

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E UNIVERSIDADE: NECESSÁRIAS INTERLOCUÇÕES PARA NOVAS QUESTÕES

ZUCCHETTI, Dinora Tereza – FEEVALE – [dinora@feevale.br](mailto:zinora@feevale.br)

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de – FEEVALE – elianapgm@feevale.br

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: CNPq

Introdução:

Desde longa data, práticas sócio educativas têm sido ofertadas à crianças e jovens a fim de ocupar o seu tempo livre. Inúmeras são as justificativas para que o Estado, as Igrejas, a Sociedade Civil e/ou o Terceiro Setor, em diferentes momentos históricos, se ocupem mais de alguns sujeitos do que de outros. Algumas justificativas, especialmente pelo viés sociológico positivista, ressaltam o risco iminente de marginalização de determinados sujeitos sociais que, por sua vez, coloca outros sujeitos sob a ameaça de serem objeto de violência daqueles – daí a necessidade de prevenção permanente (PÉREZ, 2003 b). Outras, amparam-se nas modernas concepções do direito político à cidadania, e há ainda aquelas justificativas que misturam o senso comum, o conhecimento científico e o religioso, associando conceitos e pré-conceitos o que, na maioria das vezes, serve para discriminar determinados sujeitos através do uso de rótulos como “menores”, “em situação de risco”, “em situação de vulnerabilidade”, entre outros¹.

Nessa perspectiva, crianças e jovens têm sido o alvo preferencial nas práticas ofertadas no contra turno da escola onde predominam ações de caráter assistencial como coadjuvantes da educação escolar: alimentação, higiene, recreação, apoio familiar, são intervenções que desenham este cenário. Não raro, a inserção em projetos sócio educativos constitui uma forma de resgatar as crianças e jovens que estão fora da escola e de promover sua reaproximação ao espaço escolar.

Atualmente, também, outros sujeitos têm sido alvo de práticas de educação que se desenvolvem em espaços não escolares: idosos - por suas demandas por convivência e cuidado, trabalhadores desempregados e ou subempregados - que necessitam de (re)qualificação, além de adultos e jovens que se inserem em experiências de trabalho

¹ Sobre as diferentes formas de rotular crianças e jovens, ver Zucchetti, 2003.

coletivo e/ou movimentos sociais, demonstrando que a educação enquanto prática social não pode mais ser reduzida e encarcerada no ambiente escolar.

Assim, novos sujeitos, outros espaços de intervenção e metodologias diversas têm merecido atenção por parte de educadores, pesquisadores e gestores, quer no âmbito das políticas públicas, quer por parte das universidades e suas propostas de ensino, pesquisa e extensão.

Os termos utilizados para definir estas práticas, contudo, são diversos: educação informal, educação não formal, educação não escolar, atividade extra-classe e/ou apoio sócio educativo - esses últimos quando voltados especificamente à crianças e jovens. Com efeito, trata-se de práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho², etc.

Neste campo de práticas - que amplia o conceito de educação - embora sejam inúmeras as experiências sistematizadas no âmbito das instituições, não obstante, ainda são poucas as publicações que reflexionam sobre a educação para além do espaço escolar. Dentre os autores que se ocupam das práticas de educação no campo social, destacam-se Carlos Brandão (1986, 1995), Paulo Freire (1989), Maria da Glória Gonh (2001, 2005), Violeta Núñez Pérez (1990, 1999, 2003 a, 2003 b), Baptista e Carvalho (2004) e José Antonio Caride (2004).

Além dos autores acima referidos, em recentes estudos que vimos desenvolvendo em torno dessa questão³, localizamos alguns *websites* (nacionais e internacionais) especializados nessa temática que, em geral, apresentam-na como práticas de organizações do terceiro setor, de universidades e/ou de fundações

² No campo da formação para o trabalho é possível localizar experiências que muitas vezes legitimam o trabalho infantil em nome de formação do futuro trabalhador ou formam para a (des)empregabilidade em atividades de baixíssima qualificação numa sociedade de desemprego estrutural.

³ A partir de uma extensa revisão da literatura, realizada para as pesquisas 'Formação de Educadores em Práticas Sócio Educativas' (CNPq) e 'Educação, Trabalho e Solidariedade', analisamos realidades distintas da brasileira, no campo de educação não escolar.

empresariais, etc⁴ demonstrando terem em comum, principalmente, o dissenso sobre as formas de nomeação de tais práticas de educação.

Quanto à produção do conhecimento científico sobre a questão da educação não escolar, em geral, observamos que os resultados das pesquisas valorizam mais as experiências do que a reflexão em torno de discussões epistemológicas de uma educação no campo social, voltadas para as particularidades e resultados dos processos educativos que envolvem sujeitos excluídos na busca por brechas de inclusão social.

No entanto, nosso interesse pela educação social/pedagogia social não significa que compreendemos esta especificidade como uma forma de educação especial, tal como acontece nos moldes de algumas universidades européias. Nestes contextos, existem, inclusive, cursos de graduação em educação social, que formam educadores para trabalhar no âmbito de programas sócio educativos, voltados à adultos, usuários de drogas, idosos, etc.

No presente artigo, queremos evidenciar o caráter educativo de práticas de educação não escolar, além de problematizar e explicitar - através de dados das pesquisas acima referidas - o processo de formação de educadores sociais e o desafio da formação de profissionais que atuam pedagogicamente no campo do social.

A educação não escolar como prática de educação.

Referindo-se a tese de doutoramento de Malvina do Amaral Dorneles, intitulada *Lo público y lo popular en el ámbito racionalizador del orden pedagógico moderno*, Ferla (2004) afirma que há uma ordem racionalizadora assentada na tríade composta por uma dimensão antropológica, uma dimensão metodológica e uma dimensão teleológica, que transversaliza os diversos campos de práticas sociais, inclusive a produção de conhecimentos, para constituir um “modo verdadeiro” *de ser e estar* no mundo, universalizando um conjunto de valores capaz de produzir, na ordem ocidental moderna, as possibilidades consideradas legítimas de viver a vida. Essa ordem pedagógica, derivada da cultura européia que lhe deu origem (seu *norte*), e estabelece uma objetivação racionalizada para o ser/existir, a razão científica como o modo de “iluminar” a compreensão do universo e constituir/ordenar os modos de ser/existir e a idéia de progresso - traduzida no avanço ordenado em direção a maiores gradientes de estabilidade.

⁴ Por exemplo, os *websites* da Fundação ITAU Social e seu Guia de Ações Complementares à Escola, Rede de Informações para o Terceiro Setor – RITs, Ação Educativa, entre outros.

A ordem racionalizadora moderna deu centralidade à escola como lugar de formação destituindo outros espaços – antes privilegiados - de ensinar e aprender, dentre eles o convívio familiar. Além disso, muito recentemente, definiu a educação básica para todos determinando a emergência e consolidação da escola pública também para os filhos dos trabalhadores empregados e desempregados.

Essa mesma ordem reitera a departamentalização das políticas públicas por áreas que pouco dialogam entre si. Nesta lógica a educação torna-se afeta, em todos os níveis da administração pública, ao Ministério e às Secretarias de Educação enquanto que as políticas assistenciais recaem em Secretarias de Assistência Social, de Promoção Social, quando houver. Em geral, as políticas de assistência social são executadas em Secretarias de Habitação, de Desenvolvimento, entre outras.

Nessa perspectiva, as ações que conjugam o sócio educativo atribuem à categoria educação *status* de qualidade do social, gramaticamente falando, não equiparando duas grandes áreas do conhecimento e políticas de atenção à cidadania.

Essas ponderações iniciais e de base buscam situar a discussão que se pretende apresentar na seqüência: a educação não é co-extensiva a escola, o âmbito da educação não escolar dispõe de objetivos e finalidades diversos e, portanto, demanda por reflexões que são complementares, porém de natureza distintas.

De antemão é necessário que conectemos com autores como Humberto Maturana (1999), Violeta Núñez Perez (2003 b), Maria da Gloria Gohn (2005), Zucchetti e Moura (2007), entre outros, a fim de que se firme a concepção de que a educação está para além dos muros da escola e, nesta perspectiva, a concepção de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar.

Nesse sentido, tensionadas pelo atual contexto social e político, recentemente, enfocamos as convergências e divergências entre as diversas formas de nomear essas práticas de educação no campo social, debruçando-nos com profundidade, numa reflexão que nos conduziu a optar pelo uso da expressão “educação não escolar” em detrimento da “educação não formal”.

Examinamos, então, o sentido do “não formal” como oposição à formalização da escola e suas legislações, que impõem a participação compulsória de segmentos da sociedade de acordo com faixas cronológicas estabelecidas. Ressaltamos, no entanto, a emergência de legislações afirmativas que sugerem ações que resgatam e (re)afirmam direitos e que configuram as práticas sócio educativas como formais. O Estatuto da

Criança e do Adolescente – ECA, por exemplo, no artigo 90 – Das Entidades de Atendimento –, não deixa dúvidas sobre a formalidade dessas práticas e dos programas de proteção sendo que, em alguns casos, faz-se presente a obrigatoriedade da intervenção, no caso de haver determinação judicial.

Desse modo, concluímos que as práticas sócio educativas, em geral, possuem marcadores “institucionalmente” legitimados, tais como: legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros, embora se caracterizem pela ausência de um currículo.

Da mesma forma é questionável a expressão “não formal” para nomear experiências cujo sentido de oposição pode definir, *a priori*, os sujeitos que lhes são atinentes o que, em última instância, pode promover uma possível distinção entre os que acessam a educação e a cultura erudita e os que têm demandas por serviços sociais, no pior sentido da expressão, entendido pelo viés assistencialista. Expressões como “menores”, sujeitos “em risco social e pessoal” demarcam esta dimensão.

A diferenciação entre práticas de educação “não formal” (enquanto sinônimo de educação popular) e sua dimensão política, nitidamente empobrecida nos últimos anos, e práticas de educação formal (como sinônimo de educação escolar), além da (de)marcação de lugares sociais, escamoteia e legitima processos de ensino e aprendizagem marcados pela presença de relações poder-saber.

Por fim, a relação formal das práticas de educação não escolar de forma crescente, tem-se visibilizado e publicizado por meio de expressões como: educação popular, educação comunitária, educação nos movimentos sociais, educação social de/na rua, etc., as quais, em geral, apresentam-se formalizadas através de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação interna e externa, entre outros.

Justificada pelas reflexões acima e mesmo correndo os riscos da utilização binária, propomos a simples denominação “educação não escolar” para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola e que se apresentam complementares não só à educação escolar, mas também a educação familiar (GARCIA, 2001). Da mesma forma, e com argumentos que se assemelham aos acima apresentado, Almerindo Janela Afonso (2001, p. 29) enfatiza o crescimento do campo da educação não escolar que abarca a educação “não formal e informal” e que, historicamente, coexiste com a educação escolar “sendo mesmo

possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções e complementaridades diversas”.

Dessa forma, preferimos desviar-nos dos debates sobre as diversas formas de nomeação dessas práticas educativas para, antes, investigar como se formam os educadores no e para o campo do social? E, em última instância, problematizar como as formas de educar que extrapolam o limite da escola adentram as universidades?

Educadores: uma formação em serviço no e do campo social

A educação não escolar é um *lócus* de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de Licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se vêem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida.

Tal constatação provém da investigação que vimos desenvolvendo⁵ sobre duas instituições reconhecidas pela tradição no atendimento em projetos sócio educativos, voltados às populações socialmente mais vulnerabilizadas, especialmente, crianças e jovens. Nesta atividade constatamos que alguns educadores realizam cursos na área de formação de professores, no Ensino Superior, especialmente, Pedagogia, sendo que outros sequer concluíram o Ensino Médio, evidenciando que esses educadores, efetivamente, se formam em serviço.

Em um dos projetos investigados - que executa política pública governamental - a preocupação com a formação acadêmica parece-nos ser menos um item de qualificação para o trabalho e mais uma inserção precarizada de alunos em estágio não curricular. São jovens educadores atuando com jovens socialmente vulnerabilizados, ambos sem direito ao emprego e aos direitos sociais, sem remuneração adequada e sem auxílio transporte. Noutra instituição investigada, a formação acadêmica fica relativizada em detrimento da experiência profissional. São costureiras, marceneiros, operadores de micro computador realizando atividades docentes.

No enfrentamento da demanda por qualificação, ambos os projetos, têm a formação em serviço como prática preferencial. No entanto, quando voltamos nosso

⁵ “Formação de Educadores em Práticas Sócio Educativas”, que conta com apoio do CNPq ocupa-se em compreender como se constrói o educador a partir das concepções de jovem, trabalho e educação presentes em sua formação pedagógica em serviço. O empírico desta pesquisa se debruça sobre a descrição de reuniões de formação pedagógica de grupos de trabalho em duas instituições de uma cidade de região metropolitana de Porto Alegre/RS.

olhar mais atentamente sobre o cotidiano dessas práticas temos observado algumas características comuns que merecem detalhamento.

Ambos os grupos de trabalho são coordenados por pedagogas, contam com a presença das diretoras dos referidos projetos nos grupos de formação e os encontros têm a periodicidade mensal. Nas reuniões ditas pedagógicas, de acompanhamento e avaliação, os educadores expõem suas experiências e têm ressaltada a importância das trocas entre eles para o bem do trabalho. Os grupos também se assemelham quanto a forma dos educadores auto nomearem-se, independente da origem profissional, seja ela na formação de professores ou não, todos se reconhecem como educadores.

Contudo, a forma de referirem-se aos jovens difere. São reconhecidos e nomeados como alunos, aqueles que estão vinculados ao projeto onde a formação profissional está desenhada na forma de cursos, e são chamados de jovens, os que participam do projeto que se assenta numa proposta de promoção da cidadania sem um foco tão marcado na formação para uma profissão.

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

Porém M., ao mesmo tempo em que adere ao discurso positivo do vínculo deixa subjacente a idéia de que nem sempre se está disponível a essa abertura:

“(...) o que mais influencia o meu trabalho aqui é o vínculo, que aumenta a cada dia. Eu procuro ser um pouco diferente e não deveria (...) eu consigo trabalhar através da alegria, do entender, consigo trabalhar tranquilamente o meu conteúdo. Ter esse vínculo é entrar na sala de aula e dar um sorriso, dar um bom dia antes de entrar na matéria, mas você não está sempre sorridente e com essa idéia de estar sempre disposto a acolher(...)”

Em ambas as experiências investigadas, a formação dos educadores fica restrita às questões administrativas e à organização sucessiva de eventos – que pouco tem de continuidade entre si, mas que são trabalhadas como se houvesse interlocução – onde as

trocas em geral se dão pelo relato de experiências/vivências onde, geralmente, o senso comum naturaliza o fazer pedagógico: o ambiente ensina, o encontro ensina. A pouca crítica que se faz presente se enuncia no sentido da importância da qualificação: “o trabalho de forma mais estruturada, mais formalizada, nos remete a uma coisa mais profissional”, afirma a pedagoga A.

Mas, qual o sentido atribuído aqui, a palavra profissional? Parece-nos que há dois sentidos: quando as falas remetem à metodologia preferencial na formação do profissional, sobressaem-se as expressões: palestras, capacitações, oficinas e leituras. No entanto, a ênfase maior, está no exercício da manualidade - “colocar a mão na massa” - e não na produção do conhecimento intelectual que reflexiona a prática para a construção da teoria, numa relação dialógica.

Assim, a “formação” implementada incorpora um sentido ligado ao plano mecânico, sem nenhuma reflexão, e a intervenção do educador passa pelas imagens de suas experiências de trabalho, o que também reproduz a precarização dessas intervenções.

Nesse sentido, a diretora M. expressa sua preocupação com a “mesmice” das práticas ao afirmar que: “fica difícil exigir do nosso aluno qualificação se a gente não se qualifica, se a gente não busca melhoria”. No entanto, parece que a propalada qualificação não ultrapassa a experiência do doméstico.

Contudo, para os educadores, as estratégias pedagógicas parecem constituir o eixo estruturante de sua experiência. Temos observado que as estratégias pedagógicas adotadas vão desde atividades que, a primeira vista, engajam e envolvem os jovens como assembléias (para tratar de algum assunto polêmico, ou de interesse) até as viagens (de lazer, de novas experiências, etc.). No entanto, é surpreendente o quanto essas atividades fundamentam-se e fomentam a lógica da produtividade, estabelecendo metas, atribuindo prazos, numa lógica às avessas do objetivo proposto.

Também observamos que, de forma explícita, o lugar dos jovens na discussão dos educadores tem pouco destaque. Pouco se fala deles e quando são citados, normalmente, é para tratar de algum “caso” no sentido de problema social: a evasão da escola, o desaparecimento do grupo, questões familiares, etc., reduzindo o educador a um mero escutador, um contador de histórias onde os jovens e seus familiares são sempre concebidos como sujeitos de falta.

Evidencia-se, nas falas dos educadores, que o jovem é um sujeito rústico, conforme o comentário de J.: “aí eles começam a se tocar, (...) tem esse negócio dos apelidos, (...) eles querem incomodar”. Esta compreensão parece contribuir para produzir o educador como alguém que deve interditar os ímpetus dos jovens em favor da sua civilidade, numa relação que é, por vezes, autoritária e nem sempre respeitosa. Configura-se, assim, uma relação baseada numa construção subjetiva repleta de frustração, por parte dos educadores, porque, não obstante, os jovens produzem outros sentidos para a experiência de estar participando nos espaços sócio educativos. Conforme alguns estudos já demonstraram, nos projetos sócio educativos, o trabalho e/ou a formação para o mundo do trabalho não constituem, em si, uma centralidade, mas, sim, a própria experiência de estar aí (ZUCCHETTI, 2003).

Cria-se, deste modo, um abismo entre os sentidos da experiência que são produzidos pelos educadores e as vivências dos jovens nesses mesmos espaços. Além disso, o abismo torna-se ainda maior quando constatamos que, no cotidiano, estas práticas se materializam baseadas num caráter mecânico, desprovido de um necessário acompanhamento reflexivo. Isto contribui para intensificar a idéia de que o educador do campo social, quando sem formação acadêmica, desenvolve uma prática de segunda linha. Por outro lado, quando existe a formação acadêmica, geralmente, ela é descontextualizada da experiência da educação social.

O papel das universidades na educação não escolar, ou vice e versa?

Nossa imersão na temática da educação não escolar deu-se através de atividades de extensão e sua sistematização abriu espaços para a investigação. Foi o encontro com a pesquisa científica na área da educação não escolar que nos oportunizou uma reflexão mais densa sobre a educação no campo social.

A partir das experiências extensionistas com crianças, jovens, mulheres desempregadas e sub-empregadas, das análises realizadas nos projetos de pesquisa “Formação de Educadores em Espaços Sócio-Educativos (CNPq)” e “Saberes Docentes sobre Inclusão e Diferença”⁶ e de nossa experiência como docentes em cursos de formação de professores, na graduação e no pós graduação, buscamos uma maior aproximação de estudos e debates sobre práticas de educação não escolar no âmbito das universidades do Rio Grande do Sul.

⁶ Esta investigação conta com a participação de três Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.

Nesse empreendimento foi-nos possível identificar a existência de linhas de pesquisas que abordam questões da “educação não formal”, em alguns programas de pós-graduação - *stricto sensu* - em Educação, assim como localizamos disciplinas, pesquisas, grupos de estudos que discutem o universo da infância e da juventude em situação de vulnerabilidade social, cultura das classes populares, movimentos sociais, entre outros, apontando para um possível diálogo entre a academia e outros espaços de práticas educativas.

Contudo, percebemos que as publicações que advém de experiências no âmbito da educação não escolar, ainda são pouco significativas do ponto de vista quantitativo e pouco contribuem para a reflexão sobre as especificidades destas práticas, sobre seus pressupostos teóricos e metodologias. Quando a temática da educação não escolar é abordada, em geral, sobressaem-se os resultados (não raras vezes em detrimento de processos de avaliação que medem o impacto e efetividade social das ações); discute-se, preferentemente, a presença e/ou ausência do Estado na oferta destas práticas; a emergência do Terceiro Setor e as políticas afirmativas e o movimento social em torno delas. Além disso, investiga-se de forma ainda muito tênue o reflexo do caráter compensatório de tais ações para a autonomia dos sujeitos que são afetos às políticas sociais, especialmente, as de caráter assistencial⁷.

Com relação a eventos especializados em educação não escolar, constatamos que estes ainda são episódicos, demonstrando a pouca expressividade do tema. Em geral, as breves discussões sobre espaços sócio educativos, são realizadas sob a forma de oficinas e de comunicações, em eventos que discutem a educação. Exceto no caso, do que acontece nas reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED que em dois Grupos de Trabalho – GTs acolhem experiências de educação social: o GT Educação Popular e o GT Movimentos Sociais, os quais têm acumulado trabalhos de referência na área.

⁷ Entre os autores de referência para os nossos estudos quando nos aproximamos das políticas assistenciais, assinalamos as contribuições de Pedro Demo (1999, p. 102 e 103) que aponta para as discussões internacionais em torno do desenvolvimento humano e reafirma “(...) a função aglutinadora das políticas (inclusive econômica) é sempre reservada para a educação e o conhecimento, nunca para a assistência social (...). A assistência social é, na teoria e na prática, uma visão de proteção, não de emancipação”. Demo (op. cit.) reconhece os avanços propostos e conquistados pelo *Welfare State* mas ao mesmo tempo aponta para a sua utopia quando afirma que em termos concretos o Estado de Bem Estar Social não é a base para a política social de hoje.

Foi somente em 2006 que a Universidade de São Paulo – USP realizou o I Encontro Internacional de Pedagogia Social com a publicação dos trabalhos apresentados, das conferências e oficinas realizadas. Sabe-se, também, da existência do Iº Encontro Nacional de Educação Social realizado no Anhembi, SP, em junho de 2001. No entanto, não há material de fácil acesso sobre este evento.

Por outro lado, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, anualmente, realiza um evento de formação continuada voltado à educadores sociais. No ensino especializado a PUC/RS oferece, desde 2006, o curso de graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Já a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – UERGS vinha mantendo um curso de graduação em Pedagogia também voltado à formação de educadores sociais cujo perfil do egresso insere-se tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, ante as diferenças culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de uma nova prática em educação. Ambas as experiências, têm ênfase na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e se traduzem em ofertas de cursos pensados e gerenciados a partir de demandas dos próprios educadores que, associados entre si, passam a clamar por formação acadêmica. Contudo, em 2007, a UERGS não ofereceu o referido curso alegando problemas com a questão do ingresso.

Roberto Silva (2006), professor da USP, um dos idealizadores do I Congresso Internacional de Pedagogia Social, contextualiza a emergência do movimento das universidades rumo a educação não escolar considerando a abertura dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, quando substitui o currículo mínimo pelas diretrizes curriculares. A nova regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Parecer CNE/5/2005, explicita ainda mais esta possibilidade quando no Art. 4º, parágrafo único, reconhece os contextos educativos não escolares como locus de atividade docente.

Considerando-se a oferta crescente de propostas de intervenções sócio educativas, especialmente, no âmbito do Terceiro Setor e nos Movimentos Sociais, criou-se a necessidade de profissionalização dos quadros. Em 2001, na 24ª reunião anual da ANPED, Maria da Gloria Gohn, assinalava que a década de 90 fora um tempo de reformulações da Educação Popular. Referindo-se ao Congresso Internacional de Americanistas realizado em Julho de 1988 na Holanda, sobre “Educação Popular na

América Latina”; ao evento de 1990, na Bolívia e, em 1995 em Santiago do Chile, Gohn (2001) faz um balanço das crises por que passa a “educação não formal”:

Analisando-se os três encontros concluímos que nos anos 90 houve um redirecionamento dos objetivos da EP que alterou o sentido de suas ações. Antes os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. Depois, os objetivos voltaram-se mais para os indivíduos em si, para sua cultura e representações. No novo paradigma - não há algo a ser criado, a partir da animação de um agente externo- o educador ou o facilitador - em termos de uma politização que desperte o educando para suas condições concretas de vida, em termos da pobreza e suas causas, de interesses de classe explorada e oprimida, de direitos sociais básicos que lhes estão sendo negados pelas elites e outros. No novo paradigma - há algo a ser repassado - de forma competente, com conteúdo, e que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui, de sua experiência anterior e visão de mundo, e o reelabore. Isto significa que os indivíduos e os grupos têm de repensar e de reformular seus próprios conhecimentos e experiências (p.2).

Alinhadas com Gohn (op. cit.), preocupa-nos a profissionalização dos educadores sociais. No entanto, apontamos alguns limites para as experiências da formação em serviço quando se apresentam como a única opção de formação, uma vez que estes espaços são pouco reflexivos, tornando-se por vezes rotineiros além de assoberbados de tarefas.

Para tanto e desde o nosso entendimento, cabe as universidades reafirmarem o conceito de educação rompendo com a dualidade escolar/não escolar, ao contrário do que vem acontecendo, especialmente, na Europa, mais especificamente nas Universidades Espanholas. Nestas, a Pedagogia Social apresenta-se como uma formação específica que habilita o pedagogo social para atuar em espaços escolares e/ou não escolares, porém, com um público muito específico: crianças e jovens vulnerabilizados socialmente, desempregados e sub-empregados, moradores de zonas degradadas, adultos e pessoas da terceira idade, entre outros.

No entanto, ao reafirmarmos a necessidade de formação acadêmica de educadores sociais, e reconhecendo a importância da Pedagogia Social, como área de conhecimento, não compartilhamos da idéia de uma formação específica para o pedagogo que atua no campo social. Isto por si só, novamente, promoveria a cisão do conceito de educação. Preferimos conceber a Pedagogia Social como um corpo de saberes transversal, comum a todas as disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais, que instrumentaliza e potencializa a prática de todos os profissionais que intervêm no campo social, dentre eles: os educadores sociais.

À guiza de encerramento:

Foi-se o tempo em que as Universidades eram o único *locus* irradiador de parâmetros que balizavam a vida social. Hoje, a velocidade em que as mudanças ocorrem criou uma dissonância entre os fatos sociais e a capacidade da academia processar, analisar, sistematizar e ressignificar os eventos.

Contraditoriamente, hoje, é nos projetos de Extensão que as Universidades, em geral, conseguem estabelecer uma ligação mais sincrônica com o seu entorno, especialmente no que se refere as práticas educativas não escolares. Temos observado o quanto estas experiências têm oportunizado às Universidades confrontar-se com o conceito restrito de educação, obrigando-as a ampliarem o seu foco de interesse, de investigação e de formação para além dos limites da escola, no que se refere a formação de professores.

Contudo, esta relação nem sempre ocorre com a devida compreensão das singularidades deste campo, apontando para a urgente necessidade de produzir um conhecimento que respeite as especificidades da educação não escolar e seus enfrentamentos com um contexto de constantes mutações.

Referências:

AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: SIMSON, O. R. de M. von, PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (orgs.) **Educação Não Formal – cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001, p. 29 a 38.

BAPTISTA, Isabel; CARVALHO, Adalberto Dias. **Educação Social: fundamentos e estratégias**. Portugal: Porto Editora, 2004. 110 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986. 195 p.

_____. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo, SP: Cortez, 1995. 229 p.

CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectiva científica e histórica**. Barcelona: Gedisa, 2004. 285 p.

DEMO, Pedro. Mínimos, Política Social e Combate à Pobreza. In: MARTINS, Carlos Esteban; et all (org). **Mínimos Sociais**. Questões, conceitos e opções estratégicas. Brasília: MPAS/SAS, 1999. p. 97 a 107.

FREIRE, Paulo. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2 Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1989. 68 p.

FERLA, Antonio Alcindo. **Participação da População: do Controle sobre os Recursos a uma Produção Estética da Clínica e da Gestão em Saúde**. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1), 2004. p. 85 a108.

GARCIA, Valéria Aroeira. A Educação Não-Formal no Âmbito do Poder Público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. de M. von, PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (orgs.) **Educação Não Formal – cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 147 a 165.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: impactos do novo paradigma**. Anais da ANPED. 24ª reunião anual. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm> Acesso em: 29/03/2007.

_____. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UGMG, 1999. 98 p.

PÉREZ -NÚÑEZ, Violeta. El Lugar de La Educación frente a la asignación social de los destinos. In: MOLINA, José García (coord). **De novo, la educación social**. Madrid: Dykinson, 2003 a. p. 209 a 218.

_____. **Los Nuevos Sentidos de la Tarea de Enseñar. Más allá de la dicotomía “Enseñar vs asistir”**. Revista Ibero-Americana de Educación. Nº 33. set-dezembro 2003 b. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>. Acesso em: 24/04/2006.

_____. **Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana, 1999. 176 p.

_____. **Modelos de educación social en la época contemporânea**. Barcelona: PPU, 1990. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. Dados disponíveis em <http://hdr.pnud.org/hdr2006> Acesso em: 20 de novembro de 2006.

SILVA, Roberto da. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. Em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=MS0000000092006000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de março de 2007.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana P. G. **Explorando outros cenários: Educação Não Escolar e Pedagogia Social**. In: Revista Unisinos de Educação. São Leopoldo: Unisinos, 2007 (no prelo)

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens: a educação, o trabalho e o cuidado como éticas de ser e estar no mundo**. Novo Hamburgo: Feevale. 2003. 215 p.