práctica) -aunque pueden ser un mismo profesional-, no pueden estar principalmente vinculados a nivel teórico, metodológico, axiológico y práctico (pero especialmente epistemológico) con la psicología (de corte terapéutico-conductual, principalmente), ni el con el trabajo social (de corte sociojurídico, principalmente); aunque sean

con otras áreas necesarias ramas auxiliares, solidarias, complementarias, inter o transdisciplinarias en la misma (TOURINÁN Y SÁEZ, 2012), así como con la sociología, antropología y otras áreas del conocimiento; sino que tiene que centrar su investigación y acción fundamentalmente en lo pedagógico- social; porque es la única sustentividad del conocimiento como campo disciplinar que como objeto de estudio se dedica a la educación social.

Es por esta razón que:

[...] profesionales en formación o ya certificados como trabajadores Sociales, Psicólogos, Sociólogos, Antropólogos, Abogados, Bibliotecólogos, Licenciados en Educación Básica y Preescolar, Pedagogos Reeducadores, Enfermeros, Médicos, Bacteriólogos, Comunicadores, además prácticos reflexivos a la manera de los Educadores Populares, Líderes Comunitarios, Animadores Juveniles, Miembros de Organizaciones de mujeres, barriales o Campesinas e Indígenas, Comités de Educación de Cooperativas y Empresas Asociativas, Instructores Deportivos y Recreacionistas de América Latina se acercan a instituciones de educación superior demandando formación en pedagogía social o, buscando profesionalizarse integral y críticamente para intervenir y producir nuevos conocimientos pedagógicos y metodológicos en diferentes campos de actuación como: escuelas, organizaciones, asociaciones civiles, clubes, sindicatos, Institutos para menores, cárceles, centros de promoción y encuentro social, museos, calles y plazas, dormitorios y comedores populares, clubes, bibliotecas, casas juveniles, hospitales, centros de salud, y geriátricos, entre otros (GHISO, 2016, p. 71).

La profesionalización desde la pedagogía social para la investigación-acción socioeducativa en la complejidad colombiana

Actualmente, dentro de los cambios emergentes que el Estado asume y representa para la comunidad latinoamericana en el mundo, la Educación se convierte en una necesidad, una respuesta y un fundamento esencial en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, igualdad, paz, equidad y bienestar social en una sociedad de una larga historia de conflicto sociopolítico y cultural, entre otras necesidades y fenómenos de progreso social. Tras diversos avances y procesos en el tema de políticas públicas educativas en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, ha publicado el día 17 de Diciembre de 2015 el Decreto 2450 “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”

(ALCALDÍA DE BOGOTÁ, 2015). En esta norma se abre la posibilidad a crear licenciaturas vinculadas con la educación social, teniendo en cuenta la Ley 115 de Febrero 8 de 1994. En este sentido, se prioriza la educación no formal, informal y modalidades de atención educativa a poblaciones (Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, educación para la rehabilitación social).

En Colombia se están modificando, asentando e implementando nuevas políticas educativas, de bienestar social, penitenciarias, de desarrollo social, etc, que buscan las dimensiones preventivas, formativas y de acción socioeducativa, donde la Pedagogía Social/Educación Social se vuelven protagonistas de los programas comunitarios y específicos que reduzcan las situaciones de desventaja social, exclusión y vulneración de derechos (DEL POZO Y PELÁEZ, 2014); pero para ello se necesita la respuesta especializada de la Academia y de la Administración general del Estado para la institucionalización de la Educación Social (DEL POZO, 2013). Esta profesión debe ser la nueva apuesta interinstitucional del país para los retos de transformación social. Cualquier actividad educadora se realiza sobre la comunidad (NATORP, 1987; JARA, 2010); y por tanto, es imprescindible avanzar en la perspectiva social de la educación, y superar su "principal protagonismo escolar y cognitivo"; para lo que han sido preparados los agentes educativos en un país donde la educación se considera principalmente destinada al desarrollo de la educación formal de maestros y maestras, pensados laboral y académicamente para un sistema educativo reglado.

Hasta el Decreto 2041 del 3 de Febrero de 2016 (MEN, 2016) "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado", la mayoría de las acciones sociales con enfoque educativo de las profesiones pedagógicas, se habían realizado por profesionales con la licenciatura de pedagogía Infantil, educación especial, psicopedagogía, etnoeducación, así como los maestros y maestras de los diferentes niveles y énfasis, tal y como hemos comentado anteriormente.

Es apenas en el año 2016, que se establecen y proyectan de una manera más clara las nuevas licenciaturas para la enseñanza a grupos étnicos, poblaciones y proyectos (exceptuando la especial y la etnoeducación, que ya tenían cierta tradición en Colombia-especialmente en las

regiones del Cauca y de la Guajira), de carácter especialmente no curricular y vinculadas a los ámbitos, campos y enfoques de la Educación social, entre las que están:

- Licenciatura en Educación Campesina y Rural
- Licenciatura en Educación Comunitaria
- Licenciatura en Educación para Adultos
- Licenciatura en Educación Popular

Esta nueva realidad supone grandes tensiones en un país sin profesionalismo de la Pedagogía Social. Por *un lado*, el Ministerio de Educación nacional de Colombia (MEN), debe afrontar el reto de estos profesionales otorgando la misma relevancia de las profesionales de lo escolar (maestro), para lo que necesita una especialización de la administración general del Estado y una inequívoca voluntad política e institucional de proyección de lo socioeducativo, como pedagogía. No es pertinente, por poner un caso, que las prácticas vinculadas a estas licenciaturas (como se expresa en el Decreto 2041), sean en espacios de aula, cuando la pedagogía social no se desarrolla a nivel curricular, ni escolar, principalmente; o que se le exija al etnoeducador la formación del inglés en su malla curricular como segundo idioma, en vez de wuyuunaiki (por poner un ejemplo regional caribe de la etnia Wayú). Estas inconsistencias dan cuenta que el Estado no ha contado con especialistas en el área para su creación y que, además, existe en la Educación una fuerte tendencia a estandarizar desde principios ajenos a lo contextual, de homogeneización neoliberal y de evaluación por resultados, unos procesos educativos de lo social, que deben ser territoriales, multi, inter y transculturales, críticos y emancipadores. En este sentido estamos totalmente de acuerdo con Vélez De La Calle (2010), cuando valora que la Educación como práctica social y la Pedagogía como su saber reflexivo no puede escapar, en su relación con las ciencias sociales, a estas determinaciones y a los cambios que impone el pensamiento complejo cuando debate los principios del reduccionismo del conocimiento, el tercero excluido y la generalización de leyes que desconocen los significados particulares que aportan los contextos específicos.

A pesar de todo ello y antes de la creación de algunas de estas las licenciaturas; en los intentos por abordar el enfoque socioeducativo desde el Estado, es necesario tener en cuenta que el componente familia, comunidad y redes sociales es uno de los pilares principales en el

ejercicio presente de una educación social escolar (aún no profesionalizada), por ejemplo, de acuerdo a las políticas y normativas públicas. De hecho, la atención integral a la primera infancia pasa por cumplir unas funciones socioeducativas que desde la dimensión socio-familiar apuntan al desarrollo humano pleno, la calidad vida y el bienestar integral.

Este componente, por tanto, se contempla de manera explícita en la normativa y política de primera infancia (MEN, 2014) como proceso de apoyo para la garantía de los derechos de niñas y niños, así como el favorecimiento de ambientes educativos protectores, las interacciones socializadoras y la corresponsabilidad educativa de las instituciones y redes familiares y sociales (y sus entornos), conjuntamente con la institución educativa contemplada, entre otras, en la ley General de Educación 115, así como en la ley 1404 de Escuela de Padres, como se recoge en el artículo 1.º que expresa en su objetivo: [...] “integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia”. Es por todo ello que este enfoque se articula el consejo de política social, las familias, las redes institucionales y comunitarias, así como el Ministerio público o instituciones que desarrollan programas, desde la ruta de actuaciones del ICBF, las responsabilidades del MEN y el resto de actores implicados (ICBF, 2006; 2013).

Es por ello que una acción de gestión comunitaria y familiar, se vuelve fundamental en un país que necesita como fundamento principal la Pedagogía Social y la Educación Social. Ellas, como teoría y práctica pedagógicas de lo social presentan unas intersecciones entre la educación social especializada (que actúa desde la prevención, educación y reeducación en el riesgo y el conflicto social) especialmente con la infancia, adolescencia y juventud; así como entre la acción comunitaria (democratización y dinamización social y cultural desde la educación) de las familias, los colectivos y sus comunidades. En todo ello, la Escuela se convierte en un entorno socioeducativo privilegiado por las mediaciones y relaciones con la comunidad y con las familias (DEL POZO, 2016).

Este enfoque de la Educación, favorece prácticas ciudadanas, relacionales, socioafectivas o socioculturales para la Paz, el bienestar y el progreso social con énfasis en la cotidianidad de las relaciones y de los procesos dialécticos, de acompañamiento o de encuentro. Al mismo tiempo, apoyan la participación sociocultural de la transformación política y ciudadana, en base a los derechos Humanos con el compromiso de las instituciones sociales desde la transformación social, que en Colombia debe dialogar, además, con la multiculturalidad y pluriétnicidad, además de con otros factores y fenómenos complejos como la profunda inequidad o exclusión social, la delincuencia o la violencia sociopolítica.

Por *otro lado*, supone como en el caso de España, Uruguay, Brasil y otros países (CAMORS, 2016; ÚCAR, 2016), un cuerpo diverso de profesionales como agentes socio-educativos, que no forman parte propiamente de la Institución escolar-formal, aunque pueden y deben transitar por ella en las relaciones y mediaciones socioeducativas comunitarias y escolares, que se incorporan en equipos multidisciplinares de la oferta pública y privada de empleo (en todas las áreas sociales y educativas), (RIERA, 1998; SÁEZ, 2003; ZAPATA, 2006) y que no tienen por qué estar vinculados laboralmente precisamente al Ministerio de Educación Nacional, que principalmente quedaría lo relacionado con la convivencia escolar, escuela familiar o de padres, así como la mediación y dinamización comunitaria dentro de la pedagogía social escolar (DEL POZO, 2016a).

De este modo, por ejemplo, en lo relativo a la infancia y juventud en riesgo (amenaza, vulneración y restitución de derechos) o conflicto (Adolescencia en conflictividad penal) es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010), el responsable principal. Lo vinculado a la educación de personas en prisiones y reeducación de personas y grupos al margen de la ley, el Ministerio de Justicia; atención a personas desplazadas, migrantes, tratadas, minorías étnicas, etc. el Ministerio del Interior; la acción educativa con mujeres la Alta Consejería de la Mujer, acción educativa en drogodependencias y prevención, el Ministerio de Salud, y así sucesivamente. Esta realidad supone la acción con grupos poblacionales de todas las edades, a un enfoque de educación a lo largo de la vida, y con una necesidad de intervención socioeducativa intersectorial, prácticamente en toda su naturaleza externa al contexto, tiempos, tipo de formación y espacios de lo escolar. Este nuevo carácter normativo, político y profesional, hace por ejemplo que la Licenciatura en Pedagogía Infantil o educación infantil, esté más

vinculada al enfoque escolar, curricular y académico de la población atendida y deje el protagonismo de la acción educativa para la madurez social al grupo de las licenciaturas de la Educación Social, articulando con estos nuevos profesionales las acciones que supongan en la docencia una relación-mediación con la gestión comunitaria y social de la institución escolar reconocidos en la ley general de educación, normativas educativas, así como en la constitución política de Colombia.

Esta realidad, supone además, la configuración de legislaciones y de políticas dirigidas hacia el progreso y el desarrollo social en multitud de ámbitos de actuación (Ley de Justicia y Paz, 2005; Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, 2006; Ley 1622 del 29 de Abril o Ley estatutaria de Ciudadanía Juvenil, 2013; Ley 1620 de Convivencia escolar, 2013; Ley 1257 de 2008 contra la violencia y discriminación hacia las mujeres; Ley 1709 de 2014 – Ley Penitenciaria, y un largo.) (DEL POZO, 2016a). Como hemos advertido anteriormente, en las normativas y las políticas no se ha tenido en cuenta la participación de educadoras (es) sociales, al no existir el cuerpo profesional; en todo caso en la mayoría de ocasiones, participan en estas problemáticas educadores (as) no profesionalizados (exceptuando principalmente los maestros, educadores especiales, infantiles, etnoeducadores y psicopedagogos).

¿Cómo poder asumir una pertinente actuación pedagógica y socioeducativa en la educación de calle, la prevención comunitaria de la juventud, en la responsabilidad penal de adolescentes, en la actuación preventiva de la convivencia escolar, en la educación de personas adultas y mayores, la educación rural o campesina o la rehabilitación social, por ejemplo?

Estamos totalmente de acuerdo con Ghiso (2016, p. 71-72) cuando plantea que:

El desafío que se presenta desde América Latina a la profesionalización de los Pedagogos y educadores sociales es el de generar alternativas presenciales o a distancia, de capacitación, formación y profesionalización de pedagogos sociales para que éstos sean capaces de recuperar la educación social crítica, en sus campos de actuación, entendida ésta como una dinámica fundamental para aprender a vivir en la incertidumbre, para gozar la vida, para convivir, expresar y resignificar la historia y la cultura a partir del intercambio, el diálogo, el reconocimiento de los saberes tácitos presentes en las prácticas y de apropiación de conocimientos disciplinares capaces de orientar acciones que eduquen en la convivencia y que permitan aprender a retejer las tramas y redes sociales quebrantadas y fragmentadas por el modelo socioeconómico hegemónico.

En este afán de formar a agentes profesionales no especializados en Pedagogía Social, el Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte en Barranquilla, está preparando el documento de registro calificado para la creación de la *Maestría en Pedagogía Social e intervención educativa en contextos sociales* en cooperación con la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), que sería la primera maestría en Pedagogía Social del país desde una formación especializada y de profundización a partir de los fundamentos y metodologías de la Pedagogía Social y la Educación Social, en la mayoría de sus ámbitos (infancia, adultos, comunidad, etc.) a fin de profesionalizar e investigar sobre la práctica socioeducativa que busque "contribuir a lograr la armonía, la integración, el equilibrio y la formación de la persona en todos los ámbitos, para así colaborar a su desarrollo, teniendo como fines: Lograr la madurez social, promover las relaciones humanas y preparar al individuo para vivir en sociedad" (PÉREZ SERRANO, 2005:13). Esta Maestría se plantea que pueda estar disponible en el semestre 2018-10 un especial énfasis en infancia adolescencia y juventud, en cooperación con el grupo de pedagogía social responsable del *Máster de intervención educativa en contextos sociales* de la UNED e investigación alrededor de infancia y juventud en dificultad social, entre otros ámbitos (MELENDRO, GONZÁLEZ, y RODRÍGUEZ, 2011).

Otro más: supone que la Pedagogía Social y Educación Social en Colombia necesita replantearse en este momento histórico del posconflicto colombiano (ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ, 2016), así como una especialización de la Pedagogía Social que investigue, institucionalice, profesionalice la práctica socioeducativa desde las profesiones y desde mayores fundamentos teóricos y metodológicos, que en gran parte serán reconocidos por el cuerpo profesional para ello: licenciados y licenciadas de los diversos campos de la Educación Social para la nueva cultura de Paz; y a la vez tenga en cuenta los saberes populares, ancestrales y territoriales de las tradiciones propias, etnoeducativas y populares de Colombia y sus regiones.

Desde ahí, nos atrevemos a manifestar que el cambio educativo profesional más relevante que debe dar el país para el posconflicto será reconocer que los nuevos profesionales de la Educación para la cultura de paz serán, de la mano de los educadores escolares, las y los Educadores sociales (que como licenciados/as en educación comunitaria, de adultos, rurales y campesinos y etnoeducadores) trabajarán principalmente en la neutralización de las violencias culturales y/o simbólicas para reconstruir el país y cada relación humana común en una

posibilidad de formación, aprendizaje y calidad de vida personal y comunitaria desde la diversidad.

En la proyección profesional de pregrado en Colombia ha existido una mínima trayectoria vinculada a la Pedagogía Social que se concreta únicamente en dos Licenciaturas: Pedagogía Social para la Rehabilitación de la Universidad del Quindío, así como la Licenciatura en Pedagogía Social y comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Igualmente, ha existido Universidad Católica Luis Amigó-FUNLAM, una Especialización en Animación sociocultural y Pedagogía social, que se encuentra inactiva actualmente; así como un diplomado en Pedagogía Social de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En relación a la Licenciatura en educación comunitaria, existen dos programas activos, uno en la Universidad pedagógica nacional y otro en la Universidad del Cauca. Igualmente en la Universidad del Valle puede cursarse la Licenciatura de Educación popular, así como la Maestría en educación popular (único posgrado vinculado al área y activo actualmente) de la Universidad del Cauca (SNIES, 2017). En ningún caso, las licenciaturas o los posgrados, vinculan a todos los ámbitos generales de la Pedagogía Social, puesto que no son genéricas, sino con énfasis en educación comunitaria, popular, rehabilitación social, etc.

La Pedagogía Social como respuesta socioeducativa para la nueva cultura del posconflicto en Colombia

Después del postconflicto, tenemos que buscar nuevos escenarios, situaciones y profesiones que desde la Educación Social busque construir una Colombia en paz. Para ello, necesitamos pensar y proyectar a los profesionales educativos comunitarios y especializados para la nueva cultura de paz.

Sin haber tenido en cuenta todavía por las políticas públicas, planes de desarrollo locales, planes nacionales de educación y otros marcos generales y específicos, en este artículo, nos atrevemos a presentar un cuadro (Ver tabla n°1) donde aparecen aquellos escenarios y situaciones más relevantes vinculadas a las profesiones de las licenciaturas de educación social recogidas por el Ministerio nacional de Educación (MEN, 2016), los aspectos del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera relacionados

con las líneas o áreas de acción socioeducativa (ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ, 2016), así como los grupos poblaciones y campos vinculados. No es únicamente el marco del acuerdo, el que posibilita la participación activa de estos profesionales socioeducativos, pero si un marco incomparable de forma principal para la construcción comunitaria de la paz desde la profesionalismo de educadores y educadoras del posconflicto. Para ello, las universidades, como sucede con muchas otras organizaciones sociales, deben responder a la realidad y diversidad de sus respectivas culturas y modelos institucionales, ofreciendo las respuestas académicas y profesionales de la pedagogía social y de la educación social a las necesidades contextuales y contemporáneas (CARIDE, 2015).

Estos educadores sociales (en todos sus campos), deberán acompañar, mediar y actuar con las personas, las familias en su diversidad y las comunidades plurales, desde las necesidades y capacidades específicas y generales de las poblaciones a fin de desarrollar profesionalmente y desde la institucionalidad de las administraciones públicas (Estado, Departamentos, Distritos) e instituciones privadas, conjuntamente con los liderazgos de la sociedad civil para promocionar la formación socioeducativa, el diálogo y de la confianza en la posibilidad de entenderse entre las personas y grupos, así como generar colaboración, cooperación y auto-organización de las personas, grupos y comunidades a fin de generar autonomía, autorregulación y autogobierno, con el compromiso permanente con lo humano, la equidad y el valor de lo común (ÚCAR, 2016).

Tabla 1: Vinculación profesional de las licenciaturas de la Educación Social en los ámbitos y campos de acción a partir del acuerdo final de Paz.

Grupos poblacionales – situaciones	Campo de la Educación Social	Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera: líneas o áreas de acción socioeducativa	Licenciatura s de los ámbitos de la Pedagogía Social/Educación Social
Educación popular, animación sociocultural y desarrollo comunitario	Población rural niñas, niños, hombres y mujeres	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para el desarrollo rural integral - Programas de recreación, cultura y deporte, programa especial para la eliminación del analfabetismo rural - Apoyo con medidas diferenciales a las organizaciones comunitarias 	Licenciatura en educación rural y campesina Con personas adultas y mayores: Licenciatura en Educación de adultos

		<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación de energía para la sostenibilidad Mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación 	<p>Licenciatura en educación popular</p> <p>Con población étnica o pluriétnica: Licenciatura en etnoeducación.</p>
<p>Educación popular, animación sociocultural y desarrollo comunitario</p>	<p>Población comunitaria y grupos o personas con amenaza, vulneración o restitución de derecho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación no formal para el reconocimiento de los derechos humanos y prevención de su violación - Pedagogía para la participación electoral especialmente de las mujeres, de poblaciones vulnerables y de territorios especialmente afectados por el conflicto y el abandono - Promoción de articulación entre las instancias formales e informales de planeación participativa y en políticas públicas sociales especialmente de las mujeres, de poblaciones vulnerables y de territorios especialmente afectados por el conflicto y el abandono, más vulnerables y más apartadas (rurales, marginadas, desplazadas y víctimas), y - Animación sociocultural para una cultura política democrática comunitaria y con sectores sociales más vulnerables: mujeres, campesinos y campesinas, las comunidades indígenas y afrodescendientes y la población LGBTI - Educación para apoyar y fortalecer las asambleas comunitarias fortalecimiento de la democracia local - Participación comunitaria y convivencia en la prevención del consumo problemático y/o ilícito de las sustancias psicoactivas - Programas especiales de prevención en las instituciones educativas en sus diferentes niveles que se extenderán 	<p>Licenciatura en educación comunitaria (con énfasis en Derechos Humanos)</p> <p>Licenciatura en educación rural y campesina</p> <p>Licenciatura en educación popular</p> <p>Licenciatura en Educación de adultos</p> <p>Licenciatura en etnoeducación.</p>

		<p>a los centros urbanos y las zonas rurales, haciendo partícipes a directivos, docentes, padres y madres de familia y estudiantes, a través de acciones de formación integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciones para fortalecer y capacitar a las comunidades con el fin de contribuir a la promoción en salud y prevención frente al consumo. Se dará especial atención a la prevención en niños, niñas y adolescentes - Acciones para apoyar y fortalecer los procesos de liderazgo juvenil con el propósito de impactar positivamente en diferentes escenarios (colegios, clubes, barrios, etc.). 	
<p>Educación social especializada o para la rehabilitación social</p>	<p>(Ex grupos guerrilleros y víctimas del conflicto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resocialización a través del trabajo, capacitación o estudio de las penas privativas de libertad y alternativas a través del trabajo, capacitación o estudio. - Medidas de reparación y restauración, el sufrimiento especial de las mujeres (grupos más vulnerables: los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y otros grupos étnicamente diferenciados, los campesinos, los más pobres, las personas en condición de discapacidad, las personas desplazadas y refugiadas, las niñas, niños y adolescentes, la población LGBTI y las personas de la tercera edad - Medidas de convivencia y reconciliación - Acciones de reducción del daño del consumo de drogas en el la persona consumidora, en la familia y en la comunidad, priorizando poblaciones más vulnerables como habitantes de calle, mujeres y población carcelaria 	<p>Licenciatura de educación comunitaria (énfasis: para la rehabilitación social)</p> <p>Licenciatura en educación rural y campesina</p> <p>Licenciatura en Educación de adultos</p> <p>Licenciatura en etnoeducación.</p>

Fuente: DEL POZO (2016B)

Conclusiones

Primera, Colombia como el resto de los países de América Latina, presenta una experiencia y trayectoria de la educación popular, que permite una historia de prácticas socioeducativas comunitarias, - y principalmente no profesionalizadas-, que han supuesto tejido asociativo y ciudadano en muchos de los territorios y procesos educativos del país.

Segunda, la Pedagogía Social presenta un carácter investigativo-reflexivo para el área de conocimiento de la Educación Social, que debe proyectarse y fortalecerse en Colombia, para ello, es necesario vincular en el paraguas amplio de lo sociopedagógico, todas las expresiones de los diversas tendencias en la educación social, su diversidad de agentes y acciones por ámbitos.

Tercera, Colombia no presenta una tradición en Pedagogía Social por múltiples factores sociales y políticos y el conjunto de actores que participan en funciones o experiencias prácticas socioeducativas, deben especializarse y formarse en el área a fin de poder profesionalizarse.

Cuarta, el Estado, la Academia, el sector privado y la Sociedad en su conjunto, es corresponsable de incorporar y/o fortalecer la proyección de la Pedagogía Social en el país y sus regiones; en el marco del crecimiento del área y sus profesiones en el marco iberoamericano y mundial. Para ello, se considera urgente el desarrollo y potenciación de licenciaturas de la pedagogía social/educación social, así como en posgrados afines, como el que en el 2018-10, se tiene previsto abrir en la Universidad del Norte denominada *Maestría en Pedagogía Social e intervención educativa en contextos sociales*.

Quinta, las licenciaturas de la Educación Social (educación comunitaria, educación popular, educación de adultos, educación rural y etnoeducación) a partir del Decreto 2041 del 3 de Febrero de 2016, posibilitan el músculo profesional para el país del postconflicto, que deberán estar vinculadas a funciones socioeducativas de perfiles profesionales y ocupacionales a los diversos campos de acción con grupos poblaciones en la implementación de los acuerdos de paz en el posconflicto.

Referencias

ALCALDÍA DE BOGOTÁ. **Decreto 2450 de 2015**, Alcaldía de Bogotá: Bogotá 2015.

ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ. **Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera**, 2016. Disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Paginas/inicio.aspx>

CARIDE, J. A. Construir la profesión. La educación social como proyecto ético y tarea cívica. In: **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, 9, 91-125, 2002.

_____. La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. In: **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, 38 (1), 86-106, 2015.
CAMORS, J. Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. In **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, 27, p. 153-178, 2016.

DEL POZO, F.J. Educación Social para la salud: proyección, acción y profesionalización. In: **Revista Médica de Risaralda**, 19, (1), p. 75-80, 2013.

_____. Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, 70, 77-90, 2016a.

_____. **Pedagogía social en Colombia: desafíos y propuestas socioeducativas para la transformación social**. 3er. Simposio Internacional de Investigación educativa y pedagógica. La educación, responsabilidad social para la paz y el desarrollo. Montería (Colombia). 4-6 octubre de 2016, 2016b.

DEL POZO F. Y PELÁEZ, C. **Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014.

DECLARACIÓN DE CARTAGENA. **Juventud, emprendimiento y educación**. .XXV Cumbre Iberoamericana. SGIB, 2016.

DE SOUZA, J. C., SILVA, R. Y MOURA, R. (org.) **Pedagogia social**, São Paulo, Expressão & Arte Editora, 2009.

GÓMEZ, M. Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. In: **Pedagogía social. Revista Interuniversitaria**, 10, p. 233-251, 2003.

GHISO, A. Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamerica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. In: **Ágora U.S.B.** vol.16, 1, p.63-75, 2016

HURTADO, H. La educación social y su intervención para la intervención social en Colombia. In: **Memorias**, 9 (15), p. 129-140, 2010.

ICBF. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. **Ley 1098 de 2006**, 2006.

_____. **Ley estatutaria 1622 de 2013**, 2013.

_____. **Lineamientos técnico-administrativos de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niñas, niños y adolescentes mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amañados, inobservados o vulnerados**. Bogotá: ICBF, 2010.

JARA, O. Educación popular y cambio social en América Latina. In: **Oxford University Press and Community Development Journal**, p. 1-11, 2010.

KRICHESKY, M. Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. **Cuadernos de trabajo #2**. Buenos Aires: UNIPE. Universidad Pedagógica, 2011.

MARCHIONI, M. **Planificación social y organización de la comunidad**. Madrid: Editorial Popular, 2007.

MELENDRO, M., GONZÁLEZ, A. y RODRÍGUEZ, A. Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, 22, 105-121, 2013.

MEN - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013). **Decreto n° 965 del 1 de 2013**. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf Decreto 1965.pdf

_____. **Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación**. (Programas de Formación Inicial de Maestros), 2014. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf

_____. **Decreto 2041 del 3 de Febrero de 2016**, 2016 Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

_____. **Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación infantil**. Bogotá: MEN, 2014.

NATORP, P., **Francisco Larroyo presentador. Kant y la escuela de Manburgo, curso de pedagogía social**. Editorial Porrúa: Argentina y México, 1987.

NÚÑEZ, V. **Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana, 1999.

PÉREZ SERRANO, G. Derechos humanos y Educación Social. **Revista de Educación**, 336, p. 10-39, 2005.

PETRUS, A. **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

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

RIERA, J. **Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional**. Valencia: Nau Llibres, 1998.

SÁEZ, J. **La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora**. Madrid: Dykinson, 2003.

SNIES. **Sistema Nacional de información de la Educación Superior**. Consultas. Bogotá: Mineducación, 2017. Disponible en: <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>

TOURIÑÁN, J. Y SÁEZ, R. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica. In: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, 20(1), p. 231-234, 2012.

UCAR, X. Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. In: **Education Policy Analysis Archives**, 21 (36), p. 1-17, 2013.

_____. **Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales**. Barcelona: UOC, 2016.

VÉLEZ DE LA CALLE, C. **Pedagogía Social en Colombia**. Cali: Bonaventuriana, 2010.

ZAPATA, J. J. La Pedagogía Social en la formación de nuevos profesionales. **Uni-Pluri/Versidad**, v.6, .2, p. 1-7, 2006



(Des)encontros entre a Educação Popular e a Pedagogia Social

Karine dos Santos Machado Dias, Educadora Social, Doutora em Educação pela UNISINOS, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; integrante do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES/UFRGS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação não Escolar/FEEVALE, karinesan@gmail.com

Fernanda dos Santos Paulo, Educadora Popular, militante na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre e Movimento de Educação Popular – AEPPA; doutoranda em Educação (UNISINOS). Integrante do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES/UFRGS e do Grupo de Estudos de Educação Popular no Instituto Brava Gente, fernandaeja@yahoo.com.br

Resumo

O texto relaciona duas importantes concepções teóricas no contexto brasileiro, a Educação Popular e a Pedagogia Social. A primeira concepção é concebida como manifestação que se constitui a partir da expressão das desigualdades sociais, cujo conceito apresenta uma dimensão política e pedagógica que sustenta o projeto de sociedade que defende; a segunda é reconhecida como uma disciplina pedagógica, gestada no âmbito da universidade, sendo identificada como uma área das Ciências da Educação. Relaciona um conjunto de saberes teóricos, técnicos e experienciais os quais são aplicados à Educação Social. Consideramos que ambas as concepções são referentes substantivos que inspiram o fazer educativo e pedagógico das práticas no campo social. Este identificado como um campo pedagógico específico para além dos espaços reconhecidos formalmente no campo da educação. O texto propõe um diálogo a partir de memórias das experiências de trabalho das próprias autoras e dos referentes teórico-metodológicos acima descritos. Explicita como categorias de análise compreensões acerca do ser e estar Educadora e Educador Social e Educadora e Educador Popular e localiza a dimensão profissional e militante que envolvem este tema. Freire, Caride, Caliman, Streck e Fichtner são referenciais importantes na tessitura dos diálogos aqui propostos. O argumento que defendemos é o de que a Educação Popular e a Pedagogia Social não são concepções teórico-metodológicas que possuem definições lineares, únicas e neutras. Ambas estão inscritas e produzidas em um contexto político, cultural e social multifacetado, mas que contribuem sobremaneira às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação no campo social.

Palavras-chave: Educação Popular. Pedagogia Social. Educadora Popular. Educadora Social.

(Mis)matches between Popular Education and Social Pedagogy

Abstract

This text relates two important theoretical conceptions within the Brazilian context: Popular Education and Social Pedagogy. The first conception is seen as a manifestation that is constituted from the expression of social inequities, whose concept presents a social as well as a pedagogical dimension that sustain the project of society it defends. The second is recognized as a pedagogical discipline, generated within a university context, identified as an area of the Education Sciences. It

relates a series of theoretical, technical and experiential knowledges which are applied to Social Education. We consider that both conceptions are substantial benchmarks that inspire the education and pedagogical craft in the practices within the social field, which is identified as a specific pedagogical area located beyond the spaces formally recognized in the educational field. The text proposes a dialogue from the memories of work experience of the authors themselves as well as the theoretical and methodological references mentioned above. It takes as categories of analysis the comprehensions about being an Educator and a Social Educator and locates the militant and professional dimensions involved in this theme. Freire, Caride, Caliman, Streck e Fichtner are some of the important references in the weaving of the dialogues we here propose. The argument that we defend states that Popular Education and Social Pedagogy are not theoretic and methodological concepts that possess linear, single as well as neutral definitions. Both are comprised and produced within a context which is political, social and cultural multifaceted, but which contributes significantly to the pedagogical practices developed in the context of education within the social field.

Keywords: Popular Education. Social Pedagogy. Popular Educator. Social Educator.

Introdução

Somos duas educadoras - uma social, outra popular. Os modos de chegada até essas afirmações não ocorreram por nomeação, foi um percurso construído na busca do *ser mais* (Freire, 1987) de cada uma. Essa busca do *ser mais* era uma luta cotidiana contra o que nos fazia *ser menos* (Freire, 1987), mesmo que, inicialmente, não vinculássemos a relação de luta (militância) com o trabalho no campo social.

A difícil tarefa de nomeação e de afirmação do que se faz no campo social já foi enunciada por diferentes autores (Santos e Lemes, 2016; Moura e Zucchetti, 2010). O desafio que se coloca neste texto é refletir teoricamente a partir das nossas experiências profissionais; sobre como fomos percebendo os sentidos e significados do trabalho no campo social, a construção do lugar de educadoras e as relações entre os referentes da Educação Popular e da Pedagogia Social. O ponto de partida é dado pelas nossas memórias de trabalho inscritas no campo social¹, utilizando como fundamento o processo de ação-reflexão-ação proposto por Freire (1981, 1987). Esta é uma aposta importante na medida em que lembramos as experiências gestadas nos anos 1990, quando a incipiência deste

¹ Definimos como campo social as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços – governamentais e não governamentais – especialmente no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes segmentos populacionais – crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, entre outros e em suas diferentes especificidades como por exemplo, medidas socioeducativas, situação de rua, acolhimento institucional, SCFV, entre outras. Está estritamente relacionado ao campo da educação e da assistência social (SANTOS, 2015, p. 17-18). Em outras palavras o campo social se distingue de outros âmbitos educativos pela especificidade do público e pelos contextos nos quais eles se encontram.

fazer de educadoras ainda refletia uma tarefa a se compreender.

Nossas trajetórias são bastante semelhantes. Década de 1990, próximas geograficamente: uma na capital Porto Alegre, a outra em Novo Hamburgo, região metropolitana, ambas atuantes em creches comunitárias, no Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), nos projetos educativos extraclasse² e no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Tais trajetórias forjaram-nos duas percepções: o social como profissão e o popular como militância. Compreendemos nossa trajetória à luz do que dizia Paulo Freire (1992, p.155): “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. Essa afirmativa nos é significativa, pois o reconhecimento do que fazíamos foi tarefa arduamente construída. Entre erros e acertos fomos encontrando um aporte teórico que nos permitisse refletir criticamente sobre nossos fazeres. Em meados de 2014 nos encontramos, a educadora social e a educadora popular; éramos estudantes de Pós-Graduação. O motivo concreto de nosso encontro na universidade foi marcado pelo itinerário do nosso orientador, Danilo Streck, pesquisador da Educação Popular. Nossa experiência nos levou à universidade; todavia, não foi a universidade que nos apresentou a Educação Popular. Descobrimos que partilhávamos o mesmo compromisso epistemológico e político de associar nossa experiência de trabalho no campo social com a produção do conhecimento na academia. No contexto dos estudos universitários, nossas experiências de trabalho e de militância serviram como fonte de estudos e pesquisas. Nós duas, pedagogas de formação, buscando concretizar espaços para pesquisas de temas marginalizados academicamente em um lugar que contava com pouca presença de educadoras sociais e educadoras populares. Mobilizadas pela luta cotidiana de quem faz da educação no campo social o sentido de ser e estar nesse mundo, ousamos trilhar o caminho da academia e dar voz, corpo e cheiro às nossas experiências e de muitas outras educadoras e educadores sociais e populares.

Analisamos nosso percurso a partir de Thompson (1987), que conceitua experiência enquanto processo histórico e cultural, porque somos sujeitos reflexivos, ou seja:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas

2 Os projetos educativos extraclasse foram criados na década de 1990 como uma premissa presente no Estatuto da Criança e do Adolescente e instituído pela Política da Assistência Social. Já utilizou como nomenclaturas, serviço de apoio socioeducativo em meio aberto e atividades de contra turno escolar.

em termos de classe, dentro de formações sociais particulares (THOMPSON, 1987, p. 111).

Para esse autor a experiência presente em nossa vida não está dissociada do contexto social, político, cultural e, conseqüentemente, essas dimensões contribuem para a construção da nossa consciência. Em outras palavras, existe uma relação entre o ser social e a consciência social, daí a experiência relacionada ao contexto cultural, político e social, o que permite analisar a nossa realidade não como algo pronto e mecânico, mas em movimento porque é pelo “diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência” (Thompson, 1987, p. 42).

É possível afirmar que a reflexão sobre as nossas experiências contribui para conceituarmos o que aqui defenderemos por educação no campo social. E a reflexão dessas experiências na perspectiva da Educação Popular freiriana nos ajuda a esclarecer que a experiência aqui compõe um princípio metodológico na produção de práticas que visam a defender e garantir direitos a partir da leitura crítica da realidade. Entendemos que as experiências desenvolvidas no âmbito da educação no campo social circunscrevem parte de um movimento histórico e político na relação educação e assistência social na qual o Estado, as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais operam lógicas opostas (no sentido dos projetos de sociedade que defendem) e ao mesmo tempo complementares na medida em que estão relacionados à execução de políticas públicas³.

Com base nessas relações, destacamos os relatos de nossas experiências enquanto educadoras social e popular possibilitam refletir e problematizar a respeito da Educação Popular e da Pedagogia Social no contexto brasileiro. Dessa forma, este texto tem como objetivo analisar a relação entre as concepções teórico-metodológicas da Educação Popular e da Pedagogia Social, explicitando as categorias profissional e militante. O texto está estruturado em três partes. A primeira tece diálogo com as nossas memórias demonstrando os modos de entrada no trabalho do campo social e o processo de reconhecimento do lugar de educadora social e de educadora popular. Enquanto dialogamos vamos localizando historicamente nossos percursos. Na segunda parte exploramos a descoberta da militância, dimensão importante no processo de construção de sentido dos lugares que ocupamos no campo social. Na terceira relacionamos os encontros e desencontros entre a Pedagogia Social e a Educação Popular, anunciando a potência dessa relação. Procuramos registrar

³ Acerca dessa relação ver Santos (2015).

que as relações, saberes e práticas que se misturam refletem a realidade de muitas educadoras e educadores sociais e populares que fazem desse campo o sentido de ser e estar nesse mundo.

(Re)conhecimentos entre a Educadora Popular e a Educadora Social

Porto Alegre, outono de 2001. Eu comecei como educadora no campo social a partir de um projeto, o Alfabetização Solidária⁴. Eu me sentia perdida porque me faltavam as ferramentas necessárias para o trabalho como educadora. Não sabia muito bem se eu era uma educadora. Eu não me denominava educadora social ainda e nem educadora popular nessa época. Eu me considerava uma educadora e fim. Eu fui me encontrar como educadora popular no Movimento de Alfabetização – MOVA. Já era uma militante, acompanhava minha mãe que militava na associação de moradores. Lá, me sentia mais próxima da minha história de vida, mesmo sem ter uma formação adequada para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos nem formação acadêmica.

Novo Hamburgo, verão de 1996. Eu estava no ensino médio fazendo o curso Normal e buscava um estágio na área. Fui contratada por uma creche comunitária administrada por uma cooperativa localizada numa ocupação. Eu era auxiliar da professora regente da turma e trabalhei lá até concluir o curso Normal. Um dia nos foi apresentado um projeto de alfabetização de adultos, o MOVA. Eu me interessei bastante e candidatei-me a uma vaga. Foi na busca ativa que conheci melhor a comunidade onde atuava. Até esse momento, ser educadora ou não, não era uma questão pra mim. Foi no MOVA que experimentei outro lugar e me identificava inicialmente como alfabetizadora.

As memórias a que recorremos demonstram nosso início no campo social e os primeiros dilemas construídos na relação com o reconhecimento do que fazíamos. Os estudos empreendidos por nós vêm apontando que os modos de entrada profissional no campo social são diversos. Geralmente não se apresentam como uma opção, o que pode estar vinculado ao processo de precarização do trabalho⁵. Aparece, no entanto, como uma espécie de obra do acaso e repetidas vezes é uma entrada mobilizada pelo desejo de fazer o

4 O Programa Alfabetização Solidária (PAS) surge em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como características “além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

5 Com a expansão das organizações não governamentais (ONGs), sobretudo a partir dos anos de 1990, criou-se um mercado de trabalho bastante interessante no qual o investimento pessoal está regido sob o apelo da ajuda ao próximo, mesclando voluntariado e atividade profissional. Ainda que seja considerado um segmento que não vislumbra o lucro constitui-se em alternativa desregulamentada, precarizada e informal, muitas delas alicerçada no processo de terceirização das funções do Estado. A esse respeito ver Ivo (2000).

bem a outras pessoas (Santos, 2015). Em nosso caso foi um conjunto de fatores. A relação com a área de formação, o encontro com pessoas que já trilhavam esse caminho e a relação com certa identificação pessoal.

Dentre as semelhanças nas nossas trajetórias o MOVA é uma delas. O Movimento de Alfabetização (MOVA) surgiu em fins da década de 1980⁶ e procurava desenvolver processos de alfabetização de adultos a partir do contexto socioeconômico das pessoas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem (Stephanou e Bastos, 2005). Não havia a exigência por uma formação específica, bastava ter concluído o ensino médio e ter disponibilidade para colaborar com o processo de aprendizagem de ler e escrever daqueles que não tiveram oportunidades de estudar no tempo certo ou adequado. Havia a previsão de uma formação aos educadores que não tinha um caráter técnico, mas político. A base teórico-metodológica era a Educação Popular. Apesar de não se constituir um espaço formal de trabalho, reconhecemos que a vinculação com esse movimento despertou um dilema acerca da nossa identificação profissional.

Há pelo menos três aspectos presentes nessa passagem pelo MOVA que destacamos como importantes para o processo de reconhecimento do lugar de educadoras: (1) o caráter da formação, ainda que incipiente, empregava uma dimensão política; (2) a metodologia utilizada que vinculava o aprender a ler e escrever com a sócio-história dos sujeitos; e (3) o reconhecimento da importância de um referencial teórico para a sustentação daquilo que fazíamos. Esses aspectos foram circunstancialmente importantes na medida em que não tínhamos referenciais nem experiências prévias que orientassem nossas ações. De mais próximo tínhamos a experiência como estudantes de escolas públicas. Entre a reprodução da representação escolar do que nos parecia ser um educador e a construção de novas propostas para desempenharmos a função, havia um vazio; um sentimento presente por muito tempo. A questão era “o que” e “como” fazer.

A dimensão da formação tornou-se um fator preponderante. O saber da experiência feito (Freire, 1992) não nos era suficiente para visibilizar os fundamentos da ação pedagógica que realizávamos. É interessante notarmos como uma formação mais politizada reorienta o fazer e os sentidos daquilo que é feito. Nos três aspectos apontados

6 Foi Paulo Freire, quando secretário municipal de educação de São Paulo (1989 e 1991) quem criou o MOVA-SP, cuja vinculação teórica está associada à Educação Popular. O MOVA-POA, iniciou em 1997. Mais tarde, em 2001, ocorreu o 1º Encontro Nacional de MOVAs, promovido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

por nós como sendo relevantes a essa experiência, havia uma chave muito importante: o reconhecimento da dimensão política da ação e a realidade como uma possibilidade metodológica.

Novo Hamburgo, outono de 2000. Com a minha inserção no MOVA, passava mais tempo na comunidade. Eu ia pra creche à tarde e ficava até à noite para as “aulas” da alfabetização. Nesse intervalo de tempo visitava os meus educandos do MOVA. Tomava chimarrão na casa de um, de outro e ia me integrando cada vez mais. Ouvia muitas histórias, queixas, reclamações e desejos. Como aquele era um lugar de ocupação, havia um envolvimento muito grande com a associação que me contratava para trabalhar na creche comunitária. Nas formações do MOVA eu conheci Freire e as leituras começaram a fazer parte do meu cotidiano. Logo, comecei vincular o que eu ouvia na comunidade com o que eu estava lendo. E assim comecei a construir outros sentidos para aquele lugar de alfabetizadora.

Os dilemas que enfrentamos entre a reprodução do que nos era familiar, neste caso a experiência escolar, e as tentativas de fazer algo diferente nos levou a buscar leituras que pudessem de alguma forma nos ajudar a compreender melhor o *lôcus* do trabalho. Na medida em que fomos nos inserindo em outros espaços de trabalho a questão da localização de uma identidade profissional foi se tornando importante.

No início dos anos 2000, os reflexos da emergência de soluções para os problemas sociais no país, gestados nas décadas anteriores, ainda eram bastante presentes. A multiplicação de programas e projetos governamentais e não governamentais estava no ápice. O acesso aos direitos sociais estava muito vinculado a esses programas e projetos que pretendiam ser garantidos pelas políticas públicas. Quanto ao atendimento à criança e ao adolescente, os programas nominados como contraturno escolar, extraclasse e/ou apoio socioeducativo em meio aberto constituíram-se nossa porta de entrada no campo social. Ainda que não tivéssemos o entendimento do que representava aquele lugar entendíamos que algo fora mobilizado em nós.

Porto Alegre, inverno de 2000. Como educadora social no SASE⁷ foi muito diferente, porque eu também não tive uma formação. Não sabia muito bem o que era e chamava de extraclasse. Não sabia o que se fazia, porque era um espaço

7 O **Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE)** atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de todas as regiões da cidade de Porto Alegre/RS. Além do apoio socioeducativo, garante proteção social para crianças vulneráveis econômica e socialmente. É desenvolvido no turno inverso ao da escola, oferecendo alimentação, apoio pedagógico e psicossocial e, quando necessário, encaminhamento aos serviços de saúde. Nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e em entidades conveniadas, as crianças e adolescentes participam de oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento afetivo e social. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73

educativo, mas eu não era professora; não era o MOVA, não eram as creches comunitárias, enfim. Então comecei a utilizar as experiências adquiridas no campo de formação da militância, pois aqui na Lomba do Pinheiro a gente tinha um espaço com formação política e havia muitas atividades interessantes que utilizávamos quando fazíamos análise de conjuntura. Usávamos papel pardo para registrar nossas demandas, entre outros materiais. Utilizava-me daquelas atividades e dinâmicas adaptando-as para o trabalho com as crianças.

Novo Hamburgo, inverno de 2000. Logo que eu soube que iria inaugurar um Núcleo Extraclasse para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua por meio do PETI⁸ candidatei-me a uma vaga e fui selecionada. Nesse espaço, minha atividade tinha o nome de orientadora de atividades pedagógicas com crianças e adolescentes. Na época eu já estava na universidade cursando a licenciatura em Pedagogia. Como a minha experiência até então havia sido na creche comunitária e na alfabetização de adultos, imaginava que aquele espaço seria o lugar do reforço escolar e de atividades semelhantes às da escola. Essa certeza foi logo posta em questão pelos próprios meninos e meninas.

O que registramos como núcleo extraclasse e SASE são programas vinculados à Política da Assistência Social de atendimento à crianças e adolescentes, hoje conhecidos como Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Esses programas vinculam transferência de renda, trabalho social com as famílias à oferta de atividades educativas para crianças e adolescentes. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹ e a presença forte dos Movimento Sociais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, a Política da Assistência Social foi se constituindo uma ferramenta importante de acesso à direitos sociais. O ECA propõe um novo paradigma de atenção à infância tomando como base preceitos de garantia de direitos preconizados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário (Rizzini, Barker, Cassaniga, 1999). No entanto, ainda encontramos dificuldades no entendimento e na execução do ECA. No aspecto da Política da Assistência Social, esta se configurou como uma realidade que pretende “solucionar” o problema da pobreza por meio de “programas compensatórios, com

8 O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi instituído em 1996 como uma política social voltada para a erradicação do trabalho infantil, que surge como uma proposta de política pública para resolutividade da questão, e tem como principal objetivo retirar crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade da situação de trabalho, com ações que envolvem a jornada ampliada e incentivo financeiro para manutenção da criança na escola. Atualmente, o PETI compõe o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e tem três eixos básicos: transferência direta de renda a famílias com crianças ou adolescentes em situação de trabalho; serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças/adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

9 Vale lembrar que a atenção à infância e juventude, no Brasil, tem uma história marcada pela repressão, pelo assistencialismo e pela institucionalização de crianças e adolescentes. Sobre a história das políticas sociais e da assistência à infância ver RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (2011).

transferência de renda mínima, principalmente, que referenciam o acesso à educação e à saúde na forma de condicionalidades pontuais e fragmentadas” (Moraes, 2010, p.111).

Entre o dilema em relação ao reconhecimento do que fazíamos e a localização de uma identidade profissional, os desafios estavam também nas especificidades dessa experiência que para nós era nova. A formação não existia, o acompanhamento pedagógico era incipiente, as orientações em relação ao cargo eram amplas e direcionavam para aspectos relacionados à escola, como o reforço escolar, por exemplo. A vinculação entre educação e assistência social foi uma construção que, aliás, ocorreu muito tempo depois. A identificação das especificidades do público que atendíamos também. No dia a dia foi que nos construímos educadoras, se social ou popular não era a questão até aquele momento. O reconhecimento de que ser educadora não era ser professora já nos foi uma conquista, considerando as muitas dificuldades.

Novo Hamburgo, inverno de 2000. De fato, essa foi a experiência que me forjou. Foi no dia a dia que ia me identificando com aquele trabalho. Nos desafios com os meninos e as meninas eu ia percebendo que aquele era um espaço educativo, mas que não poderia ser a “escolinha” do contraturno. Não havia uma formação específica, nem na universidade; no curso de Pedagogia eu não encontrava eco para as minhas questões.

A reprodução de experiências que nos são familiares é uma realidade no campo social. Ter a escola como referência e o assistencialismo como cultura são fatores que dificultam a legitimidade das práticas no campo social. A incipiência dos instrumentais que orientam essas práticas e a ausência de uma formação específica são obstáculos importantes. Disso resulta a crítica de que a não atenção à diversidade e à variação das práticas, atreladas ao não investimento na profissionalização do campo esvazia a dimensão de transformação social sobre a qual essas práticas estão alicerçadas, pois

Trata-se de práticas que se originam de base teórico-metodológica diversa e, ainda que bem intencionadas, por vezes, podem contribuir para a reprodução de ações sociais aleatórias, dispersas e com impacto fragilizado e fragmentado, expresso, especialmente, pela dificuldade em demonstrar os resultados de suas ações (SANTOS, 2015, p. 23).

Na realidade, muitas vezes as práticas disfarçadas de educativas, mantêm relação assistencialista fortemente marcada pela expressão do mercado, lugar em que se opera a lógica da competitividade. Garcia (2008, p. 08) refere que muitas vezes “a ênfase é dada no fazer, não no projeto de sociedade; esse não é visível e transparente”. Com a multiplicação acelerada de programas e projetos de atenção ao social, a tecnificação se sobrepõe ao projeto de sociedade. A execução de políticas tendo o direito como mérito e exceção se distânciam do que se espera desde os movimentos sociais com a conquista das políticas públicas. Koga (2003) refere que se tratam de políticas homogeneizantes que não prezam pelas especificidades de um território e de sua comunidade, estabelecendo uma relação de imposição à população atendida a condição de um favor em detrimento de um direito. Notamos isso, sobretudo quando direcionamos nossa análise às práticas desenvolvidas pelas organizações não governamentais que hoje se configuram um quadro importante na execução de programas e projetos vinculados à Política Pública da Assistência Social e é também o maior mercado de trabalho de educadoras e educadores sociais no Brasil¹⁰. Nesse aspecto, identificamos que a relação de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil dificulta a visibilidade dos impactos das ações educativas para os sujeitos que delas participam, pois essas organizações ocupam-se em executar metas e distanciam-se dos objetivos que as originaram. Segundo Brandão (2009, p. 43):

Usando com frequência as mesmas palavras e sugerindo em aparências as mesmas metas, os programas sociais populares têm o seu princípio operacional na pessoa do sujeito subalterno e têm o seu fim operacional nos grupos e organizações que ela gera na comunidade. De outra parte, programas de educação popular possuem o seu princípio operacional nas unidades populares de representação da vida comunitária e do trabalho político de classe na comunidade e têm o seu fim operacional na ampliação do poder de tais unidades de trabalho popular.

A evidência é que tais práticas assumiram o projeto político defendido pela Educação Popular, indicando a bandeira da cidadania, mas sem deixar claro qual concepção de ser humano e de sociedade defendem. A epistemologia da Educação

¹⁰ Em dois de nossos trabalhos nos dedicamos a analisar as práticas pedagógicas de educadoras e educadores sociais e populares no contexto das organizações não governamentais. Sobre esse aspecto, ver Paulo (2013) e Santos (2015).

Popular foi incorporada, mas não a sua ontologia: “Essa opção ontológica não foi aceita porque sua postura política libertadora admite a transformação democrática das instituições sociais” (Pauly, 2006, p.1). Reforçadas pelo discurso de transformação e inclusão social, tais iniciativas podem correr o risco de apenas traduzir suas práticas em meras reproduções, levando em conta os sistemas hegemônicos presentes na sociedade contemporânea, por exemplo, o sistema educativo formal, conservador e disciplinador e o sistema social excludente, hierarquizado e discriminador.

Freire (1981, p. 39) argumenta que o trabalho social não é neutro. Na ação educativa no campo social, “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra”. Segundo o autor, “na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supra estrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação”. Parece-nos possível a seguinte questão: até que ponto os programas e projetos, desenvolvidos especialmente no âmbito não governamental, configuram-se como espaços de emancipação das pessoas atendidas ou como alternativas de adaptação social?

Quando começamos a compreender que nossas práticas eram construídas socialmente num contexto político marcado por um projeto de sociedade capitalista, que educa para o bem e para o mal, passamos também a entender que o despertar para um processo educativo não estava apenas no outro que encontrávamos todos os dias nos nossos espaços de trabalho, mas igualmente em nós mesmos. Estudar, pesquisar, compreender, problematiza foram ações que nos guiaram até os referenciais freirianos de Educação Popular.

Foi e é nessa relação que reconhecemos que a construção de sentidos para o trabalho no campo social esteve e continua em processo. Porém, já contamos com experiências semelhantes as nossas que contribuem para a definição do que fazemos e somos. Nos (re)conhecemos educadora social e popular porque defendemos duas importantes dimensões do trabalho no campo social: uma que reconhece a importância de um viés científico que colabore para uma formação específica e resulte em práticas que tenham presente a complexidade envolvendo esse campo; e

outra que não perde de vista a relação estreita entre esse campo e os movimentos sociais populares que há muito vêm lutando para diminuir as desigualdades sociais no nosso país e que originam e tonificam esse trabalho que entendemos ser profissional, embora careça reconhecer o potencial emancipador.

A construção de sentidos para o trabalho no campo social e a militância como instrumento de luta

Novo Hamburgo, 2017. Eu me identifico como educadora social quando eu reconheço que o meu trabalho é pedagógico e emancipador.

Porto Alegre, 2017. Eu, educadora popular, me identifico como tal por conta das lutas que travo em prol de uma educação e sociedade justa com vistas à emancipação. Seja como professora ou educadora social sou, antes de tudo uma educadora popular por opção.

Defendemos que o campo social não é apenas um campo profissional ou espaço geográfico. Para nós é isso também, mas contempla, principalmente, o aspecto do reconhecimento e valorização do profissional que atua nesse contexto que tem como mote uma pedagogia dos direitos sociais (educação, saúde, alimentação, trabalho, segurança, moradia, lazer etc). O campo social, portanto, é um lugar de disputa de projeto que se vincula à pedagogia como ciência da educação em diálogo com outras áreas, tais como, entre outras, o Serviço Social, a Psicologia, a Sociologia, à Saúde, o Direito. O campo social é como vemos, um espaço educativo com uma dimensão político-pedagógica que trabalha a garantia dos direitos sociais. Embora não se realize no espaço da escola, também envolve esses sujeitos da escola e os que não estão nela.

A partir dessas características expostas, Brandão (2009) afirma que o trabalho social é político de classe. Aqui está a dimensão *política* imbricada na *pedagógica*, pois para Freire (1987) a construção de um saber conscientizador é produzida a partir das experiências de vida, articuladas ao conhecimento historicamente produzido de forma problematizadora. Esse saber não é produzido e concebido da mesma forma que a educação bancária o faz. Nesse trabalho, construímos conhecimentos que tenham significado e relevância para a nossa vida. Diante disto, o trabalho social sobre o qual estamos escrevendo relaciona-se à produção de conhecimento libertador e ao engajamento político.

Porto Alegre, primavera de 1999. Para mim a militância veio primeiro. Assim quando me descubro educadora popular, descubro que primeiro sou uma educadora popular e depois uma educadora social no sentido da atividade profissional que eu exercia. Por isso eu afirmo que primeiro fui militante. Eu nasci num contexto de muita pobreza. Então, aqui na Lomba do Pinheiro, tudo o que a gente conquistou foi desde as lutas populares, da organização popular.

Novo Hamburgo, inverno de 2001. Eu só começo a me dar conta da dimensão do trabalho que estou envolvida quando encontro outras pessoas que já trilhavam esse caminho e que refletiam sobre os mesmos dilemas e juntos começamos a estudar e a buscar cursos de formação na área. Então, para mim, o que veio primeiro foi o reconhecimento do campo profissional. Eu já estava no segundo, terceiro semestre do curso de Pedagogia e já sabia que a escola não seria uma opção para mim. Reconhecia que era na educação o meu lugar, mas não naquela educação escolar.

A imersão no contexto e no texto são fatores importantes para a tomada de consciência da situação real na qual nos encontramos. A educadora e o educador social, nesse sentido, vão descobrindo que sua metodologia de trabalho pressupõe conhecer a realidade em que estão inseridos. A educadora e o educador popular, por suas trajetórias nos movimentos populares, vão conhecer a realidade, trabalhar com uma pedagogia da luta pela ruptura do modelo de sociedade que gera e mantém a pobreza por conta do projeto capitalista em voga. Em razão disso a educadora popular não é uma profissional. É uma militante. Portanto não tendo caráter profissional ela pode ser uma educadora social, pedagoga e, pela militância, se identificar também como educadora popular.

Porto Alegre, verão de 2005. E foi só na AEPPA¹¹ que eu descobri que a minha luta não poderia ser só local e que deveria ser em nível societal - o que foi muito diferente para mim, porque descobri que o meu compromisso era muito maior do que o compromisso que eu tinha na Lomba do Pinheiro. E eu não tinha as ferramentas da Educação Popular. Eu até compreendia a Educação Popular de forma equivocada, mesmo com todas as formações que eu tive no MOVA. No Ação Rua, outro espaço que eu atuei, não vi tanto a prática da educação popular, mas vi um olhar tão importante quanto a dimensão da escuta, da observação, do cuidado. Bom, aqui também tem uma metodologia que dialoga com a Educação Popular. Vejamos, nem tudo que diz ser Educação Popular é, principalmente em se tratando de Freire.

Para analisar a militância como instrumento de luta é relevante anunciarmos que ser um militante das causas populares não é algo dado nem imposto.

¹¹Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, movimento de Educação popular que reivindica formação política e universitária para educadores(as).

Podemos constatar a relevância da luta, como categoria da Educação Popular, no livro *Pedagogia do Oprimido* que é dedicado aos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Essa luta é uma tarefa construída pela práxis e Freire (1987) vai afirmar que a participação na transformação social requer a tomada de consciência da realidade, ou seja, pleiteia uma formação política.

A luta perpassa a educação problematizadora em que a educadora, o educador, a educanda e o educando se conscientizam dialeticamente e refletem criticamente sobre a realidade, construindo um processo libertador em prol de uma sociedade justa para todos.

Novo Hamburgo, primavera de 2001. Eu não me reconheço educadora popular, mas aposto na Educação Popular como um referente teórico-metodológico importante que deu sentido ao meu fazer e mudou minha prática. Busquei sempre pela valorização do lugar de educadora social como um profissional numa área que existe e precisa desse profissional. Por isso busquei formação. Foi com o envolvimento nos Conselhos de Direitos e nos Movimentos Sociais que eu identifiquei o meu lugar de militante. Mas isso veio bem depois.

Porto Alegre, outono de 2002. Eu me construí uma educadora popular nos movimentos populares, me reconheci educadora popular no MOVA. Quando me disseram que eu era uma educadora popular eu fiquei curiosa e fui pesquisar o que seria isso. E na AEPPA eu afirmava que era uma educadora popular. E foi na academia que consegui sistematizar isso, na minha dissertação. Sobre o que é ser educadora social e educadora popular. Sobretudo, porque havia uma diferença entre aquelas educadoras que atuavam no MOVA e aquelas que atuam no SASE e no Ação de Rua.

Desta forma, entendemos como importante definir que a Educação Popular tem um corte de classe (Ribeiro, 2006; Paulo e Zitikoski, 2015) e um envolvimento com os movimentos populares que pressupõem uma educação conscientizadora (Freire, 2000; Freire e Nogueira, 2005). Nossas atividades na universidade e fora dela se constituem pelas nossas experiências que estão situadas e datadas em um determinado contexto político, econômico e cultural.

Em nosso caso, a Educação Popular com base freiriana tem uma acepção teórico-metodológica que busca romper com a educação e a sociedade capitalista sob a égide dos valores individualistas, da competitividade, da desigualdade, da lucratividade e da excelência. Nossas experiências no campo social são oriundas de um contexto político determinado pelas relações capitalistas, mesmo que alguns dos projetos educativos dos quais trabalhamos tenham se colocado como contrários a perspectiva neoliberal de

sociedade.

As nossas condições de trabalho, ainda são desvalorizadas não só pelas questões salariais, mas, sobretudo, porque não temos uma identidade constituída. Ora, somos chamadas de educadoras sociais, ora de educadoras populares, ou de mediadoras, oficinairas e agente educativa – apenas para exemplificar algumas das nomenclaturas que nos atribuem quando trabalhamos em contextos não escolares. É uma relação interessante de estudar e explicar o sentido que teria a Pedagogia Social para a nossa realidade de trabalho no campo social.

Em um de nossos estudos (Paulo, 2013), foi elaborada a distinção entre o ser educadora e educador popular e o ser educadora e educador social, compreendendo que esse último é uma profissão. Essa definição colabora para discutirmos a regulamentação da profissão de educadora e educador social em debate no Brasil desde os anos de 2000, além de diferenciar a realidade brasileira da estrangeira.

Por isso, entendemos que as nossas experiências vividas nesses contextos educativos não estão separadas das experiências que partilhamos ou herdamos da vida. Thompson (1987) nos ajuda a compreender que elas são resultados das nossas práticas sociais e do nosso contexto de vida. Foram as nossas experiências (herdadas ou partilhadas) que nos aproximaram. Isto é, nos articulamos a partir de uma identificação e de nossos interesses e, por conseguinte, essas experiências existenciais na qualidade de experiência vivida e histórica (Freire, 1981) nos levaram a refletir e analisar a respeito dos encontros e desencontros entre Educação Popular e Pedagogia Social no contexto brasileiro.

Diante disso, a Educação Popular que concebemos não é a mesma que interpreta o *popular* como inclusão dos pobres, considerados periféricos, nas políticas sociais ou de instrução escolar. Um exemplo de conceito de Educação Popular, diferente da perspectiva freiriana, é o advindo de Leonard Hobhouse¹², político liberal britânico e acadêmico teórico do liberalismo social, que defendeu a Educação Popular numa perspectiva da teoria social. Ainda que o seu liberalismo fosse diferente do clássico, pois sustentava sua concepção de liberalismo social e Estado democrático, o seu foco ainda estava consubstanciado na harmonia de classes. Freire (1992), ao contrário de Hobhouse, faz a

12 Sobre o pensador liberal ver: <http://www.liberal-social.org/leonard-hobhouse>. Acesso: 13 de abril de 2017.

relação entre Educação Popular, luta, trabalho, cultura e transformação social.

Conforme Brandão (2009, p. 49), os movimentos de Cultura popular faziam Educação Popular e é por isso que nesses pressupostos a “Cultura Popular deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos sociais”.

Em *Pedagogia da Esperança* (1992) localizamos a relação entre Educação Popular e educadoras e educadores populares na perspectiva de uma pedagogia crítica e libertadora. Para Freire (1992), o processo de libertação se dá pela práxis que visa à transformação social. Logo, analisamos que as nossas experiências embasadas na Educação Popular são indissociável da reflexão crítica e do “compromisso perene com a ação pedagógico-política” (Andreola, s/ano, p. 338).

A nossa definição de Educação Popular está entrelaçada pelas dimensões política, epistemológica, ética e antropológica, possui significados e sentidos da educação numa perspectiva humanizadora, o que pressupõe uma pedagogia da luta e uma formação política com vistas à emancipação social e humana. Isto é, estamos falando de uma educação para além da adaptação, da inclusão e da inserção, é, portanto, uma educação comprometida com a transformação social que significa romper com os paradigmas educacionais que separam a teoria da prática, que segregam os direitos e que desconsideram que vivemos numa sociedade de classes.

Pedagogia Social: encontros e desencontros com a Educação Popular

Até aqui tecemos reflexões acerca das nossas experiências de trabalho e os modos de construção do ser e estar na profissão de educadora e educador social. Ao mesmo tempo, buscamos localizar as bases teórico-metodológicas que encontramos para dar sentido e sustentação às nossas práticas, sem desconsiderar a influência do pensamento freiriano na construção das nossas concepções de pessoa, mundo e sociedade. Procuramos destacar a figura da educadora e do educador popular como sendo um militante da Educação Popular que se articula com um projeto de educação e de sociedade que é ameaçado, cotidianamente, por uma estrutura política marcada pelas desigualdades geradas no capitalismo.

Esses temas são muito caros a nós. Por isso, no trilhar da nossa trajetória acadêmica fazemos deles o objeto principal dos nossos estudos e pesquisas de modo a colaborar com esse campo que é plural, polissêmico e contraditório. Pensar acerca dos encontros e desencontros entre a Educação Popular e a Pedagogia Social faz sentido, pois temos em curso uma importante discussão no que se refere à regulamentação da profissão de educadora e educador social. Paralelamente também temos de refletir sobre uma possível instituição de referenciais teórico-metodológicos que sirvam de fundamento às práticas desses profissionais.

A Pedagogia Social tem sua própria história na Europa e seus contornos no Brasil e na América Latina ainda são muito recentes. Por isso nosso foco será tensionar procurando pensar a respeito de uma Pedagogia Social originalmente brasileira e latino-americana. Reconhecemos que não estamos inventando algo novo, pois temos o legado da Educação Popular e a filosofia freiriana que são originárias da luta de classes contra as desigualdades sociais e que reiteram a importância do trabalho no campo social. Há que se considerar, em nossa afirmação, a crítica anunciada por Fichtner (2013, p. 348) na qual, analisando a experiência brasileira com a Educação Popular e sua relação com a Pedagogia Social europeia, indica que “a riqueza e complexidade das experiências sociais e históricas de Educação Popular raramente são tematizadas no atual discurso brasileiro sobre construção de uma Pedagogia Social no Brasil”. Com essa afirmativa, feita por quem nos olha de fora, reiteramos o que já vínhamos indicando (Paulo, 2013; Santos, 2015), ou seja, a necessidade de fazermos uma crítica a implementação de um modelo pronto ou ainda substitutivo aos modelos já existentes, ainda que se reconheça que estes referentes estivessem em gestação.

Partimos de duas pressuposições: a Pedagogia Social carrega em sua essência perspectivas forjadas no âmbito acadêmico, enquanto a Educação Popular emerge das classes populares as quais, a priori, não possuem vinculação com a academia. Pautamo-nos nas seguintes definições sobre Educação Popular e Pedagogia Social:

A Educação Popular nas suas dimensões política, epistemológica, ética e antropológica possui significados e sentidos da educação numa perspectiva humanizadora, o que pressupõe uma pedagogia da luta e formação política com vistas à emancipação social e humana. Isto é, estamos falando de uma educação para além da adaptação, da inclusão e da inserção, é, portanto, uma educação comprometida com a transformação social que significa romper com os paradigmas educacionais que separam a teoria da prática, que segregam os

direitos e que desconsideram que vivemos numa sociedade de classes (PAULO, 2016, p. 120).

La pedagogia social há de estar comprometida em la co-elaboración de una teoría de base científica, cuyo estatuto epistemológico requiere la presencia de una triple dimensión: la explicativa, dirigida a proporcionar modelos interpretativos de los problemas y realidades em las que promueve sus actuaciones; la proysctiva-normativa, a través de la que se habilita como um saber orientado a diseñar actuaciones pedagógicas que susciten determinados procesos de cambio, guiando la acción-intervención socioeducativa hacia la resolución de problemas concretos (CARIDE, 2002, p. 91).

Acerca da dimensão crítica na qual indica Caride (2002) quando refere os aspectos da mudança e transformação ainda precisamos dedicar mais estudos, mas está claro que a Pedagogia Social, com sua origem na sociedade industrial (Mollenhauer apud Streck e Santos, 2011, p. 19) se orienta para uma intervenção sobre os problemas sociais. Caride (2002) aprofunda essa questão dizendo que a Pedagogia Social integra o quadro das Ciências da Educação, tendo como referência a práxis educativa. Isso nos permite entendê-la como uma possível disciplina científica na qual a Educação Social seria a dimensão da prática. Caliman (2009, p. 59) resume o campo de ação da Pedagogia Social e de alguma forma aproxima ao contexto brasileiro,

[...] Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação.

Machado (2014, p. 132) colabora para o aprofundamento da compreensão acerca da Pedagogia Social afirmando que ela é reconhecida “como uma área específica de produção de conhecimento e formação profissional, que sistematiza os conhecimentos também de práticas educativas que estão além de concepções tradicionais, podendo ser identificadas dentro ou fora da escola”. Nesse aspecto a figura da educadora e do educador social emerge como agentes de direitos e mediadores do processo de apropriação das educandas e dos educandos dos seus lugares de atores sociais, tal como afirmam Streck e Santos (2011, p. 30): “os olhos do educador estariam assim disponíveis para olhar e experimentar novas visões de futuro, uma sociedade que pudesse acolher a todos como cidadãos de fato e de direito”.

Ao longo deste trabalho fomos sinalizando alguns descompassos com os quais

fomos nos construindo como profissionais do campo social. O uso das metodologias participativas da/na Educação Popular, o estudo e o aprofundamento das especificidades dos públicos nos diferentes espaços e contextos de atuação (por exemplo, se situação de rua, se medida socioeducativa, se acolhimento institucional ou se convivência e fortalecimento de vínculos) são alguns exemplos de temas que desacomodam. Contudo, interessa-nos apontar que não há uma única concepção teórico-metodológica capaz de dar conta da diversidade e pluralidade desse campo social.

Faz-se o argumento que indique que a Pedagogia Social traz consigo dimensões que colaborariam de maneira importante para a sustentação e para a reflexão sobre das práticas que estão em curso. Apontando para a mesma direção Machado (2014, p.75) indica que:

Com essa proposta de estruturação da Pedagogia Social, tendo como base os pressupostos da Educação Popular, é possível se pensar alternativas que podem ir na contramão de uma lógica imposta internacionalmente para a área da educação como um todo, e também pode ser um importante ponto de partida para renovar perspectivas de modelos existentes de Pedagogia Social.

Em um importante trabalho para a área, Streck (2012) faz uma série de considerações que nos provocam a pensar sobre uma Pedagogia Social latino-americana. Entre interrogações pertinentes ao tema na atualidade, o autor descreve cinco elementos que, desde a Educação Popular, poderiam contribuir para a constituição de um estatuto próprio e original da Pedagogia Social brasileira e latino-americana. Tais elementos são: (1) a prática social como ponto de partida para a tarefa educativa; (2) a leitura estrutural da sociedade, buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação; (3) a crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas; (4) o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades; e (5) a construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central. Esses elementos, ao nosso ver, conjugariam uma possível formação técnico-profissional na qual a interdisciplinaridade teria papel importante.

Nossa compreensão é a de que a Educação Popular serve como inspiração e não como argumento para a existência da Pedagogia Social no Brasil. Defendemos que ambas existem em espaços muito semelhantes, até mesmo *onipresentes* – afirmação corroborada nas memórias que vimos até aqui recordando. Identificamos que a Educação Popular

resgata e enfatiza a função social, na política, na história e na cultura das práticas educativas desenvolvidas no campo social e, por conseguinte, da Pedagogia Social. Essa estreita relação entre a Educação Popular e a Pedagogia Social pode colaborar para se definir a perspectiva de um projeto político e pedagógico comum. Como já dito, entendemos a Educação Popular como referência mobilizadora da ação educativa no campo social, cujo potencial acena para a instituição de uma perspectiva e projeto que traduz transformação social e emancipação em práticas pedagógicas consistentes e condizentes com a realidade brasileira.

Entre chegadas e partidas

As relações educativas e pedagógicas entre as práticas e saberes misturam-se entre o ser profissional e militante. Hoje percebemos que nossas trajetórias no trabalho cotidiano faziam sentido muito mais porque acreditávamos em nós e nos outros e não por uma reflexão crítica acerca do contexto em que atuávamos. O conflito em perceber que as práticas desenvolvidas neste campo poderiam tanto conduzir à manutenção de processos alienatórios quanto servir de inspiração à resistência e à emancipação exigiram um movimento pessoal de busca por respostas a muitas perguntas. Esse movimento provocou em cada uma de nós um processo de ressignificação e reafirmação do terreno de trabalho no campo social.

Em geral, temos como horizonte formar cidadãos críticos, capazes de defender seus direitos, agentes da transformação social e interessados em mudar suas realidades. Esses objetivos expressam a combinação de conceitos incluídos em planos, projetos e programas que correspondem ao uso de terminologias cujas heranças possuem um caráter teórico e ideológico próprio e que muitas vezes não se apresenta de forma clara o suficiente.

Temos a convicção de que a educação é o principal instrumento da ação social que desenvolvemos, integrando dimensões como convivência, participação, emancipação e outras tantas. Acreditamos que essa educação pode desempenhar de fato mudanças nas estruturas, pressupondo pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual e da ação. Desse modo o papel do trabalhador social desenvolve-se num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos, atuando diretamente na estrutura social. Estando nessa estrutura, colocar-se na posição de neutralidade não significará ser neutro,

mas, sim, trabalhar pela preservação do *status quo* (Freire, 1982). Ainda que as práticas possam estar disfarçadas por técnicas e discursos, esta sempre estará impregnada de intencionalidades, sejam elas emancipatórias ou *conformatórias*, pois sempre haverá como possibilidade lidar com meias mudanças, quando não estiver explícito o direcionamento ético-político de sua ação, o que equivalerá a não mudar.

Enquanto pesquisadoras, ainda não conseguimos discutir com profundidade o tema da Pedagogia Social e o da Educação Popular na Universidade, porém, levantamos questões relativas à temática compreendendo que nossas ações, embora condicionadas a uma estrutura fechada na educação escolar eurocêntrica, podem contribuir na discussão desse paradigma educacional.

No contexto brasileiro as concepções teóricas acerca da Educação Popular e da Pedagogia Social, em diálogo, ainda estão em processo de construção e ambas vêm inspirando o fazer educativo-pedagógico das práticas no campo social. Questões que implicam na continuidade, necessária e urgente, da discussão sobre essas concepções fazem referência, principalmente: (1) aos paradigmas que se apresentam-se emancipatórios ou *conformatórios* e quais as dimensões político-pedagógicas sustentam o projeto de educação e sociedade; (2) ao lugar da universidade no debate da Educação Popular e da Pedagogia Social e se há espaço e interesse nessas temáticas que causam certa polêmica em detrimento das suas origens; (3) à valorização, problematização e publicização das experiências de trabalho das educadoras sociais e populares com o fim de debater e disputar referentes teórico-metodológicos pertinentes ao nosso contexto de trabalho no campo social; (4) ao aprofundamento da discussão referente às categorias profissional e militante para uma compreensão necessária do que é ser um profissional do campo social.

E, por fim, (5) ao Brasil, à Educação Popular e à Pedagogia Social não sendo oriundas de uma concepção teórico-metodológica linear e neutra, como podem juntas contribuir para a construção de práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação no campo social que visem à transformação social para além de uma pedagogia dos direitos?

Referências

ANDREOLA, Balduino. **Radicalidade ética da Pedagogia do Oprimido**. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa12-a.pdf>. Acesso: 13/04/2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002, p. 81-112.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: MOURA, R., NETO, J. C.. de S. e SILVA, R. (Orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43-50.

FICHTNER, Bernd. Educação Popular: uma visão europeia. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social e coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história** v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**, 2008. Disponível em: <www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/.../mesa_8_texto_valeria.pdf>. Acesso: 10 dez. 2012.

IVO, Anete Brito Leal. **A produção do novo “fetiche” no contexto da desregulação do mercado de trabalho**. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=547%3Aa-

producao-do-novo-qfeticheq-no-contexto-da-desregulacao-do-mercado-de-trabalho-&catid=58&Itemid=414. Acesso em: 20 abril de 2017.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, jan./mar. 2010, p. 9-28.

MORAES, Michelle Rodrigues de. **O processo de assistencialização das políticas sociais e a seguridade social brasileira**. Revista Temas e Matizes, v. 9, n. 17, 2010, p. 177-200.

PAULO, Fernanda dos Santos. ZITKOSKI, José Jaime. **Educação Popular e questões contemporâneas**. Aula pública no curso de especialização: Educação Popular e Movimentos Sociais. Brava Gente, POA-RS. (dezembro de 2015).

PAULO, Fernanda dos Santos; CONTE, Isaura Isabel; BIERHALS, Patricia Rutz. **Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre?** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.43, Mai-Ago. 2013, p. 128-144.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA**. UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. (Dissertação/mestrado). 278p.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneir@S da Educação Popular Freiriana e a Universidade**. Projeto de Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação Educação, 2016.

PAULY, Evaldo. **Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, moral, ontologia e formação para a cidadania**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Anais... [S.l.]: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2012

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 155-178.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. **Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos**. In: Educar em Revista. n.15. Curitiba: Jan./Dec.1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100011

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez,

2011.

SANTOS, Karine. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação Educação, 2015.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. **O sentido do trabalho educativo no campo social**. Série-Estudos, v.21, n.43, set./dez. 2016. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(03\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(03))> Acesso em março/2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. **Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular**. In: EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2011, p. 19-37.

STRECK, D. R. **Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 33-40.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.



Educación Social y Escuelas Comunitarias: el caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Karla Monserratt Villaseñor Palma, Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); desde 2009 forma parte del Grupo Interdisciplinar en Políticas Educativas de la UAB y la Universidad de Barcelona. Es Editora Asociada de 'Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria' y de la revista 'Graffylia' de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, es líder del Cuerpo Académico 'Pedagogía Social y Orientación Educativa' y coordinadora general de la Red Mexicana de Pedagogía Social, actualmente es coordinadora de la Licenciatura en Procesos Educativos de la FFyL de la BUAP, Universidad Autónoma de Puebla, México, villasenorkarla@gmail.com

Carlos Enrique Silva Ríos, Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España; Investigador Docente en la Unidad de Psicología Política del Instituto de Psicología de Universidad Central de Venezuela (1995-2011); Profesor Invitado en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México y actualmente, es Profesor-Investigador Titular en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Forma parte del Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa del Colegio de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Universidad Autónoma de Puebla, México, carlos.enrique.silva@gmail.com

Paloma Valdivia Vizarreta, licenciada en Educación Primaria (UNIFE-Perú) y Máster de Gestión y Planificación Educativa (UAB, 2010); es miembro del grupo DIM-UAB (Didáctica y Multimedia), donde desarrolla tareas de coordinadora entre las escuelas y formadoras de maestros; es responsable del proyecto Punt TIC del Ayuntamiento de Palau-Solità i Plegamans y profesora asociada de la UAB; es asesora pedagógica para la elaboración de material digital y aplicaciones para tablets y móviles y Profesora en Universidad Autónoma de Barcelona/PuntTIC Palau solità i Plegamans, Paloma.valdivia@uab.cat

Resumen

En este artículo presentamos la experiencia de implementación de un programa llamado Escuelas Comunitarias. El programa fue implementado por el Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. En primer lugar, hablamos de la universidad tradicional desde una perspectiva histórica. En segundo lugar, planteamos el cambio que la institución universitaria experimentó en América Latina. Luego, desarrollamos la idea de compromiso social y de universidad de servicio. Seguidamente, explicamos la relación entre esas dos ideas y los objetivos del Centro Universitario de Participación Social. Describimos el modelo socioeducativo que sustenta a las escuelas comunitarias. Finalmente, presentamos algunas consideraciones sobre los beneficios sociales de las escuelas

comunitarias, entre ellos la formación de agentes de cambio en condiciones de marginalidad y pobreza extrema.

Palabras clave: Pedagogía social, Participación social, Escuelas comunitarias.

Educação social e escolas comunitárias: O caso do Centro Universitário de Participação Social da Universidade Autônoma de Puebla, México

Resumo

Este artigo apresenta a experiência de implementação de um programa chamado Escolas da Comunidade. O programa foi implementado pelo Centro Universitário de Participação Social da Universidade Autônoma de Puebla, México. Primeiro, discutimos a universidade tradicional de uma perspectiva histórica. Em segundo lugar, propomos a mudança que a universidade experimentou na América Latina. Em seguida, desenvolvemos a ideia de compromisso social e serviço universitário. Em seguida, explicamos a relação entre essas duas ideias e objetivos do Centro Universitário de participação social. Nós descrevemos o modelo sócio educacional que apoia escolas comunitárias. Finalmente, apresentamos algumas considerações sobre os benefícios sociais de escolas comunitárias, incluindo a formação dos agentes de mudança em condições de exclusão e pobreza extrema.

Palavras-chave: pedagogia social, participação social, escolas comunitárias.

Social education and community schools. The case of the University Center for Social Participation of the Autonomous University of Puebla, Mexico

Abstract

In this article, we present the experience of applying a social program called Community Schools. The program was implemented by the University Center for Social Participation of the Autonomous University of Puebla, Mexico. We talk about the traditional university from a historical perspective. Secondly, we develop the change that the university institution experienced in Latin America. Then, we explain two fundamental ideas: 1) social commitment and 2) university service. Next, we focus on the relationship between these two ideas and the objectives of the University Center for Social Participation. We describe the socio-educational model that supports community schools. Finally, we present some considerations about the social benefits of community schools, including the formation of agents of change in conditions of marginality and extreme poverty.

Keywords: Social pedagogy, Social participation, Community schools.

Introducción

La idea de universidad y la puesta en práctica de esa idea siempre han implicado la construcción de un espacio cerrado sobre sí mismo. Una universidad es un conjunto arquitectónico con unos límites físicos definidos y, también, es un conjunto gnoseológico cuyos límites están demarcados por diversas disciplinas científicas y técnicas. Desde su origen, en el siglo VIII en Salerno, la universidad (aunque en aquel entonces no se la llamaba así sino *studium* o *studia generalia*) fue concebida como un gremio o corporación escolástica, es decir, como un cuerpo de maestros eruditos destinados a enseñar disciplinas específicas en un grado superior. En la Edad Media, estos maestros ejercían sus funciones

en espacios monásticos cerrados a los cuales pocas personas podían acceder y que, por lo general, tenían una preocupación mínima por lo que sucedía fuera de sus muros. Ya en el siglo XIX, Emile Littré (2017) afirmaba que las universidades francesas estaban conformadas por un grupo de maestros determinado y establecido por la autoridad pública. Estos maestros, además de encarnar el monopolio del saber y de disfrutar de grandes privilegios, tenían por objeto la enseñanza de teología, derecho, medicina, gramática, retórica, dialéctica, aritmética, geometría, música y astronomía, y esto debían hacerlo, como en los tiempos de las catedrales, en recintos cerrados construidos para ese fin.

En América Latina, las primeras universidades fueron fundadas en el siglo XVI. Eran universidades coloniales que emulaban el modelo medieval y dependían directamente de la corona española y de la iglesia católica (AROCENA Y SUTZ, 2005). Tres siglos más tarde, una vez concretados los proyectos de independencia, Latinoamérica ya contaba con más de 30 universidades que a su manera mezclaban el legado de la colonia y el nuevo espíritu ilustrado inspirado en el modelo francés. No obstante, según Arocena y Sutz (2005), la contribución original de las universidades latinoamericanas ocurrió hace poco, en el siglo XX. Esta contribución consistió en expulsar de las universidades los intereses de las oligarquías y convertirlas en voceras de los oprimidos y de los excluidos. En ese entonces, afirman estos autores, las universidades que no lograban abrirse a la sociedad y a la modernidad eran fuertemente cuestionadas.

Así, aunque desde sus inicios la universidad invirtió más tiempo en operar desde adentro y hacia adentro para consolidarse como institución autónoma en el marco de las sociedades occidentales, al menos en América Latina se gestó la necesidad de que la institución universitaria prestara servicios concretos y constantes a la sociedad que la vio nacer.

En este sentido, la vieja marca histórica ha sufrido cambios radicales en los últimos tiempos. Tal como afirma Ramos Parra (2012, p. 289):

los asuntos relacionados con la pobreza, la desintegración social, el desarrollo del capital social y la protección de los recursos naturales (desarrollo sustentable), entre otros, no habían ocupado la atención preponderante de esas casas de estudio, lo cual cobra en la actualidad, particular relevancia.

En efecto, la universidad actual ha comenzado a mirar hacia fuera y a definirse en función de la responsabilidad social. Ya no se trata de universidad a secas, sino de

Palma, Ríos & Vizarrata. Ensino & Pesquisa, v.15, n. 2 (2017), 141-154, Suplemento.

universidad de servicio. La responsabilidad social, tal como puede desprenderse de la denominación misma, “insta a la universidad a vincularse con la sociedad circundante y contribuir a su bienestar a través de las actividades de extensión universitaria” (EMILIOZZI, VASEN Y PALUMBO, 2011, p. 330).

En México, se creó y se implementa una figura formal de relación directa entre universidad y sociedad llamada servicio social. El Artículo 52 de la *Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal*, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 1945, dice:

Todos los estudiantes de las profesiones a que se refiere esta Ley, así como los profesionistas no mayores de 60 años, o impedidos por enfermedad grave, ejerzan o no, deberán prestar el servicio social en los términos de esta Ley. (p. 9)

Y, en el Artículo 53 de la misma ley, se define el servicio social como “el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado” (p. 9). Más allá del matiz conminatorio, estos artículos dejan claro que la universidad no puede eludir el compromiso social y, menos aún, no puede omitir el establecimiento de un nexo fáctico entre sus estudiantes y la comunidad de referencia.

El servicio social implica que los estudiantes universitarios se acerquen y conozcan el mundo donde viven. Pero no se trata de un acercamiento superficial y puramente operativo cuya finalidad es cumplir con un mandato legal. Se trata de una clara intención de movilizar la conciencia de las estudiantes e infundir en ellas un fuerte sentido de responsabilidad comunitaria. El servicio social no sólo se orienta a la realización de unas tareas especializadas, sino en la generación de una sensibilidad ante los problemas de la sociedad. Dicho de una manera concreta, los objetivos del servicio social, según Navarrete-Ramírez, Barrera-Bustillos y Martín-Pavón (2010, p. 373), son:

- Beneficiar en forma prioritaria, por medio del servicio social, a los sectores más desprotegidos de la sociedad, apoyándose en el conocimiento científico y técnico existente en las instituciones de educación superior.
- Fortalecer la formación integral de los prestadores de servicio social, para reforzar actitudes solidarias con las comunidades.
- Integrar el servicio social a los planes y programas de estudio de las diferentes carreras de la educación superior.
- Fortalecer la articulación de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior por medio del servicio social.

Como bien puede leerse, se trata de unos objetivos excelsos orientados hacia una integración entre la universidad y la comunidad que, al cumplirse, indudablemente repercuten de manera positiva en el desarrollo de la nación. Sin embargo, esos objetivos, aunque encomiables no siempre se alcanzan. Según Navarrete-Ramírez, Barrera-Bustillos y Martín-Pavón (2010, p. 374),

Los problemas del servicio social para cumplir sus objetivos comunitarios tienen que ver con su burocratización en las instituciones educativas, por el bajo nivel que se le ha dado en las estructuras organizativas y en el diseño de programas del sector público y la asignación gubernamental de recursos, así como por la desvalorización entre los jóvenes de principios como la ética, la reciprocidad y el compromiso social.

Es necesario, entonces, transformar estos problemas en soluciones concretas que impliquen retomar el sentido original del servicio social, el cual, por cierto, es afín a la noción/proceso conocida como aprendizaje-servicio. Según Tapia (2006, p. 20), “el aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad.” Y, según Cárdenas Fernández (2015), el aprendizaje-servicio “es una metodología que facilita la articulación del propósito de la Universidad: formar profesionales responsables, éticos, y contribuir al desarrollo sostenible y mejora social” (p. 223).

Tanto la disposición institucional de la que hemos venido hablando como las nociones de servicio social y de aprendizaje-servicio comparten sentido con los intereses y el trabajo de la pedagogía social. Según Pérez-Serano (2004) y Petrus (1997), la pedagogía social es una ciencia práctica, social y educativa que busca satisfacer las necesidades básicas del ser humano en sociedad, promoviendo la socialización del individuo de manera tal que su relación con los otros, a través de procesos educativos, le permita desenvolverse y desarrollarse de manera positiva integral y participativa. En este sentido, la pedagogía social es una disciplina inductiva que se nutre de los hechos y que reflexiona sobre ellos “en conexión constante entre la teoría y la práctica” (PÉREZ-SERRANO, 2002, p.230).

En este artículo hablaremos precisamente de esto, a saber, de cómo el Centro Universitario de Participación Social [CUPS] de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], promueve procesos socio-pedagógicos.

El CUPS

El Centro Universitario de Participación Social fue fundado en el año 2001 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Su objetivo principal era más bien amplio, “generar espacios para la participación ciudadana” (FIGUEROA FERNÁNDEZ, 2017, p. 3). El carácter abarcador, complejo y eminentemente sensible a los problemas sociales de este primer objetivo, requirió que el CUPS diseñara e implementara programas y proyectos educativos para “integrar los procesos socioformativos de la comunidad universitaria con procesos de desarrollo comunitario de zonas en condición de marginación y exclusión” (FIGUEROA FERNÁNDEZ, 2017, p. 3). Desde sus inicios, el CUPS dejó claro su compromiso y su ámbito de acción socio-pedagógicos. La educación popular y crítica ha sido el hilo conductor del Centro y las comunidades marginadas su horizonte de realización. El CUPS ha creado un nicho abierto y móvil donde los estudiantes universitarios y la comunidad pueden compartir experiencias y co-construir conocimientos.

Una de las preocupaciones principales del CUPS ha sido y sigue siendo la lecto-escritura. Según Villaseñor Palma, Valdivia Vizarrata, Guzmán Zárate, Cházari Álvarez y García Tapia (2016),

desde hace más de quince años, el CUPS lleva a cabo diversas acciones comunitarias, la mayoría de ellas relacionadas con la alfabetización, en distintas localidades rurales e indígenas del interior del estado. En 2007, el CUPS puso en marcha un programa de alfabetización para atender a jóvenes y adultos que viven en colonias vulnerables del municipio de Puebla [México]. (p. 62)

Cada año, el CUPS incorpora a sus campañas de alfabetización a más de 100 estudiantes de la BUAP y otros prestadores de servicio social, así como voluntarios y jóvenes de otras instituciones educativas de la región. Pero no se trata solamente de enseñar a leer y escribir. Las campañas suponen una interacción dinámica de doble batiente en la cual los universitarios “enseñan” a los habitantes de la comunidad que así lo requieran y, al mismo tiempo, aprenden de esos habitantes. Este aprendizaje implica que los estudiantes universitarios se sientan concernidos por la realidad mexicana, y que actualicen, de cara al futuro, que su vida profesional no debe desligarse de los intereses sociales.

Además de la alfabetización, el CUPS ha diseñado y puesto en práctica un programa donde se hace más evidente el trabajo socio-pedagógico. El programa se denomina “Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida”. Tal como le sucede a cualquiera que se encuentre sensiblemente implicado en el trabajo comunitario, los agentes del CUPS, que en un principio se autodenominaban “servidores” pero que luego de un proceso de evaluación participativa comenzaron a llamarse educadores sociales, comenzaron a notar que las necesidades de la población con la que trabajaban no se agotaban en la cuestión de la lectura o de la escritura ni se limitaba a unos afectados específicos (jóvenes y adultos). Siendo comunidades marginadas y empobrecidas, el analfabetismo era sólo una parte de la cornucopia de problemas que afrontaban sus habitantes. Tal como relatan Villaseñor Palma et al. (2016), el número de jóvenes y adultos que atendía el CUPS comenzó a ser superado por la llegada de “niños y adolescentes que por diversas razones no acudían a la escuela y muchos de los cuales nunca habían estado escolarizados” (p. 62).

Aun cuando, en México, la educación pública pretende atender al grueso de la población en edad escolar, más de 3 millones de niñas y niños menores de 15 años no asisten a la escuela. Básicamente, su condición socioeconómica les impide escolarizarse. Muchos de estos niños se ven forzados a trabajar para ayudar a sus padres (cuando los hay) a conseguir el sustento diario para toda la familia. Además, estos niños, por lo general, tienen una alimentación precaria e insuficiente.

Ante esta situación, nace, en 2011, el programa “Niños sin escuela”, que más adelante pasaría a denominarse “Escuelas Comunitarias”. En un principio, este programa, en lo tocante a su finalidad, era una especie de extensión de las campañas de alfabetización, es decir, su propósito era que esos niños y adolescentes aprendieran a leer y escribir y a realizar cálculos matemáticos elementales, así como algunas destrezas para manejarse en la vida cotidiana. Sin embargo, “a cuatro años de su implementación, el CUPS reconoce la necesidad de replantear el propósito del proyecto de cara a atender de manera integral las necesidades de los niños y los adolescentes” (VILLASEÑOR PALMA et al., 2016, p. 62). La idea era y sigue siendo crear escuelas comunitarias, con el objetivo ampliado de ofrecer a los niños y niñas desescolarizados la posibilidad de cambiar para bien sus condiciones de vida y redefinir su visión de futuro.

Las escuelas comunitarias intentan, pues, responder a esas necesidades y alcanzar esas y otras metas basadas en un modelo socioeducativo que resumiremos a continuación.

Modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias

Según la UNESCO (2015), acabar con toda forma de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad de la mayoría de los habitantes del planeta es una tarea impostergable. Este mismo organismo considera que una sociedad justa, incluyente e igualitaria no puede construirse si no tenemos sistemas educativos justos, incluyentes e igualitarios. Es necesario dar a las personas la oportunidad de acceder a una educación de calidad, redefiniendo la escuela a partir de la flexibilidad y de la apertura a la diversidad. La escuela debe dejar de ser un recinto cerrado donde priman las exigencias burocráticas, y abrirse a la comunidad ofreciendo formas alternativas de desarrollar las competencias de sus habitantes y de acreditar los conocimientos adquiridos de manera no formal. No puede haber desarrollo ni libertad si la educación deja de movernos a todos y no favorece el despliegue de nuestras capacidades (NUSSBAUM, 2012; SEN, 2000; ÚCAR, 2016a, 2016b).

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2016) en su *Agenda 2030* plantean 17 objetivos que suponen un compromiso común, es decir, deben perseguirse todos por igual. Sin embargo, cada región y cada sector tienen ante sí desafíos específicos a la hora de definir rutas para la construcción de modelos de desarrollo sostenible. Corresponde a las personas implicadas tener claro cuáles son los recursos y actividades necesarias para alcanzar los objetivos que consideren prioritarios. En el caso del CUPS, existe una correspondencia evidente con el Objetivo 4, a saber, garantizar una educación equitativa, inclusiva, de calidad y permanente para todas y todos. Al garantizar este tipo de educación, el CUPS, a través de las escuelas comunitarias, también colabora de manera significativa con la reducción de las desigualdades (Objetivo 10), la promoción de la salud y el bienestar general (Objetivo 3), la transformación de los asentamientos humanos en ambientes inclusivos, seguros y sostenibles (Objetivo 11), la construcción de una cultura de paz (Objetivo 16), y el crecimiento económico por la vía de una formación para el empleo digno (Objetivo 8). Las escuelas comunitarias, sobre la plataforma de la pedagogía social,

conforma una alianza entre la universidad y la comunidad con miras a la co-construcción de conocimientos y la puesta en marcha de prácticas concretas para hacer del nuestro un mundo con menos desigualdades y más oportunidades.

En este sentido, afirman Villaseñor Palma y Silva Ríos (2017, p. 10), “en el caso del CUPS, la primera y más urgente de todas las necesidades es que los niños y jóvenes ejerzan el derecho a la educación” y para ello se construyó “un modelo socioeducativo, cuyos fundamentos se conectan de manera significativa y pertinente con los niños y jóvenes, y con su contexto histórico, social y cultural.”

Desde el punto de vista teórico, el modelo hace confluir algunas de las ideas medulares de Célestin Freinet, Johann Heinrich Pestalozzi y Paulo Freire. Además de representar una guía conceptual, las ideas de estos autores sirvieron para definir los **cuatro principios** del modelo:

1. **Creatividad y autonomía.** Los niños y niñas tiende a ser activos, creativos y a expresarse espontáneamente. Cuando el contexto de interacción favorece la libertad y la autonomía, esas tendencias se potencian.
2. **Actividad y trabajo.** Las escuelas comunitarias se orientan a la formación para hacer, es decir, centra en el aprendizaje y puesta en práctica de habilidades agrícolas, de herrería, de carpintería, de costura, de cocina, etc. Igualmente, este proceso va siempre acompañado del desarrollo de acciones socio-cognitivas como conocer, crear, expresar y comunicar.
3. **Diálogo e intercultural.** La persona en situación educativa actúa, y tiene la capacidad de dialogar sobre la base del conocimiento de su mundo de vida. Se trata de un organismo agente que plantea alternativas de cambio a través de la deliberación. Del mismo modo, el modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias se basa en la promoción de la diversidad y cultiva valores como la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos en un marco democrático, heterogéneo y de respeto a la diferencia.
4. **Situación.** No se puede garantizar la libertad y el desarrollo sin la conformación de una ciudadanía crítica y reflexiva. El modelo tiene presente que un ciudadano o ciudadana con este perfil sólo se forma con conocimiento situado, es decir, las personas deben conocer su historia y su cultura, y deben sentirse agentes protagónicos a la hora de transformar su realidad social.

Desde el punto de vista psicosocial y socioeducativo, el modelo contempla que los niños y los jóvenes desarrollen plenamente su personalidad de una manera armoniosa. Para ello, es necesario generar un ambiente comprensivo orientado a la felicidad, la libertad y la dignidad. La idea es integrar a niños y jóvenes a un proceso formativo transformador de su realidad. Específicamente, el modelo abarca seis dimensiones del desarrollo de niños y adolescentes: 1) Lenguaje y comunicación; 2) Formación para la convivencia; 3) Arte y cultura; 4) Desarrollo físico y salud; 5) Ciencia y Tecnología; y 6) Pensamiento matemático.

En el modelo, los educadores sociales se encargan de la promoción cultural y social. En este sentido, el educador social que preconiza el modelo y tal como lo contempla la Asociación Estatal de Educación Social (2007), está abierto a nuevas posibilidades e intenta incorporar al proceso socio-formativo bienes culturales que amplíen el horizonte existencial de los educandos y de las personas en general.

Cabe decir que, si bien las escuelas comunitarias son el ámbito de realización del modelo, el CUPS es su corazón. Esto se evidencia en la misión del Centro, la cual es, “desde la experiencia universitaria, contribuir a mejorar las habilidades y capacidades de las personas marginadas y socio-económicamente frágiles, mediante programas y proyectos que propicien y posibiliten la transformación de la realidad” (VILLASEÑOR PALMA Y SILVA RÍOS, 2017, p. 10).

El modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias abarca al menos 3 grandes ámbitos: donde se despliega el modelo son:

1. **Familia.** Es necesario que padres, madres y cuidadores se sumen al proceso de toma de decisiones que se desarrolla en la escuela. De igual modo, padres, madres y cuidadores deben incorporarse a las acciones escolares, porque la familia es el vínculo con el resto de la comunidad. Este vínculo es indispensable para constitución, organización y consolidación de las escuelas comunitarias.
2. **Comunidad.** El modelo promueve el trabajo en equipo, la cooperación y la responsabilidad. La idea es que los agentes involucrados en el proceso formativo trabajen sinérgicamente para desarrollar acciones que produzcan un impacto positivo en la realidad inmediata. Sin redes de apoyo el modelo no puede implementarse.

3. **Participación social y universitaria BUAP.** Tal como decíamos al principio, este modelo se corresponde con la idea de la universidad socialmente responsable que presta servicios a la comunidad. En este sentido, la participación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se actualiza a través del CUPS con el trabajo de los estudiantes universitarios que están a punto de graduarse y que deben prestar el servicio social que la ley contempla. También pueden participar (y participan) estudiantes universitarios que requieren hacer su Práctica Profesional o simplemente que quieren trabajar sin que medie un requisito formal, es decir, que trabajan voluntariamente porque su sensibilidad social así los motiva. En todos los casos, en el marco de las escuelas comunitarias, estos agentes son considerados educadores sociales.

Finalmente, el modelo tiene presente cuatro grandes referentes o dimensiones: 1) La demografía; 2) La economía; 3) La cultura; y 4) La esfera ético-política. Todas estas aristas se reflejan en todos y cada uno de los aspectos del modelo que hemos referido hasta ahora.

Consideraciones finales

Los nuestros no son tiempos alentadores. Los seres humanos hemos ido mermando los recursos del planeta a una velocidad más que alta, al punto de convertirlo en un ecosistema insostenible. Esto, sin duda, debe llamar nuestra atención y nos obliga a definir y emprender acciones para revertir ese proceso y garantizar un futuro mejor para las generaciones por venir. En palabras de ONU y CEPAL (2016, p. 7), “el lento crecimiento económico mundial, las desigualdades sociales y la degradación ambiental que son característicos de nuestra realidad actual presentan desafíos sin precedentes para la comunidad internacional.” Xavier Úcar (2016a), en un ejercicio extraordinario de contextualización sintética, ofrece un resumen de los grandes cambios que están definiendo nuestra manera de vivir en sociedad:

- El tránsito de la cultura del esfuerzo a la estética del consumo [...]. Si la estabilidad y la seguridad eran valores centrales de la *vida sólida*, la ambigüedad, el cambio continuo y la incerteza derivada son los propios de la *vida líquida*.

- La normalización de las tecnologías de la comunicación y la información como uno de los medios a través de los cuales desarrollamos aspectos recientes de nuestra sociabilidad. [...] [que favorecen la consolidación] de un nuevo «panóptico digital» [...].
- El avance inexorable del neoliberalismo y de la globalización [...].
- Los movimientos de migración internacional que, impulsados por situaciones de pobreza o de guerra, perfilan nuevas vulnerabilidades y nuevos ámbitos de necesidad [...].
- La presencia del riesgo en todos los aspectos de la vida, que fuerza a las personas a la «búsqueda de soluciones biográficas a contradicciones que son sistémicas» [...].
- La emergencia del individualismo, que replantea el sentido y los contenidos de la socialización [...].
- Los procesos de aceleración social que [...] se fundamentan en una aceleración técnica, una aceleración del cambio social y una aceleración del ritmo de vida [...]. (p. 47-48).

Todo esto se mezcla con una globalización de la crisis socioeconómica por lo que, como decíamos, los resultados no son alentadores. Sin embargo, si algo ha demostrado la historia de la humanidad es que las crisis no son esencialmente ineluctables. Tal como hemos referido con la experiencia socioeducativa del CUPS, es más o menos evidente que hay resquicios de esperanza. De una manera modesta pero decidida y sistemática, el programa de atención Escuelas Comunitarias del CUPS tiene como horizonte de realización el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los niños de modo tal que tengan herramientas para satisfacer sus apremiantes necesidades económicas, sociales y culturales, pero sobre todo para mejorar la calidad de vida de su comunidad. Para el CUPS la marginación y las condiciones de pobreza extrema son problemas que se deben atacar de manera urgente, pero no son razones para bajar la guardia y resignarse. Al contrario, son la oportunidad para favorecer y construir la transformación social orientada al bienestar integral. Tal como afirma Úcar (2016a, p. 98), “los retos en general [...] son unos potentes medios para el aprendizaje, para el descubrimiento, el conocimiento o la mejora de los propios recursos y para [...] mejorar aquello que somos y hacemos.”

Así las cosas, hoy día, el programa de atención Escuelas Comunitarias del CUPS se desarrolla en cuatro asentamientos urbanos marginados de diferentes zonas de la ciudad de Puebla, México. Atiende a cerca de un centenar de niños y niñas de entre 4 y 18 años de edad. Estos niños y niñas, en niveles diferentes, poco a poco se han convertido en agentes competentes a la hora de afrontar la precariedad de su situación social y económica. Del mismo modo, el programa ha incorporado a poco más de una treintena de estudiantes de servicio social y voluntarios, quienes se esfuerzan con compromiso y denuedo en favorecer

el desarrollo de los niños y niñas que asisten a las escuelas comunitarias. Puede que estas cifras no sean impresionantes ni exorbitantes, pero, al menos para nosotros, son una semilla cuyos frutos en un futuro no muy lejano seguramente contribuirán con el mejoramiento de las condiciones de vida en estos asentamientos.

No nos cabe duda alguna de que este es el camino seguir, el camino de la educación social concreta y comprometida. Decíamos que era un resquicio, pero no, es un horizonte abierto de esperanza para construir un mundo justo y digno.

Referencias

AROCENA, R.; SUTZ, J. Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition. In: **Higher Education**. v. 50, 2005, p.573-592.

ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL. **Documentos profesionalizadores**. Definición de educador social. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social, 2007.

CÁRDENAS FERNÁNDEZ, C. Experiencia multidisciplinar para la promoción del desarrollo integral de niños y niñas de jardines infantiles vulnerables. In: HERRERO, M. A.; TAPIA, M. N. (Orgs.). **Actas de la III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio**. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. 2015, p.223-227.

EMILIOZZI, S.; VASEN, F.; PALUMBO, M. M. Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. In: **Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología**. v. 20, n.2, 2011, p.329-341.

FIGUEROA FERNÁNDEZ, M. I. 15 años alfabetizando. In: **Saberes y Ciencias**. v. 5, n. 59, 2017, p.3.

LITTRÉ, E. Le dictionnaire de la langue française [compuesto entre 1863 y 1877]. In: <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/>, 2017.

NAVARRETE-RAMÍREZ, A.; BARRERA-BUSTILLOS, M.; MARTÍN-PAVÓN, M. J. Evaluación de proyectos de servicio social en una universidad mexicana. In: **Magis**. v. 2, n.4, 2010, p.371-382.

NUSSBAUM, M. **Crear capacidades**. Propuesta para el desarrollo humano. Madrid: Paidós, 2012. 262p.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS Y COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo**

Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas, 2016. 49p.

PÉREZ-SERRANO, G. **Pedagogía social, educación social:** construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea Ediciones, 2004. 312p.

PETRUS, A. **Pedagogía social.** Barcelona: Ariel - UNESCO, 1997. 448p.

RAMOS PARRA, C. Cultura innovativa para la universidad de servicio en el marco de la responsabilidad social universitaria. In: **Opción.** v. 28, n.68, 2012, p.287-302.

SEN, A. **Desarrollo y libertad.** Barcelona: Planeta, 2000. 440p.

TAPIA, M. N. **La solidaridad como pedagogía.** Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

ÚCAR, X. **Pedagogías de lo social.** Barcelona: UOC, 2016a. 157p.

ÚCAR, X. **Pedagogía de la elección.** Barcelona: UOC, 2016b. 192p.

UNESCO. **Education 2030.** Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO, 2015. 34p.

VILLASEÑOR PALMA, K.; SILVA RÍOS, C. El Modelo socioeducativo de las Escuelas Comunitarias del Centro Universitario de Participación Social (CUPS). Una mirada desde la Pedagogía Social. In: **Saberes y Ciencias.** v. 5, n.59), 2017, p.10.

VILLASEÑOR PALMA, K.; VALDIVIA VIZARRETA, P.; GUZMÁN ZÁRATE, C.; CHÁZARI ÁLVAREZ, A.; GARCÍA TAPIA, M. Las escuelas comunitarias del CUPS: historia de la construcción participativa de un modelo socioeducativo. In: SOLER, P.; BELLERA, J.; PLANAS, A. (Orgs.). **Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales** Girona: Universitat de Girona, 2016, p. 61-70.



Projeto Espaço da Mamãe Universitária: espaço-tempo de Educação da Primeira Infância, lócus de Ação Socioeducativa e Pedagogia Social

Nájela Tavares Ujiie, Doutoranda em Ensino de Ciências e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Mestre em Educação, Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória (UNESPAR/UV); Coordenadora do Projeto de Extensão “Espaço da Mamãe Universitária”; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE, CNPq), najelaujiie@yahoo.com.br

Rosana Beatriz Ansai, Mestre em Educação, Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória (UNESPAR/UV), Coordenadora do Projeto de Extensão “Espaço da Mamãe Universitária” e coordenadora do subprojeto Mão Amiga CAPES/PIBID, vinculado ao curso de Pedagogia; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE, CNPq), ansairosana@yahoo.com.br

Resumo

A universidade do terceiro milênio mais do que nunca está comprometida com a alteridade, com a educação plena e a formação humana, com a materialização dos vários processos de inclusão de pessoas que, em algum momento necessitam serem olhadas, cuidadas e educadas de tal forma que as instituições se adequem às suas demandas. Neste tocante da dimensão socioeducativa da universidade, alinhado a sua missão de ensino, pesquisa e extensão, localiza-se o Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU), o qual tem por público alvo mães da comunidade universitária, crianças pequenas e acadêmicos em formação. O PEMU será o foco explorado neste artigo, buscando evidenciar suas minúcias e disposição formativa e educativa do público-alvo beneficiário da ação. O exposto no decurso do artigo evidencia que a Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, é uma instituição alinhada as demandas humanas e aos pressupostos socioeducativos do século XXI, bem como o curso de Pedagogia deste campus, há mais de quinze anos cumpre o designo da formação polivalente de seus profissionais, tendo em vista a formação para docência, gestão educacional e contextos socioeducativos diversos, numa ação integrativa e formativa da profissionalidade do pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogia Social. Educação da Infância. Formação humana.

Space of the University Mommy: space-time of education of the first childhood, locus of socio-educational action and social pedagogy

Abstract

The university of the third millennium is more than ever committed to alterity, to full education and human formation, to the materialization of the various processes of inclusion of people who at some point need to be looked at, cared for and educated in such a way that Institutions to suit their demands. In relation to the socio-educational dimension of the university, in line with its mission of teaching, research and extension, the University Space Project (PEMU) is located, which is aimed at mothers of the university community, young children and academics in training. The PEMU will be the focus explored in this article, seeking to highlight its minutiae and educational and formative disposition of the beneficiary target public of the action. The article states that the State University of Paraná, the Campus of União da Vitória, is an institution aligned

with the human demands and socio-educational assumptions of the 21st century, as well as the course of Pedagogy of this campus, for more than fifteen years The designation of the polyvalent training of its professionals, with a view to training for teaching, educational management and diverse socio-educational contexts, in an integrative and formative action of the professionalism of the pedagogue.

Keywords: Pedagogy. Social Pedagogy. Childhood Education. Human formation.

Introdução

A universidade do terceiro milênio mais do que nunca está comprometida para com a materialização dos vários processos de inclusão de pessoas que, em algum momento necessitam ser olhadas e cuidadas de tal forma que as instituições se adequem às suas demandas. Neste sentido, concorda-se com Pachú (2010, p.19) quando afirma que “[...] os desafios contemporâneos de inclusão social supera o modelo tradicional centrado no problema; desenvolve linhas diferenciadas com enfoque único nas especificidades; [...] e formula práticas democráticas na dinâmica universitária”.

Por esta via a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) é multi campi e está engajada e articulada à missão universitária de ensino, pesquisa e extensão, e, em objetivos comuns: de geração, preservação, propagação e construção do conhecimento e do saber em todos os seus aspectos, no campo das artes, das ciências, das humanidades e da tecnologia, oferecendo ensino público, gratuito e de qualidade, prestando serviços à comunidade e sustentando o desenvolvimento humano e social.

A sede de um dos campi da UNESPAR se situa no extremo sul paranaense em União da Vitória/PR, conurbação das cidades gêmeas do Iguazu, composta pelo município já nominado e Porto União/SC município do norte catarinense, os quais de acordo com dados do IBGE (2010) possuem Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) respectivamente 764º e 87º, sendo que o município de União da Vitória situa-se na região da pobreza do Estado paranaense, demandando atenção institucional ao fato, a fim de dirimir as desigualdades postas em uma sociedade cronicamente em desenvolvimento.

A partir do panorama sócio econômico das cidades da área de abrangência deste campi e a partir da missão institucional e da materialização do tripé da natureza da universidade brasileira, conclama-se a universidade para a materialidade de sua ação: “A importância da academia como ferramenta da condução de jovens na atuação crítica frente aos anseios sociais. A ideia principal é apresentar a universidade, enquanto unidade

produtora de conhecimento, limite e proposição da prática humana” (PACHÚ, 2010, p.19). Universidade que possui duplo caráter formativo de acordo com a autora supracitada ao passo que constitui **profissionalidade**, ao validar os conteúdos ministrados e promove o **protagonismo**, ao instrumentalizar a inserção social e a formação pautada em direitos humanos.

Nesta dinâmica é importante registrar que a Educação é uma prática humana e social e como tal deve pautar-se pela inclusão, responsabilidade social e por princípios éticos, políticos e estéticos, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Por essa ceifa, na Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, as mães universitárias encontram um projeto de extensão pioneiro na região, o qual esta em funcionamento a mais de quinze anos, sendo vinculado a responsabilidade do curso de Pedagogia, desde sua implantação sob coordenação da docente Maria Sidney Barbosa Gruner (*in memorium*) e no cenário atual sob coordenação das autoras do presente artigo. Neste tocante, no que se refere à inclusão social e ações socioeducativas o Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) cumpre um importante papel ao garantir a permanência da mãe universitária (professora, funcionária e/ou acadêmica) no âmbito institucional, com a sua criança pequena garantindo a fase de aleitamento materno, atenção, cuidado e educação, bem como sendo lócus de aprendizagens variadas aos acadêmicos de pedagogia (estagiários, bolsistas e/ou monitores voluntários).

Este projeto se constitui numa ação que visa, entre outros objetivos, superar a exclusão de mães universitárias em fase de lactação dos bancos universitários pelo simples fato de não poderem contar com um local para deixar seu bebê enquanto estudam e/ou trabalham na IES. O projeto se abre como lócus de ação socioeducativa, âmbito do atendimento a primeira infância, campo fecundo de aprendizagens educativas e espaço de troca de experiências significativas do campo da educação infantil, da pedagogia social e da formação de educadores em potencial. Com afincos de dimensionar a ação do projeto biparte-se este artigo em duas sessões a que segue voltada a explicitar as bases e pressupostos teóricos que sustentam a práxis e na sequência nuances da práxis vivida e vivenciada no espaço-tempo do PEMU.

Pedagogia Social e Educação da Infância: fundamentos e ancoragens

A Pedagogia Social, de acordo com Graciani (2014, p. 18), atua onde possa ocorrer exclusão é uma proposta educativa comprometida com a transformação social e emancipação do sujeito, “[...] um modelo ético-político que tem por escopo a justiça social e os Direitos Humanos”.

Assim, a Pedagogia Social é promotora de justiça social, equidade de direitos e legitimadora da educação para todos. De acordo com Ribas Machado (2010) as infâncias e adolescências constituem o berço das primeiras preocupações da educação social - pedagogia social, que depois incorpora as demais faixas etárias, juntamente com as diversas temáticas que lhes são peculiares.

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (CALIMAN, 2010, p. 343).

A Pedagogia Social e/ou Educação Social é um campo amplo e multifacetado, pela gama de dimensões e ações que abarca. Para Graciani (2014) a área congrega dimensão democrática, solidária, participativa e transformadora com vistas ao desenvolvimento humano.

A dimensão democrática refere-se ao empoderamento de todos como protagonistas no desenvolvimento das atividades; a dimensão solidária propicia a construção coletiva do novo conhecimento a partir da interlocução entre o saber técnico, científico e popular; a dimensão participativa envolve contribuições pluralistas de cada participante na construção protagônica da produção de conhecimento de todos e a dimensão transformadora é construída pelo esforço coletivo de registrar indicadores sociais que deem sustentação para a elaboração do projeto político-pedagógico de qualquer programa (GRACIANI, 2014, p. 24).

Evidencia-se que a Pedagogia Social tem uma ação compromissada e comprometida com a formação pessoal e social, com o desenvolvimento individual e coletivo humano. Para Silva, Souza Neto e Moura (2009) as atividades percucientes ao campo se articulam com as seguintes linhas de pesquisa nominadas por eles também por

domínios: sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico, os quais se articulam respectivamente a inserção cultural dos seres humanos, a superação de condições excludentes e acesso ao conhecimento e a formação política e emancipada dos sujeitos para o exercício da cidadania plena.

A ação desenvolvida pelo PEMU articula-se ao domínio sociopedagógico uma vez que é voltada a crianças pequenas filhas de mães universitárias, e que seu atendimento é mola auxiliar para que o acesso à universidade não seja interrompido pela maternidade, seja considerando o acesso como campo de trabalho e/ou como âmbito formativo via graduação e pós-graduação, numa atividade inclusivista e socioeducativa. Frente ao exposto:

A Pedagogia Social é uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica (bem como social e psicossocial) não-formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da solidariedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido, dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida [...] (PINEL, COLODETE e PAIVA, 2010, p.5-6).

A ação socioeducativa desenvolvida no PEMU tem respaldo em Santos e Paula (2014), quando evidenciam que a atuação da Pedagogia Social se instrumentaliza por categorias freireanas tais como: inovação epistemológica, o engajamento político e a visão de mundo esperançosa. Categorias estas capazes de congregar pessoas em busca pelo ser mais. O projeto atua junto a crianças pequenas, sujeitos de direitos, e, suas famílias evidenciando o compromisso político e social da educação que prima pela mudança e transformação no mundo.

Por esta via o projeto socioeducativo esta articulado ao contexto, segundo pontua Vasconcelos e Menezes (2007), ou seja, a realidade institucional (das mães universitárias) e os atores locais (as crianças pequenas atendidas, as coordenadoras do projeto, os estagiários, os bolsistas e os monitores voluntários), com intuito de promover uma esfera (universitária) voltada a atenção a diversidade, a inclusão e a educação plena. “A opção por um projeto político transformador, via a emergência de ações instituintes e interações de solidariedade entre os sujeitos sociais que exercem a sua participação de forma propositiva, gera potencialidades políticas diversas e saberes emancipatórios” (VASCONCELOS e MENEZES, 2007, p. 238).

Num paralelismo com a ação do PEMU evidencia-se uma Universidade socialmente responsável que se importa verdadeiramente com sua comunidade. Uma Universidade compromissada politicamente e pedagogicamente, âmbito relacional e realmente preocupada com a realidade e o contexto de pertencimento da comunidade universitária, com ação alinhada ao campo da Educação e/ou Pedagogia Social, voltada a inclusão social da criança pequena, tendo em vista atender a demanda socioeducativa das mães universitárias também ao passo que é campo formativo de profissionalidade de educadores sociais da infância, pertencentes à esfera.

A educação da infância por sua vez é compreendida como um campo de conhecimento específico e como parte de uma política social mais abrangente, de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e suas famílias, aspiração que permeia o PEMU como âmbito educativo de via não formal, destinado à infância. Nessa dinâmica: “Pensar a infância e a criança implica repensar o mundo do adulto, pois ambos são universos em inter-relação, e implica pensar em infâncias no plural ou condições infantis” (FERNANDES, 2007, p. 101). Nesse preâmbulo a condição infantil é diversa porque cada criança é única e singular em sua diversidade, bem como sua família e condição familiar. Assim, uma universidade inovadora e voltada para o futuro precisa estar atenta a seu contexto e sua demanda local. Nessa direção:

A educação infantil pelas vias não-formais não significa uma forma de educação barateada que atende a um direito de segunda classe. As vias não-formais existem, ao contrário, para garantir a política plural que caracteriza este segmento da educação básica não obrigatória em creches e pré-escolas pelos direitos trabalhistas de adultos e adultas, pais e mães, como também e, ao mesmo tempo, respondendo ao direito à educação de seus filhos e filhas e aos de todas as crianças de 0 a 6 anos, independentemente da situação trabalhista do pai ou da mãe, mas tendo-os como atores sociais constitutivos da educação infantil ao lado do protagonismo das professoras e tendo a criança como enfoque principal (FARIA, 2007, p. 292).

Por essa, via temos a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos e cidadã. O PEMU em sua ação socioeducativa responde ao duplo objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança pequena e promover a igualdade de oportunidades para homens e mulheres da comunidade universitária, uma vez que é apoio da atividade profissional dos pais, funcionários e/ou estudantes, como será detalhado na próxima sessão.

PEMU ação socioeducativa e formativa

De acordo com Santos e Paula (2014) emergem nas últimas duas décadas no Brasil, alguns docentes universitários engajados e preocupados em discutir nos cursos de formação de professores, nos projetos de extensão, nos projetos de pesquisa e nos grupos de pesquisa elementos e referenciais teóricos da Educação Popular, da Educação não-formal, da Educação Social e Pedagogia Social.

Esta proposta ousada e inovadora atinge alguns cursos de Pedagogia em todo país, dentre eles o da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, tendo por perspectiva sensibilizar acadêmicos sobre diferentes campos de atuação e possibilitar aos futuros profissionais, subsídios para que possam atuar como educadores sociais em diferentes contextos, dentre estes a Associação da Faculdade Aberta da Terceira Idade (AFATI), o projeto extensionista Sempre é Tempo de Saber; alfabetização digital e tecnológica e o PEMU, enfim todos, projetos socioeducativos, articulados a inclusão social e percuciente ao âmbito institucional do curso de Pedagogia.

O objetivo educativo do PEMU consiste em oferecer às crianças de quatro meses a três anos, filhos da comunidade acadêmica da UNESPAR/UV um ambiente seguro com atividades pedagógicas diversificadas e lúdicas voltadas para o educar e o cuidar, enquanto seus pais trabalham e/ou estudam; ao mesmo tempo em que se propicia aos graduandos das licenciaturas neste campus, em especial aos do curso de Pedagogia, oportunidades de práticas docentes e de pesquisa, para que possam experimentar o ser educador e construir sua práxis profissional educativa em um contexto não-escolar.

Neste tocante, o PEMU é espaço articulista de educação da infância e pedagogia social, uma vez que propicia a inserção dos acadêmicos como protagonistas da formação humana com foco em direitos sociais da infância e da criança, bem como atua no domínio sociopedagógico, executando uma ação extensionista na área garantidora das reais demandas dos direitos sociais, educacionais e de inclusão de uma população vulnerável: a da mãe universitária e seu bebê.

As mães universitárias do PEMU são oriundas dos nove cursos de Licenciatura da UNESPAR/UV matriculados nos turnos vespertino e noturno e que se encontram em fase de lactação/amamentação de seus bebês. Estas estudantes chegam à universidade com carrinho de bebê e se deslocam a pé, por transporte coletivo ou particular e veem no

projeto a possibilidade de não desistir do sonho de formação profissional pelo fato de terem se tornado mães. São também mães com dificuldades financeiras, pois não podem trabalhar e/ou conseguir uma bolsa de estudos devido à maternagem, restando-lhes viver dos poucos recursos da família compostos na maioria por trabalhadores do setor terciário da economia das cidades gêmeas do Iguazu.

De acordo com a proposta organizacional sociopedagógica, o PEMU é um espaço acolhedor, seguro e confortável que funciona em uma sala da universidade adaptada com mobiliários e equipamentos que atendem as necessidades das mães universitárias e seus bebês em fase de lactação/amamentação e desenvolvimento, o funcionamento se dá em dois turnos, vespertino e noturno, contando com duas turmas de aproximadamente dez a quinze crianças pequenas.

Ao frequentar o espaço, os bebês são atendidos em suas demandas em coaduno com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), embora seja um tempo espaço de ação educativa de via não-formal. As atividades desenvolvidas em cada turno são executadas por uma estagiária remunerada com contrato institucional, uma bolsista do Programa de Bolsas de Extensão (PIBEX), com fomento da Fundação Araucária, vinculadas ao curso de Pedagogia e monitores voluntários oriundos dos cursos do campus, em especial do curso de Pedagogia, em coaduno com as exigências expressas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Assim, um dos pontos fortes sob a perspectiva da participação dos acadêmicos no projeto, é o fato do mesmo ser uma via consistente de formação de educadores.

Logo, estamos colaborando na formação docente inicial do acadêmico do curso de Pedagogia com o foco em desenvolver também sua sensibilização profissional no contato direto com crianças que se encontram classificadas no sistema de Educação Infantil, na modalidade creche. Também estamos promovendo uma reflexão pessoal e crítica voltada para a compreensão da especificidade da escolha profissional e das exigências que são feitas no contexto educativo, bem como das competências que serão exigidas durante a performance profissional. Em suma, contribuimos para a formação da identidade do profissional docente. (ANSAI e VIER, 2015, p. 24817)

Ao se apresentar os estudos sobre o PEMU em eventos de natureza científica continuamente se questiona: o PEMU é uma escola de Educação Infantil? Como ele funciona na Universidade, sem ser escola? Nossas considerações sempre estão voltadas para explicar que somos um braço da educação da infância pela via não-formal, um âmbito

da Pedagogia Social, que atua em contexto não escolar e de modo particular atende gratuitamente os bebês das mães universitárias.

Assim essa ação extensionista e socioeducativa vem atuando desde o ano de 2002, contribuindo para formar profissionais para atuar em contexto não escolar. Isto porque se demonstra por meio do PEMU que é possível atender as necessidades de uma população universitária excluída através de um projeto de extensão universitária eivado de trabalho social com estratégias e conteúdos da Educação Infantil. Com isto, se está, sem embargo, promovendo os direitos humanos, o bem estar e a melhoria da qualidade de vida, tanto das mães universitárias como também a dos seus bebês.

Os processos educativos têm sido sempre centralizados, no Brasil, naqueles relacionados ao sistema escolar. A demanda emergente das necessidades sociais, especialmente aquelas referentes à infância e à juventude trouxe à tona outros processos educativos igualmente significativos e influentes. Em muitos casos a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes não formais o apoio indispensável para superar as suas condições de exclusão (CALIMAN, 2010, p. 345).

Outro aspecto a ser pontuado se refere às possibilidades de crescimento e desenvolvimento do PEMU, um projeto que em funcionamento em regime de fluxo contínuo durante todo o ano letivo e em dois turnos (vespertino e noturno) concomitante aos horários de funcionamento da Universidade, vem recebendo apoio e auxílio a partir do trabalho e doações de acadêmicos voluntários.

O trabalho voluntário e a sensibilidade para com o outro é precursora do desenvolvimento da empatia profissional docente e consolidadora do compromisso político, pedagógico e social com outro, elemento importante da Educação/Pedagogia Social e percuciente aos projetos extensionistas desenvolvidos sob responsabilidade do Curso de Pedagogia, da UNESPAR/UV, em especial o PEMU.

Algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens; que, em boa parte, se utilizam do trabalho voluntário. Portanto, o voluntariado encontra espaço cada vez maior dentro dessas instituições. (CALIMAN, 2010, p. 344)

Considerando o exposto o PEMU abre as portas da Universidade para o cumprimento da sua função social uma vez que em seus propósitos está explícito a garantia dos direitos sociais postos no artigo 6.º da Constituição Brasileira. Assim, se concorda com a análise de Sales e Pachú (2015, p. 27):

No Brasil, direitos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e infância e à assistência aos desamparados são assegurados na Constituição Federal desde 1988. O extenso rol de direitos sociais, econômicos e culturais visa atingir a justiça social exigindo prestações positivas por parte do Poder Público.

Ao se propor proteger a maternidade e a infância e ao a amparar, abrigar e promover a educação, a saúde, a alimentação e a segurança dos bebês das mães universitárias, o PEMU está garantindo os direitos fundamentais inerentes a toda pessoa, bem como a universidade esta atuando comprometida com a alteridade, a formação humana e a educação cidadã plena. Cabe ressaltar que não só reconhece-se como também efetiva-se estes direitos por meio da atuação positiva do projeto para atenuar as desigualdades entre as acadêmicas com prole em fase de lactação e as outras.

Ao postular que o PEMU é um exemplo de vivências da Pedagogia Social, os argumentos se revestem de importância ao se constatar que:

- Proporciona-se a melhoria da qualidade de vida das pessoas, pois cuida-se e educa-se crianças gratuitamente disponibilizando pessoal especializado para a promoção dos objetivos educativos.
- O PEMU é uma proposta inovadora no campo da Pedagogia Social ao ser uma tentativa de exemplificar como se pode formar Educadores Sociais via curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. Nota-se que embora a Educação Social tenha sido objeto de atenção de diferentes grupos de estudo nas universidades, a mesma está restrita em muitos momentos à militância de voluntários em ONGs ou de profissionais que exercem a função de educadores, sem ter formação especializada. Hodiernamente o curso de Pedagogia está chamando para si esta tarefa: a de formar estes educadores sociais na sua proposta pedagógica e a partir do perfil profissiográfico. Neste contexto, esclarecem Pinel, Colodete e Paiva (2010, p.6):

[...] a Pedagogia Social vem sendo estudada por diferentes pesquisadores e apresenta múltiplas definições, o que dá a ela uma característica peculiar. Poderíamos defini-la inicialmente como uma ação teórico-prática e sócioeducativa realizada por educadores ou agentes sociais. Ela pode ser vista como um campo de estudo no qual a conexão entre Educação e Sociedade

acontece de forma prioritária, ou ainda, uma esfera de atividades que acontece em diferentes espaços não-formais de educação e que combate e ameniza os problemas sociais, por meios de ações educacionais.

- O PEMU é um *lócus* operacional de Educação não formal, pois contribui com subsídios práticos e teóricos para as reflexões acerca da valorização dos sujeitos que aprendem/ensinam no sistema educacional não formal, e o que é melhor, no interior da Universidade. Assim propõe transformar as fronteiras do conhecimento via extensão universitária ao mesmo tempo em que fomenta a produção e análises do conhecimento de políticas públicas garantidoras dos direitos sociais de duas populações vulneráveis a de mães universitárias e seus bebês. Esta ação representa passo importante no processo de curricularização da extensão universitária em curso no momento presente
- O PEMU se constitui num *lócus* contributivo para arrefecer demandas por ações garantidoras de direitos sociais para a população alvo, ao se proporcionar um lugar seguro e gratuito de acesso e permanência na Universidade atendendo-se minimamente aos seus anseios ao oferecer aos mesmos educadores que se encontram em desenvolvimento profissional.
- A ação em curso no projeto permite impactar a comunidade universitária da UNESPAR/UV e do curso de Pedagogia ao se revelar que ações extensionistas, podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida e profissionalização dos atores envolvidos como educadores sociais em potencial.
- No mercado de trabalho as experiências adquiridas no projeto extensionista podem vir a ser diferencial significativo no currículo *lattes* para se postular boas oportunidades profissionais, no campo da Educação Social e Pedagogia Social em franca expansão no século XXI.
- Produzir conhecimentos sobre a importância da extensão universitária na interface da Pedagogia Social, da Educação da infância e da formação do Educador Social, registrando a contribuição da UNESPAR ao campo do conhecimento científico.

O exposto no decurso do artigo evidencia que a UNESPAR, campus de União da Vitória, é uma instituição alinhada as demandas humanas e aos pressupostos socioeducativos do século XXI, bem como o curso de Pedagogia deste campus, há mais de quinze anos cumpre o designo da formação polivalente de seus profissionais, tendo em vista a formação para docência, gestão educacional e contextos socioeducativos diversos, numa ação integrativa e formativa da profissionalidade do pedagogo, de maneira

comprometida e compromissada com a missão universitária tríade de ensino, pesquisa e extensão.

Considerações Finais

Espera-se que o explicitado oportunize a compreensão da universidade como espaço de compromisso social e pedagógico para com a humanidade em formação, lugar de equidade social e inclusão em dimensão micro e macro, ponto de encontro da diversidade e ponte que liga ao conhecimento tácito e real. Enfim uma universidade realmente inovadora e interligada com as demandas do seu tempo.

Outrossim, tem-se o entendimento que a Educação e/ou Pedagogia Social é um campo em franca expansão, e muito existe a ser estudado, debatido, pesquisado e experienciado. Frente ao exposto, o artigo apresentado relata uma ação fecunda, mas não objetiva definir ou conceituar um campo com exatidão, nem prescrever modos operantes para formação de educadores, mas narrar o vivido, de modo registrar a práxis educativa na esfera científica e transpor a ação socioeducativa a análise e reflexão de outros sujeitos envolvidos e implicados com este campo de atuação.

Assim, o PEMU é um espaço de ação socioeducativa e também um espaço formativo aberto, no qual se entrelaçam objetivos educativos, pessoas, interesses, vidas, sentimentos, demandas e no qual a educação se consolida em prol do bem de todos, da justiça social e dos direitos humanos.

Referências

ANSAI, R. B.; VIER, K. Experiências do aprender a ser e a fazer o ofício do professor no Projeto Espaço da Mamãe Universitária. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba-PR: Champagnat/PUCPR, 2015, p. 24814-24825.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998. (v.1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento de mundo).

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB, 2010.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. In: **Revista de Ciências da Educação**. Americana/SP: UNISAL. Ano XII. Nº 23. 2º Semestre/2010, p. 341-368.

FARIA, A. L. Vias não formais na educação infantil. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra-SP: Setembro; Campinas-SP: UNICAMP/CMU, 2007, p. 291-292.

FERNANDES, R. S. Criança e condição infantil. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra-SP: Setembro; Campinas-SP: UNICAMP/CMU, 2007, p. 101-102.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. São Paulo, Cortez Editora, 2014.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA J. S. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. In: **Revista Conhecimento em Destaque**. Serra/Espírito Santo: Faculdade Brasileira, FABRA. V.01. n.º 02. Jul/dez. 2010.

PACHÚ, C. O. Políticas públicas e participação universitária: limites e perspectivas. In: PACHÚ, Clésia Oliveira. (org). **Direitos Sociais: o Artigo 6.º da Constituição Federal e sua efetividade**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

RIBAS MACHADO, É. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SALES, M. A. de; PACHÚ, C.O. Direitos sociais e as políticas públicas como mecanismo de efetivação. In: PACHÚ, C. O. (org). **Direitos Sociais: o Artigo 6.º da Constituição Federal e sua efetividade**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

SANTOS, K. ; PAULA, E. M. A. T. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. In: **Interfaces Científicas: Educação**. Aracaju, v. 3, n.1, Out. 2014, p. 33-44.
Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educação/article/view/1629/978>. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

SOUZA NETO, J. C. de; SILVA, R.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

VASCONCELOS, C.; MENEZES, I. D. de. Projeto socioeducativo. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra-SP: Setembro; Campinas-SP: UNICAMP/CMU, 2007, p. 237-238.



O brincar como expressão de liberdade: entre a dignidade e o direito da criança

Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara, Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Professora do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG) e do núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social, cristianesclara@yahoo.com.br

Daiana Camargo, Doutoranda em Ciências de la Educación pela Universidade Nacional de La Plata – AR (UNLP); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR); Pedagoga formada pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), Professora do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/UEPG/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq), camargo.daiana@hotmail.com

Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Mestre em Educação pela mesma instituição; Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/UEPG/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUCPR/CNPq), malu.uepg@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por finalidade discutir o brincar numa perspectiva que supera o discurso do direito da criança, firmado em documentos nacionais e internacionais. Compreendendo a brincadeira e o jogo enquanto constituintes do ser humano e dinâmica que demarca a especificidade da infância, analisamos o brincar como um aspecto da dignidade humana e, portanto, anterior ao direito. Contudo, amparadas na produção teórico-científica da área, consideramos a criança historicamente situada e, portanto, sujeito de direitos em cuja infância, enquanto categoria social que traduz as contradições da organização social, se constitui. Propomos a liberdade e a atenção aos aspectos inerentes ao brincar – os sujeitos, os tempos e espaços, as necessidades das crianças – como mecanismos de superação de um discurso sobre a importância do brincar com vistas à garantia deste aspecto tão relevante na constituição da criança. Por fim, demarcamos a necessidade de um olhar mais significativo para o brincar em seus aspectos constituintes, considerando a criança, em suas interações sociais, como sujeito capaz de realizar experiências significativas, por meio do movimento. Para tanto, é fundamental proporcionar espaços e tempos de brincar que ultrapassem os muros da escola, oferecendo às crianças as possibilidades de interação que contribuam para a constituição da criança enquanto ser humano, com o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Palavras-chave: Brincar. Dignidade Humana. Direitos Humanos. Crianças. Infâncias.

Playing as an Expression of Freedom: between dignity and the right of the child

Abstract

The aim of this article is to discuss playing in a perspective that surpasses the child's right discourse, signed in national and international documents. Understanding playing as a component of human being and the dynamics that delimit the specificity of childhood, we analyze playing as an aspect of human dignity and, therefore, before the law. However, based on the theoretical-scientific production of the area, we consider the child historically situated and therefore subjected to rights in whose childhood constitutes the social category that translates the contradictions of social organization. We will offer freedom and attention to the inherent aspects of playing - subjects, times and spaces, children's needs - as mechanisms to overcome a discourse on the importance of playing to guarantee this aspect so relevant in child's constitution. Finally, we demarcate the need of a more meaningful look on playing in its constituent aspects, considering the child, in its social interactions, as a subject capable of performing meaningful experiences through movement. For this, it is fundamental to provide spaces and playing times that go beyond the school walls, offering children the possibilities of interaction that contribute to the constitution of child as a human being, with the full development of their potentialities.

Keywords: Playing, Human Dignity, Human Rights, Childhood, Childhood.

Introdução

Na história recente dos países ocidentais, o brincar da criança passou a ser foco de preocupação tanto quanto de investimentos. Isso porque, no processo de constituição de conceitos e concepções a respeito da criança e de seus modos de vivenciar a infância, o brincar emergiu como um aspecto fundante dos seres humanos na primeira etapa da vida. O brincar, assim, tornou-se foco de estudos das diferentes áreas de conhecimento, que ressaltam sua importância e o sentido que adquire no processo de desenvolvimento infantil. Contribuições advindas da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia, dentre outras, foram compondo uma gama de conhecimentos que possibilitaram tratar o brincar como uma dimensão importante do processo educativo da criança.

No âmbito das pesquisas sobre as especificidades dos processos educativos das crianças e, dentre elas, a dimensão do brincar enquanto constituinte do ser criança em seus modos de viver a infância, nos inserimos com nossos estudos. Sendo assim, este artigo nasce da convergência de três pesquisas que tomam como foco a criança e que coincidem ao tratarem dos aspectos do brincar, da liberdade e da dignidade humana da criança.

A pesquisa de Camargo (2011) traz discussões sobre o brincar corporal tendo como entendimento o componente corporal das ações infantis, que precisam integrar as práticas pedagógicas com as crianças pequenas. O estudo reitera a necessária atenção ao corpo e ao

movimento na instituição educacional, bem como discute alguns dados referentes ao aprimoramento da formação do professor.

A investigação proposta por Santa Clara (2013) reflete sobre o corpo em movimento, trazendo a perspectiva do movimento como linguagem que contribui para o desenvolvimento integral da criança e sua autonomia.

O estudo de Peroza (2017), tem como objeto os processos educativos de crianças que vivem a infância no contexto prisional na companhia de suas mães, mulheres que cumprem pena de privação de liberdade. Ao abordar tal realidade, ressalta a necessidade de constituir processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana. Nele, a autora, como base nas obras de Rousseau, Pestalozzi e Korczak, reafirma a importância da liberdade enquanto princípio da dignidade humana da criança e do brincar enquanto uma forma de apropriação da realidade e de constituição de si pela criança.

No bojo das contribuições teóricas se configuram os saberes e os conhecimentos pedagógicos sobre o brincar, cujos referenciais têm sido propagados e tornam-se fundamentos das práticas pedagógicas de professores e demais profissionais da educação. Neste contexto, destacamos as pesquisas e experiências educativas com o brincar em contexto brasileiro, tais como os estudos de Friedmann (1998), Kishimoto (2002) Luckesi (2000); Fortuna (2000; 2005), Dornelles (2001; 2005), Wajskop (2012) Horn (2017) que, com outros pesquisadores têm ajudado a refletir sobre o brincar dentro e fora da escola, o papel do professor/educador e as mudanças das práticas, tempos e espaços de brincar mediante as transformações sociais e a organização dos espaços educativos.

Sendo assim, partimos de uma compreensão do brincar para além de um direito outorgado pelo adulto à criança. Consideramos que, o fato de o brincar se constituir enquanto direito revela uma necessidade imposta pela sociedade para uma dimensão que ela acabou por desconsiderar ao longo da história. Seja na escola ou nos diferentes espaços públicos e privados, a desvalorização da dimensão lúdica, essencial da criança, se constitui como um sintoma da organização social contemporânea.

Iniciamos a discussão propondo uma reflexão sobre o brincar na infância como sendo uma dimensão humana que, diante das transformações recentes da sociedade, acaba por se tornar um direito, na forma da lei, mas que não tem se concretizado, de fato, na vida de muitas crianças. Para tanto, contextualizamos nossa concepção de criança e infância,

abordamos os conceitos de dignidade humana e sua relação com o estabelecimento dos direitos das crianças e as implicações para a compreensão do brincar enquanto dimensão humana primeira, merecedora de respeito.

Seguimos discutindo os aspectos teóricos do brincar, ressaltando as contribuições das diferentes áreas de conhecimento e das diversas pesquisas empreendidas com forma de destacar sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Destacamos a necessária atenção à criança e suas capacidades, de modo que os discursos e as práticas voltem-se aos saberes da criança pequena, para além das práticas escolares. Essa perspectiva aponta para as possibilidades que o brincar revela no desenvolvimento pleno das crianças. Para tanto, deve ser pensado nos diferentes espaços de vivências das crianças, tanto públicos quanto privados, estruturando relações que permitam brincar, possibilitando diversas sensações, experiências e aprendizagens, em suas diferentes formas e realidades, ressaltando a importância do adulto que brinca.

A partir de então, trazemos as reflexões sobre os desafios da efetivação do brincar no âmbito educativo, a partir de algumas evidências reveladas nas pesquisas de Camargo (2011), Santa Clara (2013) e Ujiie (2014). Estes estudos destacam que, embora haja uma gama de pesquisas e constructos teóricos que comprovem a importância do brincar no desenvolvimento infantil, as práticas e espaços ainda se constituem enquanto propostas que cerceiam as ações lúdicas e corporais, salientando a relevância do movimento como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana.

Por fim, discutimos a importância do brincar em espaços que ultrapassam os muros das instituições escolares, destacando aspectos da atividade lúdica que precisam ser considerados para a vivência plena do brincar.

O brincar na infância: da dimensão humana ao direito da criança

A criança é o Homo ludens em sua aurora. Que nos primórdios, o Homo é ludens, e que é somente mais tarde que ele se torna Homo faber e Homo sapiens, e que esquece que é ludens; e que à medida que se torna sapiens e faber, reprime o ludens; estratégias de ocultamento: vir a ser adulto, vir a ser sapiens, vir a ser faber, e esquecer o ludens, e reprimir o ludens; O adulto: sapiens, faber; a criança: ludens. O conhecimento, sim; o trabalho e a técnica, sim; o prazer, não (ABIB, 2014, p. 9).

A criança, *Homo ludens* em sua aurora, nas palavras do autor supracitado, só chega um dia a ser *Homo faber* e *Homo sapiens* porque passou pela infância, mas que, contudo, ao tornar-se *sapiens* e *faber*, acaba por esquecer-se de sua origem: olvida-se de que é, antes de tudo, *ludens*. Essa análise possibilita pensar, de uma forma mais aprofundada, os sentidos que o brincar e a ludicidade adquiriram ao longo do tempo e, de modo especial, em sua estreita relação com a infância. O autor nos provoca a lançar um olhar sobre a trajetória de constituição da infância em nova perspectiva e descobrir que em sua origem, a criança é brincante, ou seja, o brincar constitui o ser humano no mais profundo de sua essência e se consolida na cultura.

Ao longo do tempo, na busca incessante por tornar o humano cada vez mais pensante e produtivo (*sapiens* e *faber*), tem-se usurpado da criança um traço marcante de sua essência, de sua dignidade. Surge, assim, a necessidade de que o brincar seja inscrito na forma da lei para que seja assegurado enquanto um direito da criança. Compreendemos, com Abib (2002), que ao longo do tempo o ser humano tem sido provocado, cada vez mais cedo, a se esquecer de que é *ludens*.

Historicamente, é possível dizer que a criança começou a ser compreendida enquanto sujeito concreto, situado historicamente, e a infância passou a ser problematizada como resultado de transformações empreendidas na sociedade mais ampla, a partir da segunda metade do século XX, com os estudos de Philippe Ariès¹. Sua obra sobre a constituição da família e da criança na sociedade, tornou-se um marco para a história da infância, ainda que seus estudos tenham sofrido severas críticas. Para Ariès, o sentimento em relação à infância nasceu nos interstícios da Idade Média e da Modernidade, como um resultado das mudanças ocorridas na passagem da organização social vigente até então para a organização social burguesa, com o nascimento da sociedade capitalista.

De acordo com os estudos de Ariès, o surgimento da família nuclear reservou um novo lugar para a criança nas relações intrafamiliares e sociais, e que demarcam uma nova consciência em relação às particularidades da criança e suas necessidades. Essa tomada consciência, fomentada de modo especial pela medicina – com a puericultura – e a filosofia – tendo como um dos precursores Rousseau – provocou mudanças significativas

¹ Os estudos de Ariès são compreendidos como um marco na constituição de um conceito de criança e infância a partir da modernidade. Ainda que recebam críticas por seus métodos de investigação e as conclusões (Cf. KUHLMANN JR 2007, NARODOWSKI, 2001), é inegável sua contribuição no impulso para que outras áreas do conhecimento tomassem a criança como enfoque central.

no que se refere aos cuidados e educação das crianças. Para Barbosa (2000, p. 27), esses cuidados passaram de “ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais”, tendo como uma de suas expressões o surgimento da escola.

No decorrer do tempo, tem-se que as crianças passaram a ser pensadas historicamente como fruto das mudanças que ocorrem na sociedade mais ampla, mas também, como indivíduos que nos seus modos de viver a infância engendram novas perspectivas de ser no mundo. As crianças passam a ser compreendidas enquanto sujeitos históricos e culturais que, nas relações que estabelecem e na produção da própria existência, interferem na vida social, reinterpretem, produzem e reproduzem a vida em sociedade e que, ao participarem, constroem a história. Uma história que, de acordo com Ujiie (2014), tem o brincar como direito e manifestação cultural da infância.

No bojo das transformações sociais ocorridas principalmente na primeira metade do século XX, a criança assume o seu lugar no âmbito do direito. Decorrente da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a criança passa a ser entendida, para além da sua dignidade de pessoa humana, como um sujeito de direitos, o que fica expresso, internacionalmente, na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959) e reafirmado na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989); e nacionalmente na *Constituição Federal* (1988) e no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990).

Vale ressaltar que o conceito de dignidade da pessoa humana tem sido uma discussão empreendida historicamente, no âmbito religioso, filosófico, da ciência e, mais recentemente, no campo jurídico. Suas premissas estão fundamentadas nas perguntas: “o que é a essência humana?” e “em que consiste a dignidade humana?”. As respostas a essas perguntas têm sido buscadas pelos povos, no âmbito das mais diferentes culturas e, a cada tempo, é influenciada pelos contextos em que tal conceito é cunhado. Sendo assim, pode-se afirmar que o reconhecimento da dignidade da pessoa humana é anterior ao reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direito. Ou seja, a dignidade humana deve ser considerada como base sobre a qual se constituem, também historicamente, os direitos dos homens e mulheres, cidadãos.

Essa perspectiva deve ser considerada quando se discutem os direitos e, mais que a letra da lei, sua garantia no âmbito da vida concreta dos indivíduos. Entre o final do século

XX e início do século XXI, os contornos que a sociedade capitalista vem assumindo levam a uma indagação sobre a efetivação dos direitos. Conforme Campos (1999, p. 118),

A preocupação com os direitos humanos, com o exercício da cidadania e com a garantia da democracia parece ganhar um novo destaque, como se a humanidade procurasse recuperar os velhos ideais da revolução francesa no momento em que o socialismo real retrocede em várias partes do mundo, as nações se estilhaçam em conflitos étnicos e religiosos e o capitalismo rompe com as regulações políticas e sociais estabelecidas no pós-guerra.

Neste contexto, para além de refletir sobre os direitos outorgados por leis instáveis, propomos pensar a criança em sua dignidade de pessoa humana e reconhecer nela aquilo que a constitui no tempo em que vive a infância. Rousseau, já no século XVIII, ao compreender a educação como um processo de transformação do homem, reconhece que a criança não é como um adulto, ela tem capacidades e necessidades diferentes, mas traz em si a natureza humana, ou seja, a essência humana. Ele afirma que “ela não deve ser nem animal, nem homem e sim criança mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 81). Nesse sentido, destaca a necessidade de uma relação livre e constante da criança com o ambiente natural como caminho educativo. A liberdade é, assim, entendida como um dom natural do homem que, sendo renunciada, descaracteriza sua qualidade de humano. Por conseguinte, o filósofo supera seus contemporâneos e precursores, ao afirmar a liberdade como um princípio e como direito inalienável da própria natureza espiritual do homem.

O brincar na cultura: elementos da constituição humana

Como parte da natureza da criança, o brincar assume, na cultura, um papel relevante nos processos de inserção da criança na comunidade humana. Antes de ser um direito, ela está no âmbito das especificidades do ser humano, sendo identificado de maneira mais perene no decorrer da infância. Huizinga (2000, p. 5) afirma que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõem sempre a sociedade humana”, ou seja, o brincar constitui o ser humano e afirma posteriormente “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Idem, p. 7).

Essa compreensão conduz a uma preocupação que deve ser anterior ao ato de pensar o brincar enquanto direito da criança. Se o brincar constitui o ser humano e se concretiza na cultura, ele é anterior ao direito. Se a sociedade contemporânea necessita da força da lei para que seja garantida à criança algo que lhe é inerente, é porque, em algum momento, essa dimensão passou a ser desconsiderada em função de outras prioridades impostas pela organização social. Tomás e Fernandes (2014, p. 17) ressalta que o brincar assumiu estatuto de direito muito recentemente e que,

Historicamente, tem tido dificuldades em se apresentar como um direito fundamental de qualquer criança, uma vez que quando apresentado juntamente com outros, parece prevalecer uma espécie de hierarquia no discurso sobre os direitos, na qual as dimensões de provisão e proteção, como é o caso do direito a ter uma família ou a ter acesso à educação ou ainda à família, se apresentam como mais importantes, remetendo o direito a brincar para um espaço de menoridade. No entanto, não é despidendo sublinhar que quando os direitos das crianças à sobrevivência, desenvolvimento e bem-estar são violados, tal tem impacto sobre a sua possibilidade de brincar. Igualmente, a possibilidade de as crianças poderem brincar tem um impacto sobre a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento.

Essa constatação de que parece haver certa hierarquia dos direitos e que o brincar assume um caráter menos importante, pode estar circunscrita à própria forma como os direitos humanos foram sendo constituídos no âmbito da sociedade ocidental. A este respeito, Santos (1997), já alertava para os riscos inerentes às leis que se querem universais sem considerar o âmbito das culturas e da própria compreensão do que seja a dignidade humana que cada povo constitui. Para o autor,

Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo. (...) Serão sempre um instrumento, (...) como arma do ocidente contra o resto do mundo. A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local (SANTOS, 1997, p. 19).

A compreensão de que os direitos humanos estabelecidos por representantes de alguns países que compõem o pensamento ocidental hegemônico, a respeito do que é direito do ser humano em qualquer contexto social e cultural, parece não ter sido debatida no interior daqueles países que ratificaram as leis propostas em âmbito internacional. Esse fato pode estar por detrás das dificuldades em garantir que a lei se efetive de fato na vida concreta dos sujeitos. Por outro lado, esse fato também interfere no que se compreende como sendo mais ou menos importante de ser considerado em sua implementação, como

apresentado por Fernandes, anteriormente. Os direitos precisam, antes de tudo, partir de uma discussão no âmbito das comunidades, dos grupos sociais, das culturas. Ali, onde eles fazem sentido. Boaventura propõe que

Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de-baixo-para-cima ou contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo. (...) Todas as culturas tentem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. (...) A questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (SANTOS, 1997, p. 19).

Sendo assim, cumpre pensarmos o brincar enquanto uma experiência humana primeira, necessária, constituinte do ser que se insere no mundo e que nele se constrói. É no âmbito da dignidade de pessoa humana de quem vivencia a infância que o brincar adquire seu devido valor, tendo tanta importância quanto a necessidade de se ter alimentação, família, educação, liberdade e a garantia do pleno desenvolvimento (UJIE, 2014). Se pensado enquanto um direito, uma proposta legal, continuará hierarquizado e, possivelmente, lembrado e valorizado durante as campanhas ou datas comemorativas que induzem o adulto a reconhecer essa dimensão em si.

Os brincares: caminhos teóricos percorridos

Se a educação da criança pequena, ao longo da história, esteve, de maneira geral, circunscrita ao cotidiano das pequenas comunidades, a partir da modernidade, ela passa a se restringir ao ambiente familiar e à escola. Se antes as crianças aprendiam o que era próprio de seus grupos sociais, tendo nos jogos e brincadeiras, um meio de apropriação da cultura e de sua produção, na contemporaneidade o brincar assume um lugar secundário na apropriação da realidade. Contudo, assegurar-lhe o espaço e o tempo de brincar deve ser, antes de tudo, uma atitude de respeito à sua dignidade de pessoa humana, o que se constitui como algo mais profundo e anterior ao que lhe é de direito. Essa compreensão supera uma luta pelo brincar enquanto um direito que os adultos outorgam à criança e que, neste momento, não conseguem lhe garantir plenamente

Refletir e escrever sobre o brincar, se constitui como uma tarefa complexa, visto que se trata de uma temática repleta de possibilidades que permite partir de diferentes

aspectos: são conceitos que se complementam, análises que consideram os seus aspectos históricos, sociais, culturais, dentre outros. A análise e reflexão sobre tais aspectos têm sido tratadas por diferentes áreas de conhecimento e perpassando diferentes tempos da história do homem e da pedagogia.

Os estudos das Pedagogias da Infância (OLIVEIRA FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) têm considerado a relevância dos estudos sobre a criança, tomando-a não mais como um indivíduo passível de ser formado e conformado à cultura e à sociedade por meio de processos educativos propostos pelos adultos. Esses estudos têm considerado a criança enquanto sujeito que se constitui nas interações sociais, nas relações com outras crianças, com os adultos, com sua realidade. Ao pensar a criança em suas especificidades e em seus modos de aprender e produzir a cultura, o brincar passa a ser referenciado nos escritos de diferentes teóricos, relacionando a ação lúdica como uma das especificidades da infância.

Desta forma, como parte constituinte da infância, o brincar também precisa ser pensado em suas características essenciais: os sujeitos que brincam, em nosso caso as crianças com todas as suas capacidades e possibilidades; os tempos e espaços de brincar, como elementos propiciadores ou limitadores da atividade lúdica; as necessidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento; e, por fim, as possibilidades de construir mecanismos para que os discursos e práticas superem a perspectiva adultocêntrica e se voltem a ver e ouvir os fazeres e saberes da criança pequena.

Sobre as implicações do brincar na vida das crianças, destacam-se as experiências de plenitude e inteireza do ser, em suas potencialidades criativas, comunicativas, em suas capacidades de interagir e estabelecer relações, construir representações, conhecimentos e cultura. Brincar propicia aprendizagem, experiência de sensações e emoções, que vão da satisfação aos novos desafios, da felicidade ao enfrentamento dos medos, da realidade concreta aos questionamentos. Para além das práticas escolares, o brincar é direito da criança e possibilita seu desenvolvimento pleno:

O brincar é essencialmente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto (FRANCO; BATISTA, 2007, p. 1450).

Compreendendo a liberdade enquanto dimensão humana original, conforme reafirmada por Rousseau em suas obras, ela se circunscreve enquanto uma necessidade da criança, um meio para explorar, significar e apreender a realidade. Sendo assim, há que se garantir a liberdade da criança nos diferentes ambientes nos quais circula e interage, nos espaços públicos e privados, estruturando as relações que permitam brincar.

O processo de conhecer as diferentes facetas do brincar tem se tornado possível por meio de estudos de diferentes pesquisadores, nas mais diversas áreas de conhecimentos. Essas contribuições advêm, portanto, de filósofos e pedagogos que marcaram a história da Pedagogia com a construção dos saberes sobre a criança e a infância, tais como Rousseau, Pestalozzi, Montessori e Froebel (CAMBI,1999). Mais recentemente, no final do século XX e início do XXI, destacam-se os escritos de Walter Benjamin que apresenta os discursos referentes à criança enquanto sujeito concreto e situado historicamente, tendo no brincar uma via de apropriação da realidade; os estudos históricos de Huizinga que ressaltam a dimensão cultural de brincar, a partir das análises filosóficas e culturais de seu *Homo Ludens*; as contribuições de Gilles Brougère cujas reflexões no que se refere ao entendimento cultural e a significação social do brincar; os estudos advindos da psicologia e do desenvolvimento infantil que têm como referências os estudos de Piaget, Vigotsky e Wallon (KISHIMOTO, 2002); e recentemente, de modo especial, com o avanço da ciência e sua aplicabilidade no campo da medicina, muitos avanços têm sido constatados na área da neurociência que trazem estudos importantes referentes aos efeitos do brincar para o desenvolvimento humano.

Todos os elementos elencados por estes estudiosos e tantos outros que têm se dedicado ao brincar enquanto essência do humano e especificidade da infância, têm nos auxiliado a pensar a aprendizagem, a linguagem e o afeto vinculados ao brincar, como sendo essenciais para o pleno desenvolvimento da criança e eixos centrais do trabalho pedagógico. Vale destacar que ao utilizarmos o termo pedagógico não nos detemos ao brincar instrumental, relacionado a este ou aquele tema, conteúdo e sim à inteireza do brincar que possibilita diversas sensações, experiências e aprendizagens em suas diferentes formas e realidades.

Ao dirigirmos o olhar para a riqueza e a diversidade do brincar, acabamos por ressaltar alguns elementos fundamentais que propiciam ou limitam as experiências proporcionadas por essa dimensão. Um deles está relacionado à organização do tempo e

dos espaços: diferentes são os ambientes e as possibilidades que eles apresentam para as crianças e, em cada realidade, há crianças, que experimentam muitos brincares. Isso pode ser comprovado pela abordagem da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2007) que retoma e ressignifica as discussões sobre os espaços sociais e culturais transitados e construídos por crianças participantes e ativas, bem como a importância das interações criança-criança, adulto- criança nos diferentes ambientes e contextos.

Nesta perspectiva, compreendemos o brincar como ação aprendida por meio da relação com o ambiente, com a cultura, com os adultos e com os pares. Tomando como referências os recentes estudos de Fortuna (2000; 2005), Horn [et al] (2012), Dornelles (2001), Camargo (2011), Santa Clara (2013) e Ujiie (2014), ressaltamos a importância do adulto que brinca e defendemos a necessidade de uma formação teórica mais abrangente sobre as especificidades do brincar e da criança, bem como da vivência brincante que sensibiliza o professor, o mobiliza corporal e criativamente para interagir, olhar e ouvir as crianças, estar junto e disponível a brincar.

Sendo assim, compreendemos que o caminho teórico relativo ao brincar se constitui de uma confluência de conhecimentos de diferentes áreas, que vem se delineando ao longo do tempo, trazendo as marcas do tempo e dos conceitos e concepções que envolvem a infância, as crianças e seus processos educativos. No entanto, a nosso ver, há algo de original no brincar e que perpassa as teorizações a este respeito, nas diferentes áreas do conhecimento: trata-se da liberdade, natureza do ser humano que se concretiza naquilo que ele tem de essencial, que é a necessidade de significar a sua realidade e que, na infância, se expressa no jogo e na brincadeira.

O brincar e o corpo em movimento: modos de ser firmados na liberdade da criança

Os conhecimentos teóricos e práticos produzidos sobre o brincar, bem como os saberes construídos pelos professores que, em suas práticas buscam dar sentido às experiências lúdicas de seus alunos, têm nos provocado, enquanto pesquisadoras, a compreender e analisar o processo de garantia e efetivação do direito de brincar no cotidiano das crianças. As inquietações aumentam quando nos deparamos com realidades nas quais as práticas e a organização dos espaços acabam por cercearem as ações lúdicas das crianças que, tolhidas em seus direitos devido ao impedimento dos movimentos,

acabam por não viver plenamente a infância e de ser criança em todas suas potencialidades.

Curtys (2006, p. 40) ressalta que “a necessidade de todas as crianças terem oportunidade de brincar foi oficialmente reconhecida, mas o seu valor como instrumento educacional não foi necessariamente aceito por todas as culturas”. Em suas análises, o autor afirma que,

[...] A liberdade de brincar na infância é a expressão de uma criança que diz: “Quero ser livre para brincar com a vida!”. Brincando, a criança aprende a ser livre harmonizando o seu mundo interior nas suas mais variadas composições com o mundo exterior. O direito de brincar como um direito de liberdade é equilíbrio e felicidade. A liberdade faz com que a criança seja autora das escolhas que lhe interessam, fortalecendo a construção da sua autonomia de acordo com a sua lógica própria. (CURTYS, 2006, p. 40).

Diversas são as situações e diferentes os ambientes que podem propiciar ou limitar o brincar e o movimento. Essas situações podem ser encontradas tanto nas falas disciplinadoras dos adultos, quanto aos espaços permitidos ou não para brincar. É possível verificar, nos registros do diário de pesquisa de Camargo (2011), essas falas tão familiares nos ambientes escolares: “*Pega um só, cada um com um brinquedo apenas*”; “*não gritem*”; “*não corram*”. Outros fatores a serem destacados referem-se ao pouco tempo destinado a brincar (ou um tempo longo e repleto de limitações nos elementos que compõem o espaço), bem como a incompreensão quanto a necessidade tanto do encerramento quanto da continuidade do brincar. Isso pode ser evidenciado em outro trecho da pesquisa de Camargo (2011, p. 115):

É horário de brincar no pátio, a ordem é um de cada vez e rápido, pegar um brinquedo. As crianças brigam enquanto esperam a “vez”. Os brinquedos oferecem poucas possibilidades, há correria, e a educadora fica nervosa por não conseguir “controlar” a agitação das crianças.

Ressaltamos a importância da compreensão dos adultos sobre a criança e sobre o(s) brincar(es), sejam estes pais, familiares, professores ou governantes, no sentido de compreender o que está envolvido durante uma experiência de brincadeira. Isso porque, para garantir à criança as oportunidades necessárias para brincar pressupõe reconhecer a dignidade humana da criança que brinca e suas reais necessidades. Essa compreensão ultrapassa a dinâmica de inserção delas na escola ou a construção de equipamentos e de

espaços para brincar. É preciso permitir brincar, explorar o corpo, construir, rir, correr, imaginar.

No entanto, ainda que os discursos das professoras referendam uma importância e uma necessidade para o desenvolvimento infantil, nos estudos que temos realizados, bem como nas experiências enquanto professoras de crianças pequenas e nas possibilidades de diálogo e reflexão enquanto docentes no curso de Pedagogia, temos constatado que as restrições ao brincar e ao movimento no âmbito das práticas educativas são provenientes de diferentes contextos. Dentre eles, ressaltamos o processo de organização da escola e das ideias que perpassam a escolarização da infância; as condições sociais de reclusão e violência, que imprimem duras realidades aos pequenos limitando os espaços/tempos de brincar; o desconhecimento e/ou desatenção ao brincar e ao movimento enquanto potência na infância; o cotidiano e a necessidade produtiva, que adentra a escola em rotinas rígidas e limitadoras; os excessos de cuidado, higiene e controle sobre o corpo e os brincares.

Os movimentos que as crianças realizam e os modos como se expressam são permeados por sentidos e significação. Por meio deles, elas aprendem e internalizam valores, sentimentos, formas novas de se expressarem e mecanismos para se comunicarem. Tais aspectos do desenvolvimento infantil precisam ser valorizados, pois são necessários para uma vida em sociedade. Neste contexto, o movimento ganha relevância e passa a ser compreendido enquanto uma possibilidade de comunicação e, portanto, requer que seja pensado em seus aspectos constituintes, quais sejam, os espaços e tempos e as formas pelas quais se constituem nos diferentes contextos nos quais acontecem.

O corpo em movimento: linguagem, instrumento de pensamento e diálogo com o mundo

A compreensão sobre a cultura corporal, bem como uma maior ênfase na manifestação do movimento infantil, é um aspecto que precisa ser discutido dentro e fora da escola. A concepção dualista que muitas vezes separa o corpo e a mente deve ser superada, pois percebemos atualmente, de maneira acentuada, a valorização do aspecto cognitivo em detrimento das manifestações corporais, considerando o movimento em práticas que se realizam de forma esporádica nos espaços externos.

Perceber o movimento como linguagem, é um aspecto que precisa ser considerado no desenvolvimento integral da criança, pois muitas vezes os aspectos afetivos, sociais e motores são colocados em planos inferiores no processo de desenvolvimento da criança, ao passo que observa-se uma constante valorização do processo da escolarização da criança.

Segundo Rabinovich (2007), o corpo é o primeiro instrumento do pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. Entre os sinais gráficos da língua escrita e um mundo concreto, existe um mediador, muitas vezes esquecido, que é a ação corporal. Assim, quando a criança experimenta o poder do seu corpo está incorporando novos conhecimentos. O corpo transmite toda uma linguagem substituindo a palavra pela expressão corporal. A criança deve descobrir seu corpo com curiosidade, prazer e por meio do movimento.

Neste sentido, destacamos o papel do corpo no desenvolvimento da criança, uma vez que, ao utilizar o corpo para se comunicar e se expressar, ela transmite mensagens por meio de gestos e movimentos. Porto (1995) destaca que esse aspecto ainda é deixado de lado, pois a sociedade como um todo ainda acaba valorizando somente os órgãos e músculos que o corpo possui, em pleno funcionamento, sem a preocupação do que esse corpo pode estar sentindo e percebendo. Ao expressar seu ser sensível, torna-se veículo e meio de comunicação com o mundo, levando o homem a desvendar-se por inteiro.

Consideramos que é por meio do movimento e na brincadeira que a criança se comunica, conquista a sua autonomia, e a sua liberdade por meio das diferentes expressões e linguagens do mundo. Neste sentido, Mattos e Neira (2007) relatam em seus estudos a relevância de se propor atividades que incorporem a expressividade e a mobilidade próprias das crianças.

Ao brincar e movimentar-se a criança expressa seus sentimentos e pensamentos. Mattos e Neira (2007, p. 26) mencionam que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, pois as crianças se movimentam desde que nascem e com o tempo vão adquirindo maior controle sobre seu corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo, pois engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam e brincam.

Nesta perspectiva, destacamos a concepção que as professoras apresentaram sobre o movimento, retirados do diário de pesquisa de Santa Clara (2013) e que traduzem uma compreensão da importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança:

Corpo e movimento estão interligados e constituem uma prática essencial na formação de nossos alunos (Questionário-P6)

O movimento é importante para o desenvolvimento humano em especial para o desenvolvimento integral infantil. Ao movimentar o corpo eles expressam sentimentos, emoções e pensamentos, utilizando gestos e posturas corporais. (Questionário-P2)

As professoras pesquisadas percebem o movimento como forma de linguagem, uma maneira da criança comunicar-se com o mundo que a rodeia. O corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2008) a qual constrói seu pensamento em forma de ação, neste sentido entendemos o movimento como linguagem, e como uma importante dimensão da cultura humana.

Porém, percebemos que apesar das professoras demonstrarem concepções sobre o corpo em movimento, as mesmas apresentam dificuldades para colocar isso em prática, demonstrando uma dicotomia entre corpo e mente, sala e pátio, teorias e práticas, assim notamos por meio da pesquisa que o corpo em movimento é trabalho de forma isolada, corpo e mente são considerados de maneira separada e com pouca exploração nas práticas docentes, o que contribui para práticas vigilantes e controladoras e disciplinares.

Carvalho (2005) discute os aspectos de vigilância e controle, tanto do espaço quanto do tempo, ao tratar das práticas escolares e do disciplinamento dos corpos, ressaltando que a escola constitui-se no que Foucault (2003) entende como instituições de sequestro, as quais são instauradas para o controle de tempo dos indivíduos, através do poder disciplinar, articulando controle do tempo e dos corpos.

Dessa forma a criança não tem autonomia e a liberdade fica restringida, pois não há a escolha da brincadeira, do lugar, do movimento. Práticas que devem ser desconstruídas e dar espaço há um novo pensar sobre a criança e sobre seu corpo e pensar que a criança é segundo Malaguzzi(1999) feita de cem. Cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem...

Espaços, tempos e formas de brincar: experiências que estão além da escola

Em nossos estudos, evidencia-se cada vez mais uma necessidade de controle do adulto sobre o brincar da criança, seja numa proposição às vezes forçada de jogos e brincadeiras, muitas vezes dirigidas pelo adulto com uma finalidade pedagógica, seja na vigilância contínua frente às interações das crianças, poupando-as de frustrações ou

evitando que se machuquem. Esta vigilância, quando exacerbada, acaba por incidir sobre as possibilidades criativas das crianças, limitando-as em suas possibilidades expressivas, dentre elas a capacidade imaginativa e a linguagem corporal. Nesta perspectiva, Rabinovich (2007, p. 69) destaca que,

O papel do corpo [...] na formação da pessoa humana pressupõe uma educação corporal não domesticadora, que o conceba como um meio de expressar emoções, por isso objetiva desenvolver a criatividade, bem como levar as crianças a construir significações a partir de suas vidas. Em suma, trata-se de uma educação cuja metodologia é permeada de características lúdicas, de alegria, de prazer, de fantasia, permitindo que corpo e cognição se desenvolvam de forma articulada.

Assim, reafirmamos o brincar na perspectiva da dignidade humana, cuja expressão hoje se faz por meio do direito da criança e, portanto, vinculado à vivência da liberdade. Livre, a criança experimenta o mundo, estabelece vínculos, conhece e se faz conhecida, constrói seus conhecimentos, vivencia os valores inerentes à vida em sociedade e constitui seu modo de ser. Essa liberdade, no entanto, pressupõe um olhar atento e sensível por parte dos adultos que convivem com a criança. Ressaltamos, também, que a organização do cotidiano escolar, por vezes engessada em rotinas determinadas pelos adultos e a restrição dos espaços de brincar extraescolares podem impossibilitar à criança a plenitude das práticas de brincar. É o que afirma Moyles (2002, p. 22) sobre o brincar e suas possibilidades:

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. [...] oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais [...]. (MOYLES, 2002, p. 22).

A abordagem de Moyles (2002) confrontadas com as práticas existentes no âmbito dos espaços educativos, nos permitem destacar que o corpo e, portanto, as habilidades físicas podem ser consideradas como o foco de maior controle por parte dos educadores. Percebe-se que o corpo e seu movimento ficam restritos a algumas áreas de conhecimento ou atividades esparsas, sem entendimento da relação estabelecida entre o movimento e a linguagem, bem como o corpo como instrumento primeiro na construção de conhecimentos.

A reflexão a respeito do brincar e das relações corporais no âmbito das instituições educativas nos trazem elementos para questionar as práticas em relação àquilo que se evidencia enquanto necessidade humana e especificamente da criança. Entretanto, quando pensamos o brincar e os espaços de brincar para além da escola, trazemos a perspectiva das limitações que ocorrem nas diferentes instâncias sociais, e que tem se tornado preocupação de diferentes pesquisadores e instituições, adentrando também o campo jurídico, do lazer e da saúde.

Segundo o Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar, as brincadeiras são experimentos que conduzem ao aprendizado e à percepção do mundo. Além da escola, os espaços comunitários são elementos importantes para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, o descanso e o lazer são tão importantes quanto a satisfação das necessidades básicas de nutrição, moradia, saúde e educação.

Nesse contexto, Friedmann (1998) ressalta a mudança do brincar proveniente das novas estruturas econômicas e sociais que oferecem às crianças diferentes possibilidades (brinquedos e tecnologias) e em contrapartida a redução dos espaços abertos e das relações do brincar coletivo (ruas, praças...). Para a autora, essas transformações reduzem as possibilidades de interação criança-criança e adulto-criança durante a brincadeira. Há aspectos da atividade lúdica abordados por Friedmann (1998) que precisam ser considerados, para a vivência plena do brincar, são eles:

O tempo e o espaço, o qual entendemos como essencial para a exploração corporal, a liberdade de movimento e construção de conhecimentos sobre os espaços e as relações estabelecidas;

A especificidade dada ao brincar, por quem brinca, denominados pela autora como *os jogadores*. Tendo como fundamento a importância das relações com o outro e a cultura, destacadas pela Sociologia da Infância, consideramos os pequenos brincantes como capazes de valiosas construções e experiências ao brincar juntos.

A relevância dos *objetos ou brinquedos*, elementos estes que, quanto mais diversos, sejam estruturados ou não, oferecem à criança possibilidades de construir, experimentar, criar e imaginar, ressaltamos aqui a validade da riqueza de elementos de brincar disponibilizados (de brinquedos a potes, de gravetos a roupas e sapatos de diferentes tamanhos).

O olhar atento e respeitoso com *as ações do sujeito*, compreendidas como as possibilidades de criação, de escolha, de experimentação corporal e dos objetos de brincar

Dentre os aspectos destacados por Friedmann (1998) *a relação meio/fim*, merece atenção para que sejam propiciadas oportunidades de jogar-brincar com diferentes finalidades, respeitando as características de cada uma (jogo com objetivos pedagógicos ou apenas brincar por divertimento).

Sobre estas finalidades do brincar, os estudos realizados demonstram que, no espaço escolar ora há uma supervalorização de brincar com finalidade (ensino de), ora uma desatenção com o brincar, que passa a ser denominado como “brincar livre”, opondo-se ao que entendemos e defendemos como liberdade de brincar. O tempo do divertimento passa a ser tempo de outras atividades para os adultos, de controle pelo olhar e pela voz do professor, remetendo a “livre de”, demarcando ausências (ausência de espaços preparados, de elementos enriquecedores do brincar, de professores brincantes, de olhares que aprendam com o brincar dos pequenos). É possível perceber o brincar desarticulado das demais ações propostas no espaço educativo, demarcando dois opostos preocupantes, ensinar ou brincar “livre” (CAMARGO, 2011; SANTA CLARA, 2013).

Os aspectos destacados acima demarcam a necessidade de olhar para o brincar em seus aspectos constituintes como forma de pensar a criança em sua inteireza, e em suas interações nos diferentes espaços sociais de modo a garantir experiências significativas. Como ressalta Friedmann (1998), é preciso “oferecer às nossas crianças oportunidades para que possam exercer o direito de brincar”. Indo além em nossas análises, é preciso oferecer às nossas crianças as possibilidades de se constituírem enquanto seres humanos e cidadãos, desenvolvendo-se em todas as suas potencialidades.

Considerações Finais

O brincar é um aspecto inerente à constituição do ser humano e um instrumento de apropriação da realidade e constituição da cultura. Portanto, é compreendido enquanto um traço da dignidade humana, hoje representado como um direito da criança e percebido como expressão da liberdade. Assim, torna-se uma atividade essencial na infância, garantindo a realização de desejos, vontades próprias, movimentos com o corpo

promovendo uma educação não domesticadora expressando emoções, desenvolvendo a criatividade, dando a significado a sua vida e percepção do mundo ao seu redor.

No campo pedagógico, as pesquisas desenvolvidas sobre a criança e o brincar, em diferentes campos do conhecimento, em diversos países, nos proporcionam diversas teorias quanto ao lúdico na prática pedagógica. Em contexto nacional amplia-se o interesse pelo brincar como campo de pesquisa, verificamos na década de 1990 significativa ampliação das publicações e discussões sobre o brincar. Escritos sobre o brincar fundamentados em diferentes autores (BENJAMIN, 1997; BROUGÈRE, 1995; WINICOTT, 1975) passam a integrar os documentos norteadores das práticas educativas da Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação, marcando importante reconhecimento do brincar como linguagem da criança.

Desta forma, reiteramos quão significativo é o processo histórico de construção do conceito da dignidade humana, do reconhecimento do brincar enquanto direito da criança, bem como a validade da construção teórica sobre as práticas lúdicas. No entanto, entre a dignidade, o direito e as práticas brincantes pudemos constatar em nossos estudos a existência de uma lacuna, um espaço de ricas possibilidades que permanece pouco explorado, o espaço do brincar. Primamos pelo brincar como expressão da vitalidade, da liberdade, da representação cultural, do interagir e construir vínculos, um brincar que possibilita a construção da autonomia, a criatividade e a representação.

Assim, consideramos que tanto a forma que o adulto compreende a criança, quanto as atitudes relacionadas ao brincar podem aproximar ou ampliar o distanciamento entre o que se tem dito (o saber teórico construído e permanentemente em movimento) e as práticas lúdicas, demarcando a importância tanto dos saberes teórico-práticos quanto da participação e envolvimento do professor/educador como brincante.

O brincar proposto ou permitido tanto nas instituições educativas quanto nos espaços públicos, partem, em maioria, da proposta do adulto, fundada em ações de controle dos movimentos (dos gritos, dos risos, da exploração) e limitação de tempos e espaços, impossibilitando ou limitando a vivência plena do brincar, da liberdade da criança.

Reiteramos que, seja na instituição educativa, seja nos demais espaços sociais, não basta deixar brincar, precisamos efetivar esse direito com oportunidades e experiências significativas, por meio da exploração do corpo, do movimento, das interações entre pares e com a cultura.

Referências

- ABIB, J. A. D. A aurora do Homo ludens. In: TOMÁS, C.; FERNANDES, F. **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. D. Flaksman (trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. 25 (1), p. 93-113. Jan./jun. 2000. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>> Acesso em 13 de abril de 2017.
- CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2011.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, março, 1999.
- CARVALHO, R. S. de. **Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos**. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DALLARI, D. A; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1986.
- DORNELLES L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DORNELLES, L. V. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. In: MOLL, J. (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: A história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; DALLA ZEN, M. I. **Planejamento análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FORTUNA, T. R. A formação lúdica do educador. In: MOLL, J. (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do Direito de Brincar**. Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, UEL. 2008.

FRANCO, R.R.; BATISTA, C.V.M. A criança e o brincar como um direito de liberdade. In **Anais eletrônicos VII Congresso nacional de educação – EDUCERE e V Encontro Nacional sobre ATENDIMENTO Escolar Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2007, p. 1446-1458. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-200-12.pdf>

FRIEDMANN, A. [et al] **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4 ed. São Paulo: Edições sociais, Abrinq, 1998.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. Os saberes do movimento na formação de profissionais da Educação Infantil: uma proposta da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Brasil. In: **Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais**. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

HORN, C. I. [et al] **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação 2012.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Trad. Araújo, S. P. N. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, C. C. (org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. **Educação Física Infantil: inter-relações, movimento, leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

MARTINS, M. F. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar?**. IPA BRASIL, 2013.

MOYLES J. [et al]. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEROZA, M. A. R. **A infância no contexto prisional: pressupostos para processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana**. 2017. 258f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2017.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. 1. ed. Campinas: Editora Papirus, 1995.

ROUSSEAU. J.J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência Profissional**. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

SANTA CLARA, C. A. W. **A prática pedagógica dos professores da educação infantil: uma análise sobre o corpo em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação-Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de ciências Sociais**, n. 48, Junho, 1997.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOËTARD, M. J. P. Trad. Marcondes, M. A. S., Marcondes, P., Mazzetto, G. M. C. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>> Acesso em 02 de novembro de 2016.

TOMÁS, C.; FERNANDES, F. Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In: **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.

UJIE, N. T. O lúdico como direito e manifestação cultural da infância: apontamentos e interlocuções. In: PELOSO, F. C.; SILVA, S. S. de C. (Orgs.). **Infância e inclusão social: cenas da experiência humana**. Curitiba: Ithala, 2014, p. 81-110.

WAJSKOP, G. **O brincar na Educação Infantil: Uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1971/1975.



Sujetos por la escuela: aportes desde la Pedagogía Social

Marcelo Morales, Educador Social, Mag en Educación Social, Universidad Internacional de Andalucía (España), Doctorando en Educación de la Universidad de Entre Ríos (Argentina); Ha trabajado como educador en diversos proyectos educativos con niños y jóvenes en Montevideo; Actualmente es docente de la carrera de Educación Social en el Instituto de Formación de Educadores Sociales (IFES – CFE) y en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República, marcelomorales.uy@gmail.com)

Resumen

Estamos en un tiempo donde la educación pareciera haberse quedado encallada, como si no hubiera ‘mucho para inventar’. Forma parte de la agenda de temas cotidianos con alta frecuencia dejando ver una disconformidad general con la educación que nos damos. En estos debates rápidamente pasamos a discutir sobre la escuela: nos resulta difícil pensar la educación más allá de la forma escolar. La escuela es la matriz por la que atribuimos el carácter educativo a ciertas acciones, es decir, para aceptar que algo puede resultar educativo, es el parangón. Por otro lado, cuando generamos propuestas en otros marcos educativos, sin los encargos que lo escolar impone, muchas veces tratando de diferenciarnos terminamos asumiendo su lógica, su organización de tiempos y espacios, las relaciones que propone para las personas y con el conocimiento, es decir, su forma. Este artículo se ubica en el esfuerzo de la pedagogía por escapar a esta operación que iguala educación con escuela, desde una posición que es académica pero también profundamente política. La (re)aparición con mucha fuerza en los últimos tiempos de ‘pedagogías adjetivadas’ puede responder a este esfuerzo, desde el intento permanente de colocar algo en su nombre (un adjetivo) que nos recuerde permanentemente que su objeto es la reflexión sobre la educación y no solo sobre la escuela.

Palabras-chave: Sujeto. Pedagogía social. Forma escolar.

Sujeitos pela Escola: Aportes da Pedagogia Social

Resumo

Vivemos um tempo em que a educação parece estar encalhada, como se não existisse “muito para inventar”. Faz parte da agenda cotidiana com alta frequência, deixando ver uma disconformidade geral com a educação que nos damos. Nessas discussões rapidamente passamos a falar sobre a escola: é difícil pensar a educação além do formato escolar. A escola é a matriz pela qual atribuímos o caráter educativo a certas ações, quer dizer, para aceitar que algo possa resultar educativo, esta é a comparação. Por outro lado, quando geramos propostas a partir de outros marcos educativos, assim o fardo que o escolar impõe, muitas vezes tratando de nos diferenciar, terminamos assumindo sua lógica, sua organização de tempos e espaços, as relações que propõem para as pessoas e com o conhecimento, ou seja, sua forma. Este artigo direciona o esforço da pedagogia para escapar a esta operação que iguala educação com escola, desde uma posição que é acadêmica, mas também profundamente política. A (re)aparição com muita força nos últimos tempos de “pedagogias adjetivadas” pode responder a este esforço, com a intenção permanente de colocar algo em seu nome (adjetivo) que nos recorde permanentemente que seu objeto é a reflexão sobre a educação e não somente sobre a escola.

Palavras-Chave: Sujeito. Pedagogia Social. Educação Escolar.

Education subjected by the school: contributions of Social Pedagogy

Abstract

We are in a time where education seems to have been stranded, as if there was not much to invent. It is frequently part of everyday agenda, showing a general disagreement with the education we give. Generally education and school are associated, we find difficult to think of education beyond any form of school education. The school is the matrix by which we attribute educational character to certain actions, that is, to accept that something can be educational, it has to be like the school. However, when proposals in other educational frameworks are generated, they end up assuming its logic. Even though the effort to differentiate them, to stand aside of the commissions that the school imposes, proposals end adopting scholar times and spaces organization, and relationships among people and with knowledge. This article is located in the effort of pedagogy to escape this operation that equates education with school, from an academic but also a deeply political position. Recently (re) emergence of 'adjectived pedagogies' may respond to this effort. From the permanent attempt to place something in education's name (an adjective) that continuously reminds us that its object is the reflection on education and not only about school.

Keywords: Social pedagogy. Subject. School education's form.

Introducción

La educación es un gesto por el cual recibimos y hacemos parte del mundo construido a quienes llegan, gesto de hospitalidad, en el sentido de Derrida y Dufourmantelle (2008), y de transmisión. Transita la tensión entre la conservación y el cambio, pero debe sobre todo, tomando palabras de Hannah Arendt (2003), conservar la novedad que traen los que van llegando al mundo.

La educación se juega en la potencia de estos gestos, cómo lo hace es circunstancial, una resolución de los problemas que podemos ver, que hemos podido encontrar en este tiempo al desafío de recibir a 'todos' en lo que hemos construido, en la cultura. Que 'todo llegue a todos', nos interpela como sociedad ya que en esto se juega una condición *sine qua non* de la posibilidad que tenemos para construir igualdad.

Estamos en un tiempo donde la educación pareciera haberse quedado encallada, como si no hubiera 'mucho para inventar'. Forma parte de la agenda de temas cotidianos con alta frecuencia dejando ver una disconformidad general con la educación que nos damos. En base a esta disconformidad afirmamos sin necesidad de demasiada argumentación que la educación está en crisis. Esta 'crisis' se atribuye a diversos factores: la formación y el compromiso docente, los currículos que no acompañan el cambio de época, las estructuras en mal estado e insuficientes, las familias que no preparan ni sostienen a sus hijos para la vida educativa, la situación económica y social, son algunos de los preferidos.

Sin embargo, esta lectura que se hace del estado de la educación que considera factores muy distintos (más allá de que los podamos compartir o no), es presa de una

operación casi inconsciente que iguala la discusión sobre la educación a la discusión sobre una forma que nos hemos dado para llevarla adelante. La discusión sobre la educación es hoy en día, casi exclusivamente, una discusión sobre la escuela.

Y las respuestas que se encuentran a este problema son prácticamente de un solo tipo: administrativas. Crear más escuelas, que los niños estén más tiempo en la escuela, más recursos, protocolos. No es fácil encontrar una reflexión que vaya un poco más allá, al encuentro de la cuestión educativa, de su sentido.

Esta lectura de 'la crisis', no está mirando la educación en sentido amplio, como práctica social sino como lo que sucede en el marco de una organización particular (la escuela), en un sitio de ella (el aula) y en la relación de niños o adolescentes con un profesional (el maestro o el profesor) que ha sido formado en función de y para esta organización.

A la vez venimos desarrollando un cúmulo de propuestas educativas dentro y fuera del sistema educativo formal, que se plantean básicamente dos tipos de objetivos: hacer que los participantes puedan transitar en buena forma por la escuela y/o hacer cosas que la escuela (¿ya?) no hace.

La acumulación de propuestas con el propósito de que la escuela funcione bien, contribuye también a soslayar una discusión sobre la propia escuela y su función educativa, pero entendida como una forma histórica, potente pero no infinita, que ha tomado la educación para cumplir con las finalidades que la sociedad le encomienda. Es así que la escuela comienza a crecer en su borde: por un lado se infla y por el otro es sitiada.

En la inflación, la escuela se puebla de proyectos que pretenden incidir en los factores que se identifican como sus principales males: el abandono y el no aprendizaje. Es así que la escuela va a dónde viven los niños y las niñas, extiende su tiempo de enseñanza, hace propuestas de formación para sus docentes, brinda alimentación.

El sitio refiere a todas las instituciones que están alrededor de la escuela, sin estrictamente ser parte de ella. Las preocupaciones son compartidas y también desde estas propuestas se extiende el tiempo de enseñanza, se abren espacios de apoyo a las actividades escolares y además, se intenta que regresen a la escuela aquellos que han dejado de asistir.

Ambos movimientos comparten una característica esencial, no alteran la forma escolar, esta permanece incambiada, inalterable, intocable. Aún en aquellos proyectos

externos a la escuela, que cuentan (supuestamente) con mayores márgenes de libertad y flexibilidad en el armado de sus propuestas, el aire escolar resulta palpable.

Dos preguntas surgen a partir de esta situación, la primera acerca de la necesidad o no que tenemos de desbordar la forma escolar. La otra es si podemos pensar otras formas, dada la supremacía que la escuela ejerce sobre nuestros imaginarios y pensamientos sobre educación.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre la forma escolar, sus principales componentes y las relaciones entre ellos. En particular, nos centraremos en la relación entre la forma escolar y las personas que habitan la escuela. Si es necesario iremos un poco más allá de la escuela, retomar la discusión pedagógica (filosófica en esencia) sobre que educación queremos, puede resultar interesante este intento de ver que educación estamos logrando hacer y hasta dónde nos podemos imaginar otra cosa.

Desarrollo: La escuela y su forma

La forma no es ni una cosa ni una idea: es una unidad que no es la de la intención consciente. A esta noción, Merleau-Ponty ligaba la de sentido y de historia, definida como una búsqueda de sentido “al tanteo”: hay solamente formas históricas, remitiendo a la “solución” que cada sociedad “inventa, tanto en su religión como en su economía o su política, para el problema de las relaciones del hombre con la naturaleza y con el hombre(VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001, p. 9).¹

La forma, plantean los autores, no son ni la forma objetiva ni las ideas, la forma está en la relación que se establece entre sujeto y objeto, es una unidad. Las formas, son un precipitado histórico de diferentes maneras que el hombre ha logrado avanzar en la resolución de sus problemas en sus relaciones sociales y con la naturaleza. Estas soluciones que responden a un tiempo histórico, a unas circunstancias particulares, responden también a un sentido contenido en un discurso que las valida, justifica y sostiene.

¹ Las páginas corresponden a la versión en portugués, que está en la bibliografía. La traducción al español fue realizada por Leandro Stagno, de la Universidad de la Plata.

No bastaría para el sostenimiento de una forma cualquiera el conocer su significado, tomado este como un sentido ya otorgado, el sentido es algo vivo entre el pasado y el futuro, es algo vivo que impulsa a seguir inventándolo, cambiándolo.

Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como “comprensivo”. Este último se opone tanto a la búsqueda de relaciones entre fenómenos desmenuzados, tomados como elementos y concebidos como exteriores el uno del otro, a la búsqueda de elementos permanentes y al inventario empírico de los trazos característicos de una “realidad” que sería, por ejemplo, la escuela (VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001, p. 9).

La escuela, la forma (escolar) en que entendemos y nos imaginamos la educación atraviesa lo social todo. Más allá de tiempos, espacios, mobiliarios, lo principal de esta forma es la relación que se establece entre ella y sus habitantes. La historia de la forma, su formación, parece escudarse tras la potencia de lo formado que se nos aparece como algo atemporal, inmutable. La forma escolar, ha marcado la formación de nuestra idea de lo que es la educación y también, a partir de esa idea, de cómo deberían ser las relaciones sociales.

Aquello que da unidad a la forma escolar, su principio de engendramiento, es decir, de inteligibilidad, lo definimos en relación a reglas impersonales. A partir de allí toman sentido, por un lado, los diversos aspectos de la forma (como el espacio y el tiempo específicos), por otro lado, la historia, es decir, la “formación” o el proceso por el cual se constituye y tiende a imponerse (en instituciones y relaciones retomando y modificando ciertos “elementos” de formas antiguas, como lo demuestra en el ejemplo del “ejercicio”). La emergencia de la forma escolar no sucede sin dificultades, conflictos o luchas, de tal forma que la historia de la escuela es una historia llena de polémicas y que quizá la enseñanza se encuentre siempre “en crisis” (VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001, p. 10).

La potencia de la escuela, lejos de menguarse o disminuir como se propone desde algunas miradas, parece haberse vuelto en nuestra contra. Quedamos presos de la forma que le hemos dado a lo largo de estos últimos siglos a una idea, que trata de interpretar el papel que la educación (a través de la escuela) debe jugar en la construcción de igualdad.

La máquina perfecta o la escuela se come su cola

En la discusión pública por la educación, que como planteábamos es en el fondo la discusión por la escuela, la principal preocupación es por su funcionamiento, que ‘la maquinaria’ funcione. No parece haber una pregunta por el sentido, ya que el significado de la escuela está presupuesto y aceptado: si funcionara bien sus efectos vendrían por añadidura.

El sentido tiene que ver con el rumbo al que queremos destinar nuestras prácticas, a lo que queremos que a partir de ellas se genere. Nos recuerda constantemente que una práctica educativa no cierra en sí misma, sino que se construye en ligazón con lo social, con la cultura de nuestro tiempo, con nuestros contemporáneos y con nuestros antepasados.

Sentido también remite a la esencia de algo, a su significado. Nos sitúa en tiempo pasado-presente. La práctica educativa puede ser tomada como efecto, es causada por cuestiones del pasado y nos compete desentrañarla, comprenderla, tomando en cuenta los factores que influyen en ella y en nuestras decisiones acerca de ella.

Tenemos la responsabilidad de imaginar una práctica educativa coherente con nuestra idea política (del futuro, de cómo queremos vivir entre nosotros). Pero ocurre que finalmente las prácticas no son como las imaginamos, no suceden como esperábamos porque en ella actúan diversos actores, pero principalmente, los sujetos en juego. Además, sentido remite a sensación, sentimiento, lejos de ser un acto meramente racional integra también nuestros sentimientos.

Bárcena (2005) propone una diferenciación entre significado y sentido, siendo el significado el sentido ya identificado, y el sentido, aquello que permanece abierto a que el pensamiento lo desentrañe. A la educación le toca estar en esa zona difusa, nunca del todo definida, campo de luchas y de controversias, que es la construcción de sentido. “Cómo cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es solo un momento de una empresa más amplia y controvertida” (BÁRCENA, 2005, p.34).

El sentido de una práctica educativa parece construirse entre lo que sucede (la práctica en sí) y quienes ponen palabras sobre ello. El sentido no puede extraerse de las prácticas educativas sin dialogar con los participantes, no es un atributo objetivo de las prácticas sino que surge en el intercambio subjetivo, es una construcción intersubjetiva. El sentido se disputa, en tanto la práctica educativa no puede separarse del discurso que acerca

de ella (que *en* ella) se construye, el sentido emerge del diálogo, del debate, del intercambio y es profundamente político. En esta disputa por el sentido de las prácticas educativas se expresa claramente la naturaleza política de la educación. Con esto queremos desmarcarnos de aquellos que piensen que a igual práctica, igual sentido creyendo que la cuestión de la educación se resuelve a través de vericuetos meramente técnicos, como si fuera posible dejar de lado la discusión política.

Por otro lado, sentido es diferente a ‘fin’ o finalidad. El sentido es algo que permanece en tanto dura la actividad, mientras que su fin puede ocurrir solo cuando ya ha concluido. Una actividad siempre tiene sentido aunque no tenga un fin (BÁRCENA, 2005, p. 64). Mientras que el sentido es inmanente a la actividad, el fin es trascendente a ella.

Una máquina es un objeto fabricado y compuesto por un conjunto de piezas ajustadas entre sí, que transforma la energía en trabajo. Es una fabricación, es decir una creación de algo nuevo mediante la transformación de la naturaleza.

Las máquinas se consideran comúnmente como sistemas materiales definidos por la naturaleza de sus componentes y por el objetivo que cumplen en su operar como artefactos de fabricación humana (MATURANA & VARELA, 1998, p. 56).

La utopía de la máquina sería aquella que logra transformar toda la energía que la alimenta en trabajo, el máximo de la eficiencia. Y claro, también producir el tipo de cosa que se espera de ella según su objetivo, que sea eficaz. En una máquina, la mayoría de sus piezas son imprescindibles y cumplen una función particular en la producción que realiza, pero la naturaleza de la máquina no depende de la naturaleza de sus piezas.

Una máquina comporta grados importantes de automatismo. Alguien, según el diccionario ‘*trabaja como una máquina*’ cuando lo hace sin pensar, inconscientemente y también sin pausa ni descanso.

Mirar a la escuela como máquina, nos lleva a preguntarnos sobre qué es lo que produce y cómo lo hace, desentrañando las relaciones entre sus componentes.

Para que haya trabajo, desde su acepción en la mecánica clásica, debe haber una fuerza actuando y un movimiento producido por esta fuerza. La fuerza de la escuela es la enseñanza, es a lo que avoca todas sus energías. El movimiento en la educación podríamos equiparlo con el aprendizaje, todo lo demás es en función de este. La escuela ‘funciona’,

trabaja, solo si produce aprendizaje. Aún pensada en términos de máquina y producción, a la escuela no le basta con enseñar, su trabajo no es la enseñanza, sino el aprendizaje.

Los efectos ‘per se’ de la escuela

La escuela parece estar preocupada por su autoconservación, en una especie de movimiento autopoietico más que en la concreción de sus finalidades. Parece que la pregunta por el sentido de la escuela no está presente y es sustituida por la pregunta por el funcionamiento y la certeza del significado. Algo así como garantizar que cada parte de la maquinaria haga lo que tiene que hacer, sin preguntarnos sobre el efecto buscado.

El diagnóstico que realiza el sistema político parece ser claro: la educación está lejos de conseguir las metas que el país espera (en términos de aprendizajes, fijados sobre todo por las evaluaciones estandarizadas internacionales, lo que abre una discusión en sí que no abordaremos en esta oportunidad) y su principal problema es de gestión. No serían suficientes los días de clase con los que contamos ni las horas en el día, los recursos están mal utilizados, los edificios no son los adecuados y muchos etc. Luego aparecen las consideraciones sobre los docentes y su compromiso, el corporativismo, la vocación y la formación, en un menjunje difícil de desentrañar. Por último, las familias y el contexto que ya no brindan la contención necesaria ni el apoyo y la motivación que ayuden a sus niños en su desempeño educativo.

Alejandro Cerletti (2008) plantea que, en sentido estricto, la escuela es ciega a todo pensamiento verdaderamente político. El Estado debe garantizar su reproducción y para ello, hoy día, debe homologar política con administración o gestión, y democracia con mecanismo electoral, y clausurar cualquier cuestionamiento a esta operación.

Una posible explicación a esto, radica en la propia potencia de la escuela en el aporte a la construcción de los estados nacionales, formando a ciudadanos capaces de asumir los roles que estos requerían.

Operamos desde el convencimiento de que si la escuela ‘funcionara bien’ los resultados expresados en términos de ciudadanía y pensamiento crítico vendrían por añadidura. Y ‘funcionar bien’ refiere a lograr que los estudiantes primero estén allí y aprendan el currículum que se ha establecido para ellos. El currículum ocupa el centro de la

esfera escolar y es a enseñar lo que este mandata a lo que la escuela se dedica. De alguna manera, el discurso imperante no logra salir de la lógica de ‘te enseño para que aprendas’.

Vivimos en sociedades complejas, que requieren de cada vez más cantidad de saberes para desenvolvemos en ellas como ciudadanos, padres, hijos, trabajadores, estudiantes, etc. La educación institucionalizada, principalmente bajo la forma de la escuela, resultaba condición suficiente que aseguraba en gran medida la integración de las nuevas generaciones a la vida social. La adquisición de los conocimientos que allí se impartían (e imparten) traía (¿trae?) consigo la promesa de la integración social.

Queda en segundo plano la pregunta por lo que se produce en la escuela (porque en teoría, ya lo sabemos) y se enfatiza la pregunta por el aprendizaje y la enseñanza. La certeza de que la escuela era la llave para la integración social, nos colocaba en la preocupación de que la escuela ‘funcionara bien’, ya que sus efectos (la integración social) venían por añadidura. Ante la situación social actual donde el pasaje por la escuela parece resultar condición necesaria (no suficiente) para la integración social, nos seguimos quedando perplejos y sigue siendo imprescindible preguntarnos por lo que efectivamente genera en quienes transitan por allí.

Baudelot (2008) plantea que en la actualidad, la educación institucionalizada se vuelve insuficiente para asegurar una integración plena de quienes transitan por ella siendo además muchos los que quedan por fuera. Se vuelve una condición necesaria para la vida en sociedad, pero no parece alcanzar.

Esto hace que nos preguntemos una vez más, persistentemente, acerca de la relación entre la escuela y lo que genera, entre las prácticas educativas que se suceden y sus repercusiones en la vida de las personas que participan, relocaliza la pregunta por la relación entre esta forma de la educación y sus efectos, como parte no determinante pero importante de como tejemos nuestras relaciones sociales.

La finalidad de la escuela ha devenido en la enseñanza y todo lo que hacemos es para intentar que esta se produzca. La escuela debe retomar la idea de transmisión, esta *puede ocurrir en la enseñanza*, pero no está garantizado que sea así (TERIGI, 2004, p. 192).

Transmisión y enseñanza

Que la educación tiene que ver con la transmisión es una cuestión no tan fácilmente aceptable en algunos ámbitos educativos, sobre todo, por fuera de la educación formal. Esta

palabra ha quedado asociada a prácticas conservadoras, ‘duras’ en el sentido de tomar el acto educativo como un acto de pasaje mecánico de contenidos. Para nosotros, no es posible pensar educación sin transmisión.

Si comunicar puede considerarse un transporte en el espacio, la transmisión es un transporte en el tiempo. ¿Qué tiempo? La comunicación vincula a contemporáneos, presentes simultáneamente (un emisor a un receptor simultáneamente presentes en los dos extremos de la línea). La transmisión establece vínculos entre los vivos y los muertos, muchas veces en ausencia de los emisores (DEBRAY, 1997, p. 17).

La transmisión implica una ligazón entre pasado, presente y futuro, la posibilidad de construir lazos con quienes ya no están y volverlos parte de nuestra vida. En la transmisión se funda la posibilidad de una vida juntos.

Transmisión, tiene en su etimología tres diferentes acepciones que dan en la esencia del acto educativo. Tradición, porque lo que se transmite es la tradición, tiene que ver con un mundo que nos precede y del cual quien pretende enseñar, elige aquello que merece ser recordado (por lo tanto, también define los olvidos). Traducción, ya que al mostrar precisa a veces generar puentes, mediar entre los contenidos y los sujetos para que el encuentro entre ambos suceda. Traición, porque lo que se transmite es modificado por quien lo recibe, resignificado, reconstruido, cambiado.

En algunas ocasiones se han separado estos conceptos, dejando lugar a la transmisión como lo que sucede en la educación y la transferencia en una de sus acepciones principales: *trasladar o llevar algo de un lugar a otro* (RAE). Con esto quería diferenciarse a la transmisión de cualquier acto mecánico de traslado de paquetes. Pero la transmisión, tal como lo sostiene Frigerio (2004) no existe sin transferencia. Transferencia es también *ceder a otra persona el derecho, dominio o atribución que se tiene sobre algo* (diccionario de la RAE).

Que el otro se haga con el derecho a ser parte activa de la cultura, que construya un vínculo con quienes lo precedieron para ser parte en su conservación y modificación, es lo que se propone la educación. Que esto no sucede sin un mutuo involucramiento entre los actores del hecho educativo es una cuestión que salta a la vista. Transmisión es entonces tradición, traición, traducción y transferencia.

Acerca de esta asociación de la transmisión con prácticas educativas conservadoras, con su consiguiente desvalorización como concepto en el discurso educativo, Flavia Terigi plantea que

[...] es necesario recordar que la idea de transmisión, inscripta entre las definiciones básicas de la educación, ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía hasta el límite del desprestigio. La idea de transmisión, en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad (TERIGI, 2004, p.191).

La escuela se come a los sujetos

Partimos de la idea de que el sujeto no es un *a priori* en la relación educativa sino algo que surge, que se constituye en situación, en relación. Desde esta postura no puedo considerar al alumno como sujeto. El alumno que se espera desde la forma escolar no es, en sentido estricto, el sujeto que pueda surgir en la relación.

La escuela se ha convertido, luego de la familia, en ‘el lugar’ por excelencia para los niños: ¿qué hacés que no estás en la escuela? Entre Hestia y Hermes, dos dioses un tanto olvidados del Olimpo, la imagen del hogar o la del viajero, la escuela parece ubicarse como una extensión de la casa más que como la posibilidad de irse de viaje, más como un dispositivo de cuidado, seguro que como la invitación a abrirse a nuevos senderos. Y el trabajo del maestro parece haberse sumido en una profunda soledad y aislamiento, en la ‘vida privada’ del aula.

La evolución del término artesano que trabaja Sennett como ‘*demioergón*’ (trabajador público, servicio público) a ‘*jeirotejnon*’ (trabajador manual) parece aplicarse también a la evolución de la tarea del maestro escolar. Pareciera haber un retiro de la actividad pública del educador para sumirse en su ‘taller’ (el aula obviamente) lejos de la actividad política. Hay algo del retiro político de la educación, en la soledad del trabajo del maestro.

Para Terigi, en la educación escolarizada, la transmisión se da fundamentalmente a través de la enseñanza y el problema principal es que esta ha quedado reducida a un problema doméstico, quitándole todo ribete de reflexión política. Propone

[...] definir la enseñanza como problema político. La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político (TERIGI, 2004, p. 192).

El plano del diseño de las políticas se ha escindido del plano cotidiano de las prácticas, sin entender que ambos están mutuamente imbricados y que no se puede pensar uno sin el otro, que uno y otro por separado no tienen potencia alguna. Entender la enseñanza como un problema político significa dar cuenta a la política que la cuestión de la educación no se resuelve únicamente en un problema de gestión, sino que hay que reflexionar acerca de las prácticas que suceden a diario.

Claro que esto no significa en absoluto pretender ubicar a los docentes en la posición de ejecutores, no implica caer en ‘manualismos’ que intentan borrar su acción profesional. Implica entender que el acto educativo no puede estar desligado al contexto en que ocurre, no puede pensarse ‘en el aire’. En este sentido es que la autora plantea que

[...] existen importantes lotes de conocimiento didáctico que se han construido en total ajenidad con respecto al problema político de la escolarización y del proyecto social sobre la infancia que ésta implica. Una parte importante de la producción didáctica, denominada o evaluada como "tecnocrática", se pretende "todoterreno", precisamente porque omite el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tiene lugar la escolarización; llega a creer, o por lo menos a afirmar, que existe una solución técnica para asegurar la transmisión cultural, cualquiera sea el contexto y los condicionantes sociopolíticos que afecten esa transmisión (TERIGI, 2004, p. 193).

Más aún en un tiempo en que la tradición que da sentido a la transmisión se ve, cuando menos, cuestionada. Cuestionamiento que impacta de lleno en la autoridad (como autorización) del maestro, ya que los conocimientos puestos en juego no valen ‘per se’ sino como fruto de nuestras reflexiones. Zizek citado por Fattore (2013, p. 22) expresa que “la sociedad actual es totalmente reflexiva, ninguna naturaleza o tradición nos proporciona una base firme sobre la que podamos apoyarnos, e incluso experimentamos nuestros impulsos más íntimos como resultado de nuestras elecciones”.

La tradición ya no es una herramienta que nos ayuda a operar sobre lo incierto, sino que se vuelve parte de la discusión. Ya no valen por sí, sino en función de un proceso reflexivo por parte de los actores, lo que despoja de seguridades abriendo un abanico de riesgos, pero también de oportunidades.

Si las tradiciones trastabillan algo seguramente aparecerá en su lugar. En principio, aparecen dos fuentes de autorización de lo que se transmite en la escuela: la demanda de la comunidad y el mercado.

La escuela, en medio de los cuestionamientos a los que se ve sujeta y este escenario 'postradicional' (FATTORE, 2013), se ve incitada a negociar los conocimientos que pone en juego con el contexto local en el que se inserta. La posibilidad de una escuela comprometida con su entorno cercano es interesante, pero quedar en el extremo de responder a las demandas nos aleja de la idea de construcción de lo común, donde la escuela juega un factor fundamental.

No vamos a ahondar en los riesgos que entraña una educación volcada a las necesidades del mercado, donde su agenda sea marcada desde el horizonte del empleo y la integración social igualada a consumo. Pero parece insoslayable asumir la tensión que nos plantea en el presente un mercado que todo lo consume y la formación de sujetos críticos frente a él, pero que, necesariamente, también puedan transitar en él.

Esto remarca la necesidad imperiosa de ubicar al maestro como actor político, donde también pone en juego en su práctica una idea de cómo vivir juntos, considerando pero también tomando postura frente a las diferentes fuerzas a las que la escuela está sujeta.

Para esto es necesario pasar en alguna medida de la lógica de Hestia, cuyo centro está en el hogar y es desde allí que se despliega, a la de Hermes, el viajero, traductor que trae historias, conocimiento de otros lugares, según Vernant (1973, p. 139): "A Hestia [le corresponde] lo interior, lo cerrado, lo fijo, el repliegue humano sobre el mismo. A Hermes lo exterior, la apertura, la movilidad, el contacto con lo otro diferente a sí".

Lograr que la transmisión suceda, nos coloca más allá de la enseñanza. Transmitir es más que enseñar. En un tiempo en que los lazos que entablamos con lo social son cada vez más homogéneos, menos múltiples, nos relacionamos con lo que es igual a nosotros, dentro de un grupo. Generar posibilidad de encuentro con lo diverso es para nosotros, uno de los motivos de ser de la educación hoy, posibilidades de cruces, de encuentros, de puentes, en definitiva de lazo social.

Es decir, mientras no pensemos que todos son pares, que todos tienen que formar parte y que todos tienen derecho a parte; mientras no hagamos este gesto de reconocimiento como un gesto político que conlleva completamente políticas distributivas; las políticas del conocimiento van a tener un límite porque un niño, para conocer, necesita ser reconocido.

Necesita sentir que ocupa el lugar de sujeto, que tiene ese estatuto, que es un sujeto entero, la parte entera (...). Y ahí, cuando un niño es reconocido, cuando alguien le ofrece ese reconocimiento bajo la forma de confianza en la mirada y de apuesta a que puede derrumbar la profecía del fracaso, un niño, cualquier niño, todo niño, puede aprender, como plantea en forma contundente Frigerio (2007).

La educación debe generar las condiciones para el encuentro con otro, y como tal diferente a mí. Tener afianzado el lugar propio se vuelve un previo de una acción educativa así concebida. Así como para compartir es preciso antes vivir la experiencia de tener, para salir al encuentro de los demás necesito de un lugar propio, de un lugar habitable en el que me reconozco y soy reconocido.

Ahora, ¿qué implica que en este proceso emerja un sujeto? Tomando ideas de Cerletti (2008) que haya sujetos en una situación educativa implica que algo del azar, lo imprevisto, de lo que no entra en la cuenta de lo que podría pasar, suceda. Habría sujeto en la educación, si hay algo de lo aleatorio alterando la continuidad de lo que sucede y alguien (individual o colectivo) que le da cabida permitiendo un orden diferente de las cosas, alterando la cuenta de lo que es posible en esa situación determinada.

Si la preocupación es porque la maquinaria funcione, o las energías están puestas únicamente en que se cierre el círculo de la enseñanza aprendizaje, no están dadas las mejores condiciones para que haya sujeto en la educación, ya que toda interrupción con la normalidad, lejos de ser considerada como una posibilidad es a todas luces, un estorbo, un obstáculo en el camino demarcado de antemano.

Que el sujeto ocupe el centro en la educación, implica el sentido habitual de ubicarlos por sobre las decisiones de otra índole, como fin y nunca como medio, pero también considerando que el *centro* (*Del lat. centrum, y este del gr. κέντρον, aguijón*) era un aguijón que impulsaba, movía. El Kentrón era una estaca que utilizaban los geómetras griegos para sus mediciones y construcciones que clavaban sobre la tierra con un cordel atado, de allí deriva el uso más común de esta palabra, como punto que equidista de los demás en una circunferencia y del que se derivan sus demás significados habituales.

Si el sujeto está en el centro en/de la educación, la educación debe ser impulsada por él, acicateada, discutida, movida. Si la educación es diálogo entre sujetos, no puede ocurrir dentro de lo previsto, tiene que desbordar, y es justamente el momento en que se excede a sí misma cuando sucede.

Entonces, el sentido de una práctica educativa estaría dado por la posibilidad de ‘salirse de sí misma’. O, por su capacidad para permitir que lo aleatorio (dado por la propia condición de los presentes) acontezca. Dicho de otro modo, si aceptamos que lo aleatorio está dado por nuestra propia condición humana (novedosa), en una práctica educativa donde lo aleatorio no se produce, es porque no se permite. El protagonismo de los presentes marcaría la propia posibilidad de la educación. Esto defiende una idea de educación donde la posibilidad de transmisión es al menos igual a la posibilidad de que se interrumpa. La transmisión quedaría subsumida en la posibilidad de que un acontecimiento surja, pero también es la posibilidad de su producción.

El sujeto no precede a la práctica educativa, sino que se constituye en ella. Es de la relación entre los presentes y el dispositivo en el que se encuentran, donde surge el sujeto aportando esa dosis inevitable de imprevisibilidad, azar, acontecimiento. La preocupación excesiva por el funcionamiento, la eficiencia, por controlar todo imprevisto, va en contra de la posibilidad de sujetos allí. La forma escolar, con una matriz moderna intolerante al azar, necesita asimilar a los sujetos para su funcionamiento, necesita comérselos.

Consideraciones finales: La escuela se cuele, o, cuando se come a la pedagogía

Resulta difícil pensar más allá de la ‘dominancia’ de la escuela. La escuela es la matriz por la que atribuimos el carácter educativo a ciertas acciones, es decir, para aceptar que algo puede resultar educativo, es el parangón. Por otro lado, cuando generamos propuestas en otros marcos educativos, a priori más flexibles, sin los encargos que lo escolar impone, muchas veces tratando de diferenciarnos terminamos asumiendo su forma, su organización de tiempos y espacios, las relaciones que propone para las personas y con el conocimiento, sus lógicas. Es decir, la escuela siempre se cuele.

El esfuerzo de la pedagogía por escapar a esta operación que iguala educación con escuela es más una lucha política que académica. La (re)aparición con mucha fuerza en los últimos tiempos de ‘pedagogías adjetivadas’ puede responder a este esfuerzo, desde el intento permanente de colocar algo en su nombre (un adjetivo) que nos recuerde permanentemente que su objeto es la reflexión sobre la educación y no solo sobre la escuela.

De todos modos, la potencia de la maquinaria escolar queda de manifiesto una vez más cuando vemos que esta demarcación del territorio educativo que la ubica como punto

de partida y de llegada de todo debate educativo, es rápidamente asumida por la sociedad toda. Un territorio es una zona que se encuentra bajo una autoridad determinada, la autoridad del territorio educativo es la escuela. Desde la pedagogía, los esfuerzos por “arreglar la máquina escolar” han consumido gran parte de los pensamientos por mejorar la educación.

Si bien en este texto se habla de sujeto en sentido general, pareciera referirse siempre al que está allí con la responsabilidad de aprender, intentando ejercer el derecho a acceder a la cultura de su época, en el caso de la escuela, a los niños. Sin embargo, vale la pena repensar un poco esto, preguntándonos si no es que la forma escolar prescinde de todos los sujetos, al colocarlos a unos como alumnos y a otros como docentes. Creo que la ambición por el funcionamiento perfecto de la maquinaria, termina generando un movimiento que intenta eliminar toda incertidumbre, por ende, todo factor humano y precisamente por eso, toda posibilidad de educación. En su extremo, implica la exageración de que las acciones sean efectivas más allá de quien las obra, que el efecto de la escuela suceda más allá de los maestros. Esta separación entre el que obra, la obra y el efecto de lo obrado está descrito por Agamben (2012) como una de las operaciones fundantes del pensamiento moderno, y creo, sería una tragedia tomarla como ideal pedagógico. Si la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en la relación que construyen unos humanos particulares que sucede.

Por otro lado, el “*no podemos*” salir de la forma escolar para pensar lo educativo resulta que no es una denuncia de lo que le sucede a otros sino una constatación que me incluye. Por ahí estamos llegando a un umbral, lugar difuso donde una cosa empieza a ser otra, donde se empiezan a escuchar voces antes imperceptibles, parte inicial de una travesía, el umbral, nos invita a salir y seguir buscando la manera de construir una sociedad donde podamos vivir felices porque iguales, construcción en la que la educación sin dudas tiene un rol imprescindible.

A la pedagogía social le toca seguir pensando desde ese umbral, generando propuestas en otras claves, que no se miren en el espejo de la pedagogía escolarizada, con la valentía de sostenerlas aunque se las tache de no educativas al no poderlas asimilar a la forma escolar.

Es posible que sea necesario volver confusa (Gómez, 2004) la noción de escuela, menos compacta y clara para no dejarnos encandilar por su potencia, sea una posibilidad que tenemos para pensarla, para interrumpir los funcionamientos automáticos y permanecer un

tiempo en las preguntas, abiertos a la potencia de un sentido a construir, alejándonos (un poco al menos) de la tentación de las respuestas.

Referências

- AGAMBEN, G. **Opus Dei: Arqueología del oficio**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2012.
- ARENDT, H. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- BÁRCENA, F. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BAUDELLOT, C. **Los Efectos de la Educación**. Buenos Aires: Del estante, 2008.
- CERLETTI, A. **Repetición, novedad y sujeto en la educación**. Buenos Aires: Del Estante, 2008.
- DEBRAY, R. **Transmitir**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- DIKER, G., & FRIGERIO, G. (2004). **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos**. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: CEM/Novedades Educativas, 2004.
- DUBET, F. **Repensar la justicia social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- FATTORE, N. Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio, **Las formas de lo escolar**. Paraná: La Hendija, 2013, p. 13 –32.
- FRIGERIO, G. **La educación como derecho**. Revista Quehacer Educativo. Separata II, 2007.
- GÓMEZ, A. **La importancia de las nociones confusas**. Cali: Universidad del Valle, 2004.
- HASSOUN, J. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- JACQUES DERRIDA, A. D. **La hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.
- MATURANA, H., & VARELA, F. **De máquinas y seres vivos**. Santiago: Universitaria, 1998.
- SENNETT, R. **El Respeto, Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades**. Barcelona: Anagrama, 2003.

TERIGI, F. La enseñanza como problema político. En G. Frigerio, & G. Diker, **La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos**. Un concepto de la educación en la acción. Buenos Aires: CEM, 2004, p.191-201.

VERNANT, J. P. **Mito y pensamiento en la Grecia Antigua**. Barcelona: Ariel, 1973.

VINCENT, G., LAHIRE, B., & THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. ano XVI, nº 33. Belo Horizonte, 2001, p. 7-47.



As possibilidades entre a Didática e a Educação Social-Pedagogia Social

Érico Ribas Machado, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, área Estado, Educação e Sociedade, Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES, ericormachado@gmail.com

Resumo

Este texto possui como objetivo apresentar algumas possíveis reflexões sobre as aproximações entre o campo disciplinar da didática com o campo disciplinar da pedagogia social, considerando diferentes lugares e sujeitos envolvidos em práticas educativas sociais. A necessidade dessa aproximação entre áreas, a priori, distintas, faz parte dos resultados obtidos em pesquisa de cunho teórico realizada em nível de doutorado a partir da perspectiva da educação comparada em que se busca compreender o estágio atual da pedagogia social na Espanha e também no Brasil. Por meio de levantamento bibliográfico e documental foi possível a reconstituição histórica de uma área considerada recente no cenário educacional brasileiro. A área da educação social – pedagogia social pode ser entendida como campo em constituição, principalmente no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação Social. Pedagogia Social. Didática.

Possibilities Between Didactics and Social Education - Social Pedagogy

Abstract

This text aims to present some possible reflections about the approximations between the disciplinary field of didactics and the disciplinary field of social pedagogy, considering different places and subjects involved in social educational practices. The need for this approximation between these, a priori, distinct areas is part of the results obtained in a theoretical research carried out at the doctorate level from the perspective of comparative education in which we intended to understand the current stage of social pedagogy in Spain and also in Brazil. Through a bibliographical and documentary survey, it was possible to reconstitute a historical area that is considered recent in Brazilian educational scenario. The area of social education - social pedagogy can be understood as a field in constitution, mainly in Brazilian context.

Key words: Social Education. Social Pedagogy. Didactics.

Introdução

Este texto possui como objetivo apresentar algumas possíveis reflexões sobre as aproximações entre o campo disciplinar da didática com o campo disciplinar da pedagogia social, considerando diferentes lugares e sujeitos envolvidos em práticas educativas sociais.

A necessidade dessa aproximação entre áreas, a priori, distintas, faz parte dos resultados obtidos em pesquisa de cunho teórico realizada em nível de doutorado (RIBAS MACHADO, 2014) a partir da perspectiva da educação comparada em que se busca compreender o estágio atual da pedagogia social na Espanha e também no Brasil.

Por meio de levantamento bibliográfico e documental foi possível a reconstituição histórica de uma área considerada recente no cenário educacional brasileiro. A área da educação social – pedagogia social pode ser entendida como campos em constituição, conforme pesquisa realizada anteriormente (RIBAS MACHADO, 2010).

Algumas conclusões foram obtidas na referida tese que ratificam a afirmação de que é um movimento de construção: a) com os exemplos da Alemanha, Espanha e Brasil, ficou demonstrado que a educação social - pedagogia social surge em momentos de rupturas sociais, quando as abordagens tradicionais não são suficientes para superação dos problemas gerados em tais circunstâncias; b) confirma-se a tendência da internacionalização da pedagogia social, sempre mesclada com as tradições educativas locais para atender a especificidade de cada país; c) as infâncias e adolescências constituem o berço das primeiras preocupações da educação social - pedagogia social, que depois incorpora as demais faixas etárias, juntamente com as diversas temáticas que lhes são próprias; d) a pedagogia social constitui-se como a disciplina científica da educação social, o que ficou evidente na centralidade que a disciplina tem no curso de formação de Educadores Sociais de dez universidades espanholas pesquisadas, defesa encontrada também no movimento brasileiro; e) foi identificada a existência das vertentes alemã, francófona e anglo-saxã da pedagogia social e suas influências sobre diversos países, mas desenha-se uma vertente latino-americana que se inspira na tradição da educação popular, especialmente a linha teórica inspirada em Paulo Freire; f) a pedagogia social deriva das tendências de proporcionar abordagens educativas aos problemas sociais; logo, é no campo do social onde são evidentes novas necessidades que demandam tais abordagens educativas; g) são diversas as práticas educativas existentes no cenário educacional brasileiro, desta maneira existe a demanda de formação profissional do Educador Social, trabalhador formado no campo da pedagogia social para atuação frente às práticas educativas sociais; h) existem divergências na relação entre teoria e prática na formação e atuação do Educador Social que dificultam a aplicação prática dos conhecimentos teóricos.

Os elementos descritos podem ser compreendidos como discussões fundamentais do momento atual que se discute educação social – pedagogia social no Brasil. Seriam as questões referentes: a) origens da educação social – pedagogia social; b) a disseminação ou externalização da educação social – pedagogia social; c) âmbitos de intervenção da educação social – pedagogia social; d) pedagogia social como disciplina científica específica; e) relação da educação popular com a educação social – pedagogia social; f) relação da assistência social com a educação social – pedagogia social; g) formação do Educador Social; h) relação teoria – prática na formação e atuação profissional do Educador Social.

A abordagem defendida no trabalho é a de que a atuação profissional do Educador Social ocorre em diversos cenários práticos da educação social, o que demanda uma formação a partir da pedagogia social, esta compreendida como uma disciplina científica do campo da Pedagogia. Por mais diversos os âmbitos de intervenção educativa em que trabalha o Educador Social, ele deve ser um trabalhador constituído a partir do campo pedagógico e por isso a necessidade da didática dar suporte na formação acadêmica como também na atuação profissional.

Quando o tema abordado é educação logo o pensamento é direcionado às práticas educativas escolares relacionadas à lógica docente. Por consequência, historicamente a didática também é lembrada tradicionalmente as práticas docentes escolares. Seria possível então pensar questões sobre diferentes lugares e sujeitos inseridos em práticas educativas sob a ótica da didática?

Seria a educação social – pedagogia social um novo cenário educacional?

Para compreender as possibilidades entre os campos da didática e da educação social – pedagogia social é necessário antes compreender a pedagogia social como uma disciplina científica derivada da Pedagogia. Uma disciplina que busca compreender teoricamente os elementos práticos expressos na educação social.

Sünker e Braches – Chyrek (2009, p. 12) explicam que o contexto social alemão que impulsionou o surgimento da pedagogia social estava vinculado ao aumento de problemas sociais, gerando insatisfação com as condições econômicas e políticas da época. Quintana Cabanas (1997, p. 77) esclarece que esses problemas eram relacionados às

imigrações, greves, aglomerações urbanas, bairros periféricos, questões intensificadas no período da primeira guerra mundial, e com suas consequências no pós-guerra. Em decorrência desse contexto, justifica-se a emergência da pedagogia social como um conceito da teoria educacional, e enquanto campo de estudo, como aponta Hämäläinen (2003, p. 72), elabora uma crítica da educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana.

Paul Natorp, considerado um dos intelectuais precursores da área, é quem publica em 1899 o primeiro livro em que se distingue a pedagogia social da pedagogia individual, chamado *Sozialpädagogik: theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, que em 1913 foi publicado na versão em espanhol com o título de *Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad*. Neste livro, o autor explica que quem educa não são os educadores concretos, mas, sim, a comunidade, e que essa educação é a favor de uma coletividade e não apenas do indivíduo.

Já o responsável por impulsionar a pedagogia social como uma disciplina específica, bem como uma área de atuação profissional foi Herman Nohl. Hämäläinen (2003, p. 71) explica que após a Segunda Guerra Mundial, a linha da pedagogia social profissional de Nohl encontrou novas modalidades de expressão, sendo influenciada epistemologicamente pela hermenêutica crítica e pela teoria crítica, representadas principalmente por Klaus Mollenhauer e Hans Thiersch. Considerados precursores da Pedagogia Social moderna, estes deram continuidade à iniciativa de Nohl de desenvolver a área como uma disciplina autônoma que enfatiza a crítica e a emancipação social. Sünker e Braches – Chyrek (2009, p. 26) incluem Hans-Owe Otto como também precursor dessa perspectiva moderna.

No processo de desenvolvimento da pedagogia social como área de formação e atuação profissional, surgiu o movimento do trabalho social que passou a se estruturar também como área de atuação prática. Afinal pode surgir o questionamento se as referidas áreas de atuação do Educador Social configuram ou não dentro do campo da assistência social e não da educação.

Entre os pesquisadores das áreas, existem diversas conceituações e explicações que divergem ou concordam, mas é importante ressaltar que atualmente as áreas em questão aparecem de maneira profundamente interligada, aumentando o nível de complexidade para definições e explicações do que são exatamente e para que serve cada área.

Hämäläinen (2003, p. 75) identifica na literatura três teorias principais sobre essa questão: a) a pedagogia social e o trabalho social diferem-se completamente; b) a pedagogia social e o trabalho social são idênticos; c) a pedagogia social e o trabalho social complementam-se. Por mais incompreensões que essa questão possa gerar para as análises, a afirmação de Fichtner (2009, p. 44) ajuda no entendimento inicial de que existe algo que difere as áreas, pois o trabalho social se caracteriza por ajudar e cuidar, já a Pedagogia Social se caracteriza por sua perspectiva pedagógica e educativa. Essas relações entre trabalho social e pedagogia social são complexas, porém a compreensão dessa questão torna-se fundamental já que existe uma tendência recente em alguns países de trabalhar com o conceito de Social Work Education, que pode ser considerada outra configuração do processo de internacionalização da pedagogia social.

Para contribuir com o pensamento da pedagogia social como sendo do campo educacional, Perez Serrano apresenta a seguinte citação:

La Pedagogía Social o lo socioeducativo sería no tanto, aunque también, la descripción y explicación de la realidad social de la educación, sino el problema de la educación, esto es, la intencionalidad, lo normativo para la acción socializadora e integradora, mejorada, transformadora y optimizante (ORTEGA apud PEREZ SERRANO, 2004, p. 94)

A autora destaca a lógica intervencionista que a pedagogia social possui, seguindo modelos com valores estabelecidos a partir da própria área, é uma linha especializada da pedagogia geral que não se limita a apenas descrever os fenômenos sociais e educativos, mas enquanto teoria quase normativa, com caráter empírico, direcionará intervenções para guiar e melhorar o comportamento humano nas dimensões individual e coletiva.

A respeito do caráter teórico prático da pedagogia social, Perez Serrano, enaltece a importância da *práxis* como embasamento, chamando a atenção da tendência de se desvalorizar a teoria em benefício das respostas práticas, mas o quanto isso seria prejudicial, correndo o risco de perda da identidade da área. Por outro lado, enquanto ciência prática, ela serve para elaborar a realidade socioeducativa.

Perez Serrano (2004, p. 97) defende que não se pode esquecer que a pedagogia social, como tantos outros campos do saber, surgiu das necessidades sociais que demandavam atenção específica em um momento histórico determinado. Sendo assim, a prática social surge antes da formulação teórica, demandando a reflexão epistemológica

necessária, com a finalidade de “racionalizar a prática”. Citando Buj Gimeno, ela explica que a pedagogia social desenvolve modelos teóricos que explicam em que consiste a educação social, atuando na formação do indivíduo, compreendendo-o como um ser social. Isso significa que o mesmo está dentro da sociedade e que suas relações acontecem em diferentes espaços, por isso seu alcance atinge contextos também sistematizados e formalizados da educação, como a própria escola.

Completando as questões já descritas, Caride (2002, p. 91) explica que a pedagogia social deve estar comprometida com a elaboração de uma teoria de base científica, em que o estatuto epistemológico requer a presença de três dimensões: a *explicativa*, que se refere a proporcionar modelos interpretativos dos problemas e realidades; a *projetiva – normativa*, por meio da qual torna-se válido o saber orientado a organizar atuações pedagógicas que gerem processos de mudança e transformação; e a *prática*, que contempla os três elementos, direcionando a ação – intervenção socioeducativa na resolução de problemas concretos.

A respeito da definição do objeto e do conceito da pedagogia social, o autor descreve os seguintes critérios ou princípios: deve compor o contexto dos paradigmas das ciências da educação; ter como referência a *práxis* educativa; permitir reafirmá-la como a disciplina científica que se ocupa da educação social, integrando diferentes perspectivas advindas da pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, história, direito, entre outras; se desenvolva em função dos seus próprios pressupostos, que por uma parte significa a análise do seu objeto de estudo e dos diversos elementos que estruturam a ação socioeducativa, e por outro, na análise do método, que deverá congrega aspectos relativos ao conhecimento e a ação concreta.

Os argumentos utilizados pelos autores confirmam a educação social – pedagogia social como uma disciplina científica que emerge da Pedagogia. No caso brasileiro pode ser considerado como um novo cenário educacional a questão referente a defesa de uma formação delineada para um perfil profissional ainda não existente nas leis do país, inclusive temática atual em debate no congresso nacional. É evidente que nos cenários educacionais brasileiros não são novidades as práticas educativas nos mais diversos espaços com os mais diferentes sujeitos.

As possibilidades entre a didática e a educação social – pedagogia social

A posição assumida no decorrer das pesquisas realizadas no estudo doutoral concorda com as posições de que a Pedagogia constitui-se como a Ciência da Educação. Defesa elaborada no contexto brasileiro por pesquisadores, entre outros, como Pimenta (1996), Franco (2008) e Libâneo (2012). A didática é também entendida como uma disciplina científica relacionada à Pedagogia, pois como explica Libâneo:

A didática, assim realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino – aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas (LIBÂNEO, 2012, p. 39).

Por mais que o autor utilize o direcionamento das reflexões para a mediação docente, claro pensando o trabalho do professor, defende-se a ideia de que a didática pode contribuir com elementos fundamentais na constituição profissional do Educador Social. É possível defender que o processo de mediação que o futuro profissional da educação social – pedagogia social é um processo de ensino – aprendizagem, pois possuem intencionalidades específicas formuladas a partir de também conteúdos elaborados culturalmente e historicamente.

Assim, se percebe e se entende o Educador Social brasileiro como um protagonista capaz de propiciar que muitos sujeitos possam reescrever os roteiros de suas vidas, tendo como fator fundamental e principal os processos educativos que possibilitem condições de conscientização que, conseqüentemente, resultarão em rompimentos com padrões opressivos, mediando a autoemancipação dos envolvidos na atuação. Lutar contra o sistema é o que marca a atuação de sujeitos que receberam diversas nomenclaturas nos processos educativos sociais que permearam os atendimentos e cuidados aos grupos humanos no passar dos anos. Recentemente, no Brasil, passam a se autodenominar Educadores Sociais, mesmo que não sejam ainda reconhecidos como profissionais que, por meio da experiência prática, acumulam saberes significativos em relação ao seu trabalho. Esses trabalhadores cada vez mais se articulam e buscam serem identificados como pertencentes a uma profissão regida legalmente, que estabeleça direitos e efetive suas

garantias, pois seus deveres já executam faz tempo e em condições de extrema falta de estrutura. São questões de precariedade e falta de identidade profissional que muitas vezes os tornam próximos dos próprios grupos com quem direcionam seus labores.

É importante esclarecer que existem diversas definições que explicam ou tentam definir quem é o Educador Social. Nos países que possuem certa estruturação da área, esse profissional é aquele formado devidamente nos seus cursos que habilitam essa titulação. No caso brasileiro, podemos considerar como Educadores Sociais trabalhadores que atuam com processos educativos que possibilitem o desenvolvimento de conscientizações dos sujeitos e possam gerar possíveis transformações sociais.

Com essa definição de quem é o trabalhador Educador Social no Brasil, é possível refletir como que a didática pode então contribuir para a futura profissionalização atrelada a educação social – pedagogia social.

Aran e Miravalles (2003, p.75) chamam a atenção para essa discussão afirmando que é necessário que a didática enquanto disciplina específica seja capaz de desvincular-se das questões exclusivas do trabalho docente escolar e que direcione o embasamento para reflexões também a partir da educação social. Os autores elegem cinco aspectos que deverão ser considerados a respeito: a) a existência de uma grande diversidade de âmbitos de ação o que torna difícil a delimitação do campo onde ocorrerá a intervenção educativa; b) relevância de processos educacionais com um grau de formalidade diferenciado daqueles considerados tradicionais, superando as concepções de educação não formal e informal; c) grande diversidade de necessidades e muitas delas relacionadas com situações problemáticas ou potencialmente problemáticas; d) é frequente a necessidade de preocupar-se mais com processos de ensino – aprendizagem de atitudes e habilidades específicas; e) deve haver forte inter-relação dos profissionais da educação social com outros profissionais.

Considerando os aspectos relacionados acima, o campo da didática pode articular-se com o campo da pedagogia social o que permite gerar uma educação social com referências importantes que orientam a ação educativa. É importante esclarecer que nas pesquisas realizadas na Espanha, nos planos de estudo das graduações em educação social, a didática aparece como uma disciplina específica na formação profissional, mas não é obrigatória. Também é importante esclarecer que o campo científico da didática não pode ser entendido como apenas um campo técnico que inspire instruções de como trabalhar

com grupos, ou seja, a didática na formação do Educador Social não corresponde a técnicas de animação ou dinâmicas de grupo, pois como esclarecem Aran e Miravalles (2003, p.76) a didática é: a) necessária na educação social para definir os pontos de referência para tomar as decisões educativas; b) para poder guiar a ação educativa; c) para planejamento das tarefas; c) para elaboração de critérios de reflexão sobre a prática para melhorá-la, ou seja de diagnóstico e avaliação;

É importante esclarecer que no caso brasileiro ainda não temos a profissão reconhecida legalmente, ou seja, não existe definição de como deve acontecer a formação do Educador Social. Existem dois projetos de lei um na Câmara dos Deputados 5346/2009 e outro no Senado Federal 328/2015 que pretendem estabelecer os critérios de atuação e formação profissional. Também não existe consenso no meio acadêmico a respeito de como deverá ocorrer a formação deste profissional. O que existe de concreto é que a área da assistência social está contratando trabalhadores com a denominação de Educador Social para atuarem nos estados e municípios a partir das políticas da assistência. Outra questão concreta é a existência de associações de educadores sociais em algumas partes do país que buscam e demandam debates sobre esse campo.

Sobre a formação do Educador Social, está claro que o campo científico é a pedagogia social, por consequência compete a Pedagogia. Mas o Curso de Licenciatura em Pedagogia no país é direcionado a formação do docente para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também para a Gestão Escolar. Vale ressaltar que é uma conquista importante para a história da educação brasileira que a formação de professores para os referidos níveis seja em uma graduação universitária. A questão posta é que na configuração atual do curso de graduação em pedagogia existem apenas disciplinas que discutem a atuação pedagógica em diferentes espaços não – escolares como demonstra a pesquisa de doutorado de Severo (2015). No caso da Espanha existem as Faculdades de Educação nas universidades e dentro delas existem os cursos de graduação em Pedagogia e outros cursos de graduação em Educação Social.

O que é possível compreender é que as demandas postas pela sociedade no contexto brasileiro expressam que a formação profissional do Educador Social é uma necessidade e que essa formação exige peculiaridades complexas não cabendo a apenas disciplinas isoladas e sim um conjunto de disciplinas que habilitarão esse trabalhador possuir o

domínio do fazer pedagógico com os mais diversos grupos humanos. A esse respeito a didática passa a ter um papel central nessa formação.

Considerações Finais

É interessante refletir que essa perspectiva de considerar a didática como elemento formativo do Educador Social ratifica a perspectiva de compreensão desse profissional como um trabalhador da Educação, assim como o Professor e/ou Pedagogo. Mas essa discussão torna-se mais complexa, pois se entende que mudanças no campo educacional brasileiro exigem alterações nos entendimentos dos processos legais, jurídicos e econômicos.

A Constituição Brasileira, apresenta no seu Art. 205 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”. Essa descrição na Lei maior do país contempla uma lógica ampliada da compreensão do Direito à Educação, o que também é possível verificar na concepção descrita no artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, que descreve que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A questão é que, no parágrafo desse primeiro artigo da LDB, já existe a delimitação do que a lei irá regulamentar, “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Ou seja, o Brasil possui leis que regulamentam as práticas educativas a partir da lógica do Ensino, o que não exclui a importância dessa questão conquistada por meio de muita luta no decorrer dos anos, mas é importante esclarecer que essa regulamentação oficial e jurídica não compreende a Educação concebida pelos próprios documentos. Talvez seja essa a questão que o Curso de Graduação em Pedagogia esteja sendo entendido com bases na Docência, daí sua relação direta com o Ensino.

Ainda a partir das questões referentes às possíveis reformulações, deve-se considerar que, por mais que o Educador Social esteja atualmente como um profissional contratado e mantido pela Assistência Social, cabe à área da Educação pensar os processos

de formação inicial e continuada. E isso é algo que terá como consequência uma reorganização dos processos de gestão das políticas públicas. Na verdade, essa é uma questão que já está compondo os debates das agendas das duas áreas.

Conclui-se por tanto que os elementos apresentados como reflexões resultantes da tese, descritas na segunda página, constituem direcionamentos que podem contribuir para as novas demandas emanadas pelos cenários educacionais no Brasil.

O direcionamento do ensinar e aprender sob o olhar elaborado do campo disciplinar da didática para o campo disciplinar da pedagogia social requer o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas no contexto brasileiro. Essa questão é justificada porque a defesa, até o momento verificado nos estudos é de que o conhecimento acumulado pela área da Educação Popular deve ser considerado como base formativa e profissional do Educador Social brasileiro. E aí surge outro ponto reflexivo, quais as possibilidades entre a didática e a educação popular?

As cenas da educação são complexas e as possibilidades entre a didática e a educação social – pedagogia social estão postas como processo de construção tanto em territórios tradicionais da educação social – pedagogia social como também no contexto brasileiro.

Referências

ARAN, Artur Parcerisa e MIRAVALLÉS, Anna Forés. Didáctica y educación social: ¿Una convivencia llena de posibilidades? In: **Educación social: Revista de intervención socioeducativa**, nº 25, 2003, p. 71 – 84.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº5346/2009**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão do Educador Social. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº328/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão do Educador Social. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/hpsenado>

CARIDE, José Gomes. Antonio. La pedagogía social em España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002, p. 81 – 112.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WNDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000, p.17 – 50.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43 – 50.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HÄMÄLÄINEM, Juha. The concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. **Journal of Social Work**. London: Sage Publications, 2003, p. 69-80.

_____. Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. **International Journal of Social Pedagogy**, v.1, n.1, 2012.

LIBANEO, José Carlos (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

NATORP. Paul. **Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad**. Madri: La Lectura, 1913.

PEREZ SERRANO, Glória. **Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

QUINTANA CABANAS, José Maria. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (Org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997, p. 68-91.

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SEVERO, Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e Educação não escolar no Brasil: Crítica Epistemológica, formativa e profissional**. Tese Doutorado em Educação – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SÜNKER, Heinz; BRACHES – CHYREK. Social Pedagogy in Germany. In: KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (Eds). **The diversity of social pedagogy in Europe**. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG, 2009.



Educação Social e Avaliação: crianças e adolescentes como sujeitos avaliadores da Prática Educativa

Cléia Renata Teixeira de Souza, Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus do Pantanal, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, renasouza80@gmail.com

Paula Marçal Natali, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá – UEM – Campus Regional do Vale do Ivaí. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, paulamnatali@gmail.com

Resumo

A Educação Social é uma prática educativa complexa, por se manifestar em contextos diversos e com metodologias distintas. Os sujeitos que dela participam em diferentes condições estão em formação permanente e podem ser os responsáveis pelo processo educativo e avaliativo dessa práxis. O objetivo deste texto é discutir a possibilidade de que crianças e adolescentes pertencentes aos contextos da Educação Social sejam agentes do processo de avaliação, e apresentar ponderações referentes à formação no e para o contexto da Educação Social. A pesquisa está fundamentada em duas teses de doutorado desenvolvidas pelas autoras do texto e também por suas experiências como educadoras sociais e docentes no ensino superior. Assim como os educadores (adultos) da Educação Social, as crianças e os adolescentes que são sujeitos do processo podem e devem contribuir para a ação avaliativa dessa prática educativa.

Palavras-chave: Educação Social. Criança e Adolescente. Avaliação.

Social Education and Evaluation: children and adolescents as evaluator subjects of educational practice

Abstract

Social Education is a complex educational practice, as it is seen in different contexts, with different methodologies. The subjects, who participate in different conditions, are being permanently educated and may be responsible for the educational and evaluative process of the praxis. The objective of the paper is to discuss the possibility for children and adolescents who belong to contexts of social education to be the agents of the evaluation process and to present some comments regarding education within and to the context of social education. The text is based on two doctoral theses developed by the authors and on their experiences both as higher education professors and as social educators. Just like the educators (adults) of social education, children and adolescents who are the subjects in the process may and must contribute with the evaluative action of the educational practice.

Keywords: Social Education. Children and Adolescents. Evaluation.

Introdução

Entendemos por Educação Social a prática educativa com caráter político, cultural, social, pedagógico e militante, que se apresenta em distintos contextos, dentro ou fora da escola. Reivindica a justiça social, a defesa dos direitos humanos e a participação social legítima. É uma ação tradutora e mediadora no processo de formação política dos sujeitos partícipes dessa práxis (SOUZA, 2016).

No Brasil, a criança e o adolescente são os sujeitos, em maioria, da Educação Social, que tem neles o foco de luta e busca por garantia de direitos e justiça social. É por meio de estudos, pesquisas e atividades que a Educação Social busca garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, discutindo a formação do educador social, promovendo e tentando construir políticas que atuam direta e indiretamente com meninos e meninas, e estando sempre em um envolvimento direto com as redes de defesa da infância e da adolescência.

Os meninos e meninas da Educação Social têm com ela um envolvimento legítimo. Ao serem atendidos por ações da Educação Social, tendo como mediadores do processo educadores sociais, estão diretamente implicados com o processo dessa práxis social e, portanto, são capazes de interferir na ação educativa, de forma a também avaliá-la.

Neste texto, pretendemos discutir a possibilidade de que crianças e adolescentes pertencentes aos contextos da Educação Social sejam agentes do processo de avaliação da práxis. Também fazemos ponderações referentes à formação no e para o âmbito da Educação Social.

A Educação Social se faz presente desde meados da década de 70 no Brasil e tem sua ação estimulada no contexto da formulação e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, período em que o país passava por uma reestruturação democrática. Esta lei preconiza o entendimento de criança e adolescente como sujeito de direito e a intervenção com estes a partir de um viés educativo o que passa então a orientar as políticas de atendimento à crianças e adolescentes no país e ação dos educadores sociais (NATALI et al., 2017, p. 2).

Como a criança e o adolescente são sujeitos de direitos desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, precisam ser respeitados e atendidos como tal. É com essa concepção que a Educação Social brasileira intervém para promover e garantir que sejam efetivados e legitimados os direitos desses meninos e meninas, para que possam, junto

aos educadores, planejar, organizar e vivenciar as experiências da Educação Social, a fim de refletir sobre ela e também avaliá-la.

As crianças e os adolescentes estão direta ou indiretamente relacionados à educação. Como declara Müller (2007, p. 137), “[...]o sujeito criança é sempre um sujeito da educação”. A infância e a adolescência do Brasil já são, por lei, consideradas como prioridade absoluta. Porém, o Estado deve assumir essa condição como primordial em suas ações e intervenções.

Sabe-se que a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão e ação. Não estou defendendo que as crianças devam assumir suas próprias lutas sozinhas, e que têm responsabilidade sobre elas. Não. Digo que a cultura deve ir incorporando nas crianças a formação política, e uma das formas indispensáveis é que aprendam sobre seus direitos, no caso do Brasil, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, colocando-o em prática no seu cotidiano, acompanhadas por adultos (MÜLLER, 2007, p. 139-140).

O papel do/a educador/a social é estimular e promover, junto à criança e ao adolescente, o acesso e a conscientização dos seus direitos. O fato de as crianças serem vistas como cidadãs apenas na lei não legitima a situação – só a legaliza. É por isso que, nas práticas educativas, há a necessidade de se refletir, respeitar e provocar a existência desses direitos.

A formação do educador/a é tarefa essencial para a garantia dos direitos dos meninos e meninas no Brasil. A formação deve ser em comum acordo, dialogada, participativa, coletiva e democrática, para promover a cidadania da infância e da adolescência de forma mais genuína. Assim como os adultos, as crianças têm direitos, precisam e sobretudo devem participar de maneira ativa de suas vidas. Essa relação recíproca de direitos e de participação também se verifica nos processos avaliativos.

Neste texto, a partir de duas teses produzidas no contexto da Educação Social, expomos a discussão referente à avaliação da Educação Social pelos sujeitos que dela fazem parte, ou seja, as crianças e os adolescentes. Também consideramos os sujeitos educadores (adultos) que, para atuar e compreender estes âmbitos avaliativos coletivos, necessitam de formação profissional.

O texto está organizado em três seções: a Educação Social como espaço de formação dos sujeitos que dela fazem parte; a avaliação em Educação Social no Brasil; e a criança e o adolescente como sujeitos que avaliam o seu processo educativo.

A Educação Social como espaço de formação dos sujeitos que dela fazem parte

No Brasil, a Educação Social ainda vem se construindo no aspecto legal; como espaço profissional, busca a sua regulamentação. Contudo, a Educação Social já é uma prática legítima e constituída em todo o Brasil há mais de 30 anos. Sua ação ocorre fundamentalmente em espaços não escolares e em atendimento às crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados. Vimos construindo a Educação Social no Brasil a partir do viés da Educação Popular de Paulo Freire, cujo foco é ser libertadora, ou seja, promover a consciência e a formação política de todos os sujeitos.

O conceito de Educação Social que nos suleia há alguns anos tem sido o de Nuñez (1999). A autora entende a Educação Social como uma prática educativa que atua nos problemas identificados no âmbito social e que busca a inclusão cultural, social e econômica dos sujeitos. Assim, o papel da Educação Social é potencializar o sujeito para que consiga superar os desafios e modificar o seu contexto (SOUZA, 2010).

Apoiamo-nos, ainda, em outras concepções que foram se formulando ao longo da história da Educação Social brasileira, como a de Natali (2016), que define a Educação Social como uma prática promotora da cultura e de justiça social e de Souza (2016), que insere aspectos da militância e da tradução¹ no conceito de Educação Social.

Em nosso país, a Educação Social foi forjada por seus sujeitos (educadores/as sociais) no próprio processo de desenvolvimento. Falar da Educação Social brasileira, então, é apresentar o/a educador/a social que, com seu trabalho, foi produzindo a Educação Social em contextos diversos e também foi sendo formado/a por ela. Por isso alegamos que a Educação Social é espaço de formação, tanto para os/as educadores/as sociais que nela atuam como para as crianças e os adolescentes que por meio dela são atendidos.

Natali (2016) explicita, em sua tese, o processo de formação forjado no contexto da Educação Social. A autora declara que os/as educadores/as sociais brasileiros não têm uma formação definida. O seu processo formativo é aprimorado de maneira individual; fazem leituras de Paulo Freire, entre outros autores do mesmo perfil. Em instituições, ONGs e

¹ A tradução é um conceito de Boaventura Souza Santos, que permite que diferentes conceitos sejam entendidos em diferentes contextos, ou seja, traduzidos de acordo com as realidades e especificidades de cada cultura.

movimentos sociais também se constituem processos formativos importantes. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNNMR) foi destaque nessa questão de formação de educadores/as sociais no Brasil.

A característica de formação, dentro dos movimentos sociais, que é constituinte da Educação Social brasileira, é referendada por Oliveira (2004, p. 74), quando reconhece o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua como o primeiro a estabelecer um centro de formação na área, onde a maioria dos educadores sociais de rua “[...] seriam formados direta ou indiretamente a partir do modelo fornecido pelo Centro de Formação do Movimento, que tem sido aplicado e adaptado por instituições nacionais e internacionais”. O MNNMR tornou-se, dessa forma, uma referência de formação educativa para a área. Também fica explícita a influência dos escritos da Educação Popular no processo (NATALI, 2016, p.75).

A ação dos/as educadores/as sociais brasileiros/as teve como base formativa o que era proposto pelo MNNMR e também em suas experiências nas ruas e com as crianças. Natali (2016) ainda menciona a relevante influência dos/as educadores/as sociais na constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente e como essa conquista modificou a forma de atuar dos/as educadores/as.

Após a promulgação do Estatuto, a ação educativa do/a educador/a social passou a ter um perfil reflexivo e de busca por garantia de direitos, com isso, mais legítimo, mesmo com a formação ainda não regulamentada. Por ser a Educação Social uma área complexa e atuar fundamentalmente com crianças e adolescentes em violação de direitos, Natali (2016) defende que se faz urgente uma formação legalizada, regulamentada, legítima e efetiva aos/as educadores/as sociais no Brasil, assim como ocorre em países como Uruguai, Alemanha, Portugal, Espanha, Finlândia, entre outros.

Há indícios de formação na área em alguns contextos que oferecem cursos rápidos e, ainda, disciplinas em alguns cursos superiores que dão certo destaque e oferecem um conteúdo sobre o tema. Entretanto, essas propostas não são suficientes para uma formação integral do/a educador/a social, para que seja valorizado/a e visto/a como um/a profissional. No Brasil, há educadores/as com diferentes formações, pois não há critérios definidos para a profissão.

Alguns têm formação em nível superior e são originários de variados cursos de graduação, como Educação Física, Direito, Pedagogia, História entre outros. Alguns educadores não possuem formação em nível superior, mas têm uma longa

trajetória na atuação com Educação Social. Outros estão trabalhando na área, entretanto, sem formação ou envolvimento anterior com a Educação Social (NATALI, 2016, p. 86).

No Brasil atuam educadores/as sociais com diferentes níveis de formação, desde o ensino fundamental incompleto até o ensino superior e doutorado ou, ainda, pós-doutorado. Independentemente da formação, todos trabalham na área e são denominados como educadores/as sociais. Caracterizamos essa situação como ruim para a profissão, pois fragiliza a área e, sobretudo, o/a educador/a social. É legítima e precisa ser valorizada a formação no contexto da Educação Social, pois contém elementos que, no contexto da formação inicial (no ensino superior), por exemplo, é muito difícil de acessar. Isso, por si só, não forja a formação do/a educador/a social e nem reverbera em sua ação uma práxis profissional que o/a valorize nos aspectos como “[...] a luta por melhores salários, condições mínimas de trabalho e equiparação com outros profissionais que atuam, muitas vezes, em ações da Educação Social e que têm formação universitária” (NATALI, 2016, p. 87).

Registramos que reconhecemos e valorizamos a formação do/a educador/a social em seu contexto, nas ações da Educação Social, que tanto tem contribuído para a Educação Social brasileira. Apenas a formação, no entanto, não se faz suficiente. Há que se fortalecer a profissão do/a educador/a social e sua identidade no Brasil como um/a profissional que seja efetivamente valorizado/a.

Esta é a avaliação que fazemos da Educação Social e da profissão de educador/a social, ao longo da história da Educação Social brasileira. Reforçamos que é premente o estabelecimento de uma formação legítima, legal e regulamentada. Como mencionamos, o/a educador/a social está em relação direta com o processo de formação de outros sujeitos. Atuar com crianças e adolescentes requer muita sabedoria e conhecimento.

São os/as educadores/as sociais os responsáveis pelo processo educativo e são as pessoas que medeiam as relações com os meninos e meninas. Então, têm a função de conceber, para essas crianças e adolescentes, uma formação legítima, que os leve a serem autores dos processos e a planejar e avaliar os cenários de que fazem parte.

Identificar que a Educação Social precisa ser valorizada, que seus sujeitos (educadores/as e meninos e meninas) devem ser bem formados resulta de reflexão sobre o tema. É reflexo da atuação para e com a Educação Social – que chamamos também de avaliar a Educação Social e entender a avaliação em Educação Social.

A avaliação em Educação Social no Brasil

No Brasil, a avaliação, em geral, tem conotação positivista. Faz-se normalmente uso de testes, com atribuições de notas e um sentido instrumental, técnico. No contexto escolar e da Educação Social não é diferente. As obras que tratam especificamente da avaliação e da avaliação escolar até meados dos anos 1980 outorgam-lhe a característica quantitativa e de controle (SOBRINHO, 2003).

A avaliação que rebate a proposta de controle e regulação tem uma percepção de avaliação qualitativa, com a finalidade de promover a emancipação social nos sujeitos de qualquer processo educativo. Em um processo avaliativo, é fundamental se levar em consideração a subjetividade humana e os aspectos políticos e sociais de cada contexto que se avalie. Assim, em meados dos anos 1980 surgiram, no Brasil, os primeiros escritos sobre uma proposta de avaliação que vai na contramão da avaliação quantitativa (SOUZA, 2016).

Autores como Saul (2008), Demo (1988), Luckesi (2008), Hoffman (1991) e Freire (1989) adotaram um discurso mais humano para a avaliação, considerando a transformação social, a conscientização política e participativa das pessoas do processo, a possibilidade de compreensão e a valorização do espaço de atuação, a amorosidade no processo educativo, e o diálogo:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1989, p. 47).

A discussão que Souza (2016) propõe ao processo avaliativo ou, ainda, à avaliação em Educação Social, vai ao encontro das características da avaliação qualitativa. A autora concebe para a Educação Social uma avaliação qualitativa, no mais amplo sentido da palavra.

A avaliação em Educação Social é uma questão política, porque ajuíza o espaço de atuação e relação dos seres humanos e ainda pode promover a qualidade política. Toca-nos o interesse de pensar uma avaliação em Educação Social no Brasil que seja qualitativa, que promova a conscientização política, que contribua para uma emancipação social, e mais ainda, que seja realizada também com os

sujeitos da ação, no caso, com as crianças e os adolescentes, pois são os sujeitos a quem nos referimos para as ações da Educação Social (SOUZA, 2016, p.76).

Com o intuito de pensar a avaliação para a Educação Social brasileira, a autora expõe o estudo de diferentes formas de avaliação em Educação Social que já se realizam em alguns países como Espanha, Bolívia, Uruguai e Senegal. As experiências desses países mostram olhares diversos para a avaliação em Educação Social, cuja síntese pode colaborar para o olhar avaliativo viável para a Educação Social no Brasil.

A contribuição desses lugares é inestimável para orientar uma proposta de avaliação em Educação Social no cenário brasileiro. Em conjunto com essas vivências, a pesquisa de Souza (2016) incorpora a experiência de educadores sociais e jovens que fazem ou fizeram parte de um contexto da Educação Social, o que legitima ainda mais a proposta de avaliação em Educação Social para o Brasil.

Desde a Espanha aprendemos que a avaliação em Educação Social precisa estar sistematizada no âmbito da formação e chamou a atenção para a participação. No contexto uruguaio, a avaliação em Educação Social não é sistematizada, não possui uma discussão própria, mas é perceptível e observável na produção de conhecimento e nas práticas educativas realizadas no país em diferentes ONGs e projetos. Assim, a avaliação em Educação Social pode ser considerada diversa, não regularizada. No contexto da Bolívia, o que se viu foi uma iniciativa avaliativa, que contou com a participação governamental e que se dispôs a ouvir as pessoas. Não há, sistematizado no país, um sistema de avaliação em Educação Social ou de rua, mas o marco da discussão da situação boliviana é a participação e o interesse governamental em dar início ao debate sobre a avaliação. Do Senegal uma manifestação de caráter 'intuitivo' no processo de avaliação, trouxe a esta temática questões fundamentais, como: a valorização da experiência; o ato de escutar e observar as pessoas durante o processo e depois que deixam de ser sujeitos da Educação Social e vivem como sujeitos cidadãos; a possibilidade dialógica e subjetiva de resolver as questões. Tais pontos são visíveis no contexto senegalês, e o interessante já exposto é que não há produção teórica a respeito, mas há o comprometimento com o que para eles é mais importante, o ser humano e o que ele tem para expressar, para contribuir (SOUZA, 2016, p. 107-108).

Tendo em pauta os achados da pesquisa, Souza (2016) acredita na avaliação em Educação Social brasileira que seja participativa, política, subjetiva, que valorize os sujeitos da Educação Social e que não seja generalizável, pois cada ação da Educação Social contém sua especificidade. A autora insiste na importância de a avaliação fazer parte do contexto da Educação Social e o sujeito avaliador ser o sujeito do processo da Educação Social.

Já ressaltamos que, no Brasil, os sujeitos da Educação Social são as crianças e os adolescentes, sempre mediados pelo/a educador/a social, mas são eles o foco da Educação

Social. As ações educativas, por isso, precisam promover a formação dos sujeitos também para o processo avaliativo. A avaliação de um contexto educativo só pode ser legítima se realizada por quem dela faz parte, por quem a valida.

Souza (2016) sugere que sejam as brincadeiras e as atividades que promovem a ludicidade os instrumentos para a constituição desses sujeitos (meninos e meninas) como avaliadores. A autora menciona na tese os elementos que construiu para servirem de ferramentas para a avaliação em Educação Social. Os instrumentos de avaliação e as diretrizes de avaliação são definidos como indicadores para a avaliação em Educação Social.

Quanto ao primeiro resultado, os indicadores da avaliação em Educação Social elencados são: Direito à Educação Social, ou seja, a Educação Social como uma forma de conquistar e garantir direitos; a Formação e a Participação Política; a vida Cotidiana tanto como instrumentalização prática, quanto crítica para a introdução, compreensão e transformação da realidade; a Responsabilidade dos sujeitos individuais e coletivos para com o mundo; o Discurso Convicto a respeito do que é, para que serve, o que almeja a Educação Social e o papel do seu profissional, o/a educador/a social; a Disponibilidade do/a Educador/a e do/a Educando/a para as ações empreendidas e paulatinamente ir se estabelecendo a confiança entre eles; os Vínculos e a Amizade, na busca incessante de bem-estar, de realização e a Felicidade, que é o que, definitivamente, se quer nos contextos da Educação Social e para a vida.

Quanto aos instrumentos para os/as avaliadores/as, Souza (2016) comenta que é imprescindível entender que são propostas, ofertas que podem/devem ser reconstruídas, transformadas e reorganizadas da maneira como os avaliadores desejarem e de acordo com os diversos contextos educativos avaliados. O principal instrumento avaliativo sugerido pela autora é o registro, ou seja, toda a ação da Educação Social deve e precisa ser registrada. O registro pode ocorrer de maneiras diversas: os meninos e meninas podem produzir diários de campo, fotografar, gravar suas brincadeiras, suas atividades. Outro instrumento é a roda da conversa, promotora de diálogo, de acordos e combinados que refletem a prática educativa.

As diretrizes apontadas por Souza (2016) servem para orientar o processo de avaliação em Educação Social:

[...] a avaliação em Educação Social precisa ser qualitativa (que ampara-se também em dados quantitativos), considerando as subjetividades nela implícitas e a participação política reflexo da questão qualitativa; A avaliação em Educação Social precisa considerar os diferentes contextos educativos em que irá avaliar, ou seja, é mister conhecê-los e, ainda, que os sujeitos estejam a par do que irão vivenciar; A melhor avaliação será feita por sujeitos que tenham vivências com Educação Social junto com o conhecimento teórico. Essa diretriz orienta para que o avaliador tenha tido a experiência com a Educação Social e seja capaz de se aproximar, da maneira mais legítima possível, do contexto em que vai avaliar; O diálogo é o recurso sugerido para estabelecer o processo avaliativo em Educação Social. No caso da criança e adolescente avaliadores, pontuamos o brincar como estratégia avaliativa [...] (SOUZA, 2016, p. 181).

Assim, o conceito que se estabelece para a avaliação em Educação Social é de que é uma ação política, pedagógica, social, cultural e militante. Precisa contribuir com o processo de transformação do contexto e instrumentalizar as pessoas, principalmente os meninos e meninas dessa práxis, para garantir seus direitos e o exercício da cidadania para um mundo mais justo.

A criança e o adolescente como sujeitos que avaliam seu processo educativo

Os meninos e meninas estão sempre envolvidos com a avaliação em diferentes processos educativos. São sempre avaliados, controlados e servem de resultados para financiamentos, investimentos. Por serem sujeitos da educação escolar e social, estão sempre em uma relação direta ou indireta com a avaliação.

Geralmente, a relação avaliação/criança é uma relação de dependência. Freire (1996, p. 116) assevera: “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor chama a atenção de educadores em relação ao que se fazer.

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1996, p. 116).

A avaliação tem o potencial, então, de ser uma estratégia para instrumentalizar as crianças e os adolescentes e promover neles a consciência do contexto em que vivem e do processo educativo pelo qual passam, além de como transformar esses cenários. A criança precisa ser protagonista dessas relações e ser, concretamente, parte da avaliação, avaliando também.

Há a necessidade real de se transformar a situação de submissão da criança e do adolescente em relação à avaliação. As ações da educação podem ser articuladoras dessa mudança, pois ainda, em alguns contextos, estão se construindo. Os sujeitos dessas ações (educadores/as) estão em formação e precisam entender que são também os meninos e meninas sujeitos da Educação Social em todos seus âmbitos, seja no planejamento, seja na organização e no desenvolvimento de atividades, como na avaliação e na reflexão.

A avaliação dos processos em que as crianças e adolescentes devem fugir de qualquer característica tradicional e de controle, como já afirmado, precisa ser sensível e saber escutar. Entendemos escutar no sentido freireano da palavra, ou seja, o escutar que promove a participação legítima.

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando (FREIRE, 1996, p. 64).

A participação no processo avaliativo pode dar aos meninos e meninas a possibilidade de se integrar ao todo, de contribuir com o todo em que estão direta ou indiretamente envolvidos. É vital que se lute em favor da compreensão e da realização da avaliação como ferramenta de apreciação do ‘que fazer’ das pessoas para a libertação e não domesticação ou regulação. Uma avaliação estimuladora do escutar e do falar (FREIRE, 1996).

Em coadunação com Freire (1996), Saul (2008) considera que os sujeitos da avaliação precisam participar efetivamente do processo. A avaliação deve ter uma intencionalidade democrática; deve apontar para princípios como justiça social, direitos e participação (SAUL, 2008). A avaliação no processo educativo para ser legítima aponta para o entendimento de que precisa ser realizada com e não para (SOUZA, 2016, p.80).

Sendo assim, coadunamos com Souza (2016) e assumimos que a avaliação em Educação Social com e para as crianças e os adolescentes precisa se articular com esses sujeitos, para que eles sejam também os sujeitos avaliadores do processo. Eles precisam desenvolver tais ações de maneira aproximada de seus contextos, de suas particularidades, para que vejam e deem sentido ao ato de avaliar.

Salientamos que o brincar é a melhor forma com que esses sujeitos podem contribuir para a ação avaliativa. A ludicidade é uma maneira de comunicação das crianças e constrói cultura (ARRUDA; MÜLLER, 2010). Como se manifesta Souza (2016) assim também o fazemos, entendendo que a cultura lúdica deve ser parte integrante do processo avaliativo. Os meninos e as meninas podem também divertir-se, ao avaliar. O brincar, o escutar e o falar devem compor o rol das estratégias avaliativas das crianças e adolescentes.

Souza (2016) pondera que a roda da conversa deve ser um espaço para se desenvolver, por parte das crianças e adolescentes, essas estratégias avaliativas, pois é uma ferramenta que provoca a dialogicidade. A roda serve como estratégia avaliativa das ações desenvolvidas; quem dela participa legitimamente contribui para a construção e a reconstrução das ações desenvolvidas.

Concluimos, assim, que a criança e o adolescente podem e precisam ser sujeitos protagonistas também nos processos avaliativos nos contextos da Educação Social, pois, como vimos, são eles o foco da Educação Social no Brasil. Então, devem ser também promotores e colaboradores em todos os cenários da ação educativa.

Considerações Finais

Propusemo-nos, neste texto, a discutir a possibilidade de que as crianças e os adolescentes sejam sujeitos avaliadores do processo educativo de que fazem parte, no caso, nas ações da Educação Social brasileira. Assim o fizemos, entendendo que, para que os meninos e as meninas sejam forjados como avaliadores de suas ações, precisam receber, dos demais sujeitos da Educação Social, os/as educadores/as sociais, uma formação e mediação que promova o acesso e a aprendizagem em avaliar.

Apresentamos, também, uma sugestão de avaliação em Educação Social que foge aos padrões avaliativos tradicionais. Trata-se de uma avaliação para aprimorar os sujeitos,

que prima pela participação legítima de todos os envolvidos no processo e que, principalmente, seja realizada por quem faz parte das ações.

Assim, cremos que, para se chegar a esse intento, é necessária uma consistente formação política de educadores/as sociais e dos meninos e meninas, além da percepção da avaliação em diversos contextos como uma ação pedagógica, social, cultural, política e militante, que se reverbere na instrumentalização dos sujeitos e na transformação dos contextos.

Referências

ARRUDA, F. M.; MÜLLER, V. R. Brincadeiras e espaços urbanos: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá-PR. In: **Licere**. Belo Horizonte, v.13, n.4, dez/2010, p.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMAN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NATALI, P.M. et al. Percursos da formação de educadores sociais no Brasil: processos em trânsito e diversidade de experiências. In: **Seminário de Formação de Professores**. Chile, 2017.

NATALI, P. M. **Formação profissional na Educação Social: subsídios a partir de experiências de educadores latino americanos**. 2016. 243 f. Tese Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2016.

NUÑEZ, V. **Pedagogia Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio**. Satillana: Buenos Aires- Argentina, 1999.

SAUL, A. M. Referencias Freireanas para a prática da avaliação. In: **Revista de Educação**. PUC-Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SOUZA, C. R. T. de S. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR:** desafios da Educação Social rumo à política pública. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. 2010.

SOUZA, C. R. T. de S **Educação Social e Avaliação:** indicadores para contextos educativos diversos. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2016.