

# ESPECTROS LATINOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Jacyara Paiva  
Verônica Regina Müller

ORGANIZADORES

Erineu Foerste  
Katia Cristina Norões



COLEÇÃO  
EDUCAÇÃO E CULTURAS

Appris  
editora



**ESPECTROS LATINOS  
DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

E773e Espectros latinos da educação social / Erineu Foerste ... [et al.]  
2020 (orgs). 1. ed. – Curitiba : Appris, 2020.  
357 p. ; 23 cm – (Educação e culturas)  
Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-473-3670-7  
1. Educação - Brasil - História. 2. Educação – America Latina 3.  
Sociologia da Educação. 4. Professores – Formação. I. Foerste,  
Erineu. II. Título. III. Série.

CDD – 370.9

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT.

Editora e Livraria Appris Ltda.  
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês  
Curitiba/PR – CEP: 80810-002  
Tel: (41) 3156-4731 | (41) 3030-4570  
<http://www.editoraappris.com.br/>

The logo for Appris Editora, featuring the word "Appris" in a large, stylized, handwritten-style font, with the word "Editora" in a smaller, simpler font directly beneath it.



Organizadores  
Jacyara Paiva, Erineu Foerste,  
Verônica Regina Müller, Katia Cristina Norões

**ESPECTROS LATINOS  
DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

*Appris*  
Editora

## FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Ireneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
EDITORIAÇÃO	Jhonny Reis
ASSESSORIA EDITORIAL	Alana Cabral
DIAGRAMAÇÃO	Daniela Baumguertner
CAPA	Eneo Lage
ILUSTRAÇÃO DA CAPA	Quadro a óleo de Verônica Regina Müller
REVISÃO	Cindy G. S. Luiz
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
CONVERSÃO PARA E-PUB	Carlos Eduardo H. Pereira

## COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURAS

DIREÇÃO CIENTÍFICA	<b>Prof. Dr. Erineu Foerste</b> (Ufes)	
	<b>Prof. Dr. José Wálter Nunes</b> (UnB)	
CONSULTORES	Prof. Dr. Alberto Merler (Universidade de Sassari/Itália)	Prof. Dr. Cleo Altenhofen (UFRGS)
	Prof. Dr. Bernd Fichtner (Universität Siegen/Alemanha)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Tafarel (UFBA)

Prof. Dr. Joachim Born  
(Universität  
Giessen/Alemanha)

Prof. Dr. Carmo Thum  
(Furg)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Konstanze  
Jungbluth  
(Universität  
Viadrina/Alemanha)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edenize Ponzos Peres  
(Ufes)

Prof. Dr. Carlos Rodrigues  
Brandão  
(Unicamp)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Gomes Rufino de  
Andrade  
(Ufes)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel  
Antunes Rocha  
(UFMG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-  
Foerste  
(Ufes)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima  
almeida  
(Martins - UFMG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leticia Queiroz de  
Carvalho  
(Ifes)

Prof. Dr. Salomão Hage  
(UFPA)

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck  
(Unisinos)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Maria  
Guimarães  
(Saverra - UFF)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina da Rosa  
Fonseca  
da Silva (Udesc)

Prof. Dr. Giovanni Semeraro  
(UFF)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Rodrigues  
Miranda  
(UFSB)

Prof. Dr. Paolo Nosella  
(UFSCar)



## CARTA AO LEITOR

A Coleção Educação e Culturas organiza-se a partir de temas diversos, para fomentar debates sobre problemáticas do nosso tempo, algumas das quais são pautadas nas agendas de várias linhas e grupos de pesquisas e áreas de conhecimento. A diversidade de abordagens teóricas e metodológicas neste cenário provoca o leitor a estabelecer diálogos que articulam interdisciplinaridade e interculturalidade na sua interface com a escola. Objetiva-se fomentar interlocuções com as análises do binômio Educação e Cultura – não somente a educação escolar, mas essa em especial. A ênfase recai no estudo colaborativo de práticas educativas interculturais, com esforço para superar dicotomias entre escolar e não-escolar, entre aprender e ensinar. São experiências e vivências que emergem de contextos sociais diversos e seus territórios, como: indígenas, quilombolas, pomeranos, imigrantes italianos, assentados de reforma agrária, agricultores familiares de modo geral entre outros. Ganham relevância conhecimentos produzidos pelos Povos e Comunidades Tradicionais, cujas bases epistemológicas problematizam produção acadêmica acumulada pela Ciência e reproduzida pelo projeto de Estado Burguês, por vias e formas há muito criticadas pelos intelectuais da cultura, entre eles o professorado. Assim acreditamos contribuir para a construção coletiva de projetos alternativos de educação, que promovam diversidade, autonomia e justiça social.

*Erineu Foerste*

*Gerda Margit Schütz-Foerste*

*Às educadoras e educadores sociais que ousam acreditar  
e lutar por um mundo mais justo e mais feliz.*

# PREFÁCIO

**Jorge Camors**

Este libro contiene los trabajos presentados y discutidos en el V Congresso Internacional de Pedagogia Social que fue realizado los días 01 a 03 de setiembre de 2015 en Vitória, Estado de Espírito Santo, Brasil, con la consigna: “O Lugar da Educação Social, Popular e Comunitária na Política Pública”.

Antes de comenzar con los comentarios de esta producción realmente necesaria, conveniente, interesante y de muy buen nivel intelectual, deseo formular algunas consideraciones:

En primer lugar, corresponde destacar el esfuerzo de convocar a pensar y construir una perspectiva pedagógica que la educación social requiere en particular, pero desde ya adelante que desde mi perspectiva, es sumamente necesaria para la educación en general, más allá de los niveles, ámbitos institucionales y modalidades que se implemente. Se trata de un “quinto” encuentro, sabiendo en este momento, se realizó el sexto encuentro en 2018. Personalmente comencé mi participación en el II CIPS en 2008 invitado a exponer sobre “La Pedagogía Social y América Latina”. Luego tuve el privilegio de participar en los siguientes en 2012, 2015 y 2018. Esta iniciativa tiene el valor agregado de su continuidad en el tiempo, porque sostenerla implica un gran esfuerzo, una importante contribución al campo de la pedagogía en general.

En segundo lugar, corresponde destacar la amplitud de la convocatoria y de la participación de la academia, porque ha reunido un conjunto muy importante de Universidades de Brasil, tales como: Universidade de São Paulo USP, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Universidade do Estadual de Ponta Grossa; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Corumbá; Universidade Federal Fluminense; Universidade do Estadual de Maringá; Universidade do Estado do Pará (Belém); Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal do Bahia (Salvador); Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal do Paraná; Universidade Católica de Brasília; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; Universidade Federal de São Paulo y el Instituto Paulo Freire. También participaron investigadores de América Latina: de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, de la Universidad Santo Tomás (USTA) de

Colombia, así como investigadores de Italia y España, que aportan al campo de la Educación Social y de la Pedagogía Social. Ha contado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de la Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Espírito Santo (FAPES) y de la Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP).

Considero muy relevante el esfuerzo por “cuidar” estos espacios de intercambio y comunicación entre los investigadores que nos dedicamos al estudio de la educación desde la perspectiva de la Pedagogía Social. Los Congresos Internacionales de Pedagogía Social han nacido para permanecer y a la vez, han promovido otros ámbitos de intercambio como se señala en este libro, mencionando la experiencia de EDUSOBRASIL y de la Asociación Brasileira de Pedagogía Social (ABRAPSocial).

En tercer lugar, los temas en discusión son altamente relevantes desde la Pedagogía que analiza “lo educativo” como su objeto de estudio y se apoya en la perspectiva de la Pedagogía Social para poder trascender el recorte de una mirada que se restringe al aula escolar, generalmente de la infancia y adolescencia en la educación formal obligatoria. Con preocupación sobre el estado del arte alcanzado hasta el presente por la Pedagogía Social, se aborda además, la educación de personas jóvenes y adultas, formal y no formal, los diferentes ámbitos incluyendo el hospitalario, la privación de libertad, la dependencia química, la perspectiva de género, la diversidad, la educación técnico – profesional y la educación en el campo; las iniciativas estatales y las que desarrollan los Movimientos Sociales. Se ha puesto la mirada puesta en la educación popular y en la educación social, pensando en la educación integral y transversalizando todos los ejes temáticos. Se abordan los aportes desde la Pedagogía Social, en la necesaria formación que los diferentes tipos de educadores requieren en tan diversos temas, ámbitos y de acuerdo a la diversidad de los participantes, en las propuestas educativas.

Me parece oportuno adelantar un comentario sobre la importancia de la temática de este libro, abordando la educación social y popular, para colocarlas en diálogo, por sus perspectivas en común y por las eventuales complementariedades. Además, desde la perspectiva latinoamericana, se cuenta con una rica historia y una importante acumulación teórica y práctica de la educación popular (Puiggrós, 1998; Mejía, 2017)

Además de abordar los temas en discusión vigentes y relevantes en la agenda de la Pedagogía Social, con los aportes de las investigaciones en curso en los programas de posgrado, se dedicó un espacio para el análisis y la discusión sobre la profesionalización y reglamentación del Educador Social en Brasil, a partir de proyectos que se encuentran en la discusión parlamentaria.

En síntesis, se trata de una producción de conocimiento, original, necesario, oportuno y relevante desde el campo de la pedagogía, que se encuentra en un proceso de construcción permanente, para analizar y pensar “lo educativo” en un sentido “amplio” (UNESCO, Jomtien, 1990) y promover los cambios necesarios, para contribuir con el proceso educativo de todas las personas, a lo largo de sus respectivas vidas.

Ahora sí, algunos comentarios particulares sobre los artículos que integran esta publicación.

Es muy interesante la problematización acerca de lo que se entiende por educación, ¿cuál educación? se preguntan Erineu Foerste y Gerda Margit Schütz-Foerste en el capítulo que se refiere a la educación del campo y la educación social. Es un enfoque producto de procesos de investigación realizados por más de 15 años, del Grupo de Investigación “Culturas, parcerias e Educação do Campo” del Programa de Posgrado en Educación de la UFES, que propone problematizar la educación como una práctica que trasciende el ámbito escolar y que incluye a otros actores, no solamente la que se encuentra implementada por el Estado; es una referencia al contexto brasileño dado que en otros países el Estado tiene diferentes alcances.

Cabe destacar la reivindicación del papel otorgado y que logra asumir el sujeto en el proceso educativo y por otra parte una perspectiva culturalista, como necesaria contextualización que orienta en un sentido y en contenidos, a la educación, para pensarla desde los sujetos y su contexto. El capítulo provoca una reflexión y discusión sobre el papel de la educación en el contexto político, económico e ideológico en general y en el campo en particular, imprescindible en el análisis pedagógico de las políticas, programas y prácticas educativas, siempre, y no solamente en el campo, si bien éste es su objeto de estudio.

Por último, me surge una pregunta, para seguir reflexionando y discutiendo; si bien “el campo es un espacio colectivo de construcción social, económica y cultural” donde se producen bienes de consumo materiales y simbólicos, forma parte de un espacio mayor con el cual se encuentra obligado a dialogar y

convivir; los sujetos, en el sentido propuesto por Paulo Freire (1970 y 1996) no excluyen ni jerarquizan sujetos, busca incluirlos en la medida que todos son oprimidos, y conviven en una sociedad de clases, donde deben buscar la superación de las contradicciones y de las injusticias producidas por el modo de producción (parafraseando a los autores).

La referencia a la *poieses*, en la educación del campo y la educación social debería ser una reivindicación de toda “la educación” y objeto de estudio de la Pedagogía Social.

En el capítulo a cargo de Cristiano Morsolin, “Derecho a la ciudad y educación popular. Desafíos para enfrentar la segregación desde las periferias de Bogotá”, se apoya en la investigación de algunos casos específicos que muestran como desde la sociedad civil “está luchando contra la segregación en Bogotá”. Desde el punto de vista de la Pedagogía Social, se nos proponen algunas preguntas muy pertinentes en relación a la participación ciudadana de los sujetos de la educación, por su apertura y por trascender los estrechos muros escolares, tales como: ¿Cómo la educación popular aporta a estos procesos de liberación desde abajo, en contra del dominio de los actores mafiosos y de los grupos armados ilegales? ¿Cómo romper la imagen estereotipadas de la estigmatización de los barrios populares, como superar el muro del gueto?

El autor problematiza el “derecho a la ciudad” que tienen todos sus habitantes e incluso los que no la habitan, porque ubica el concepto en clave de “proceso de construcción” que se inscribe en el marco de las contradicciones sociales; problematiza el concepto de urbanización vigente y reivindica el papel de los movimientos sociales urbanos que deben ser considerados “parte vital de la lucha anticapitalista”. El autor ubica las luchas en y por la ciudad, a partir de luchas particulares donde se juega el “todo”, es decir, el vasto conjunto de ideas y valores de la convivencia social, con sus contradicciones, conflictos de intereses y luchas por la hegemonía.

Es interesante la lectura de esta reivindicación de la ciudad, después de la lectura acerca del campo; ambos espacios educativos donde se juegan los procesos de formación humana y ciudadana de los individuos; espacios de vida activa, productiva, creativa.

Es importante la mención a “una epistemología del Sur”, como un marco para analizar y enfrentar “las desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo”. El Sur global no es entonces un concepto

meramente geográfico, porque se propone una comprensión mucho más amplia del mundo, trascendiendo la perspectiva occidental. Y porque “la diversidad del mundo es infinita que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio.” Propone, siguiendo a Boaventura Sousa de Santos (2011), “un pensamiento alternativo de alternativas”.

Manifiesta encontrar respuestas en la educación popular para aportar a la consolidación del movimiento social popular. La educación popular como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba el ascenso de dichas luchas y movimientos de resistencia y liberación; una “politización de la educación” y “pedagogización de la política”.

Finaliza el capítulo con conclusiones de las cuales, me parece muy interesante destacar una reflexión que enlaza algunos conceptos de los capítulos comentados hasta ahora, rescatando una idea de la Carta de Rio de Janeiro (Foro Social Urbano, marzo 2010) donde se dice que “entendemos que la construcción de una ciudad justa e igualitaria es inseparable de la lucha por la democratización del acceso a tierra urbana y rural, de la lucha por la reforma urbana y agraria, de la lucha por la democratización de la gestión del territorio, por la soberanía alimentaria de los pueblos, por las prácticas agrícolas ambientalmente responsables, por la garantía de los modos y medios de vida de las y los agricultores familiares y de las poblaciones tradicionales e indígenas en todo el mundo”.

Procurando seguir el hilo de la igualdad/desigualdad antes mencionado, es interesante comentar el capítulo de Diego Díaz Puppato, “Educación Social en tiempos de desigualdad creciente: ¿porqué y cómo?”.

El autor del capítulo comienza caracterizando el contexto latinoamericano en general y el argentino en particular, con una crecientemente pobreza y grandes sectores de indigencia. A la hora de redactar este Prefacio, la región ya sufre hace varios meses el avance y efectos devastadores de la covid19, lo que nos hace pensar que la pobreza y la indigencia será mucho mayor aún, y lo peor de todo es que esta crisis sanitaria no ha finalizado. Este panorama presenta un escenario con grandes sectores sociales en situación de vulnerabilidad social y sufriendo los efectos de grandes desigualdades. A esto habría que agregar que cabe pensar los cambios que han tenido las políticas públicas en la región, desde

lo que se denominó en los primeros años del siglo como “la era progresista”, hacia el predomnio actual de políticas conservadoras. En el caso uruguayo Olesker (2009) define el proceso como resultado de un modelo liberal, aperturista, concentrador y excluyente. El contexto mundial y latinoamericano ha cambiado en forma muy importante; el orden mundial conformado a partir de la segunda guerra mundial, se ha desvanecido, sus organismos que daban ciertas garantías para regular y procesar los problemas económicos, sociales y políticos, han dado paso a nuevas formas en las confrontaciones, agudizando aún más los problemas de las desigualdades diversas que sufren las grandes mayorías de la población mundial. En América Latina estos cambios se producen a un ritmo vertiginoso y tenemos una región cada vez más pobre, más dependiente política y económicamente y menos democrática.

El capítulo continua colocando a la educación social como una herramienta apropiada para la construcción de alternativas a los procesos de exclusión social, tendiendo una mano y ofreciendo apoyo, a los sectores más vulnerables. Pero el autor es conciente de que estas estrategias deben estar acompañadas de procesos reales de distribución de la riqueza y de búsquedas de alternativas emancipatorias, para alcanzar una dimensión abarcativa de toda la sociedad.

Es un panorama complejo y contradictorio porque también se puede apreciar el reconocimiento, exigencia y defensa de derechos sociales antes desconocidos. Los sectores populares en determinados momentos de sus procesos políticos han logrado plasmar en leyes, reivindicaciones históricas, tales como los derechos de las mujeres, de la infancia, de la interrupción voluntaria del embarazo, de las opciones de género, de los trabajadores del campo y de los pueblos originarios. Pero “la desigualdad social latinoamericana” es una realidad que se amplifica y profundiza, constituyendo un desafío para la educación en general, para la educación social en particular, lo que problematiza la re/construcción de una Pedagogía Social que reconozca y conozca estas dificultades, para mirar con un ojo a cada sujeto de la educación y con el otro la dura realidad, que si no se logra transformar, impedirá cualquier proceso educativo de las personas, cualquiera sea su situación.

Es un capítulo que nos interpela en la búsqueda de estrategias que les permita a los sujetos la construcción de sus “autodestinos”, acompañando al autor en la referencia que hace de Violeta Núñez, Paulo Freire, José García Molina y De Sousa Santos. Reconocer a los sujetos, sus necesidades y sus



posibilidades, sin desconocer los obstáculos del marco estructural vigente, procurar procesos, individuales y sociales, de igualdad y justicia social.

Bruno Botelho Costa y Katia Cristina Noroes, en el capítulo “Concientización, conciencia y educación social”, colocan una discusión en el campo del pensamiento de Paulo Freire y sus primeros trabajos con la educación de personas jóvenes y adultas.

Resulta sumamente relevante y oportuna la discusión en torno al concepto de conciencia, como pilar de la propuesta pedagógica de Freire. Acordamos su relevancia y pertinencia, siguiendo el análisis en párrafos anteriores sobre el contexto adverso y las desigualdades en ascenso, porque reivindica la “participación emancipadora de los sectores marginados de la sociedad” y en esta discusión hace referencia a otros pensadores (Favero, 1983, 2006; Scocuglia, 2001; Wanderley, 1984).

Los autores nos proponen “volver” a las bases teóricas del pensamiento de Freire, para repensar las organizaciones, movimientos, prácticas y procesos educativos que ocurren dentro y fuera del entorno escolar, como experiencias educativas en toda su amplitud y sin restricciones. En este sentido los autores ensayan una articulación entre la Educación Social y la Pedagogía Social. En esta dirección rescatan los estudios de Moura, Neto y Silva (2009), Silva y otros (2011) y Machado (2010; 2012; 2014; 2016), entre otros, porque se ocupan de la formación humana de los educadores que trabajan en el vasto campo de “lo social” (Camors, 2011) un campo de acción y reflexión, cada vez más amplio y complejo y el papel de la concientización en ese proceso, trabajando los diferentes niveles de proyección del pensamiento crítico.

En síntesis, se trata de un capítulo que recupera la noción de Paulo Freire sobre el sentido de la educación en tanto proceso de toma de conciencia y conocimiento crítico sobre la realidad, que trasciende el marco meramente escolar y la proyecta en la vida cotidiana de todas las personas; “un horizonte en el que se necesitan muchos avances.” El desafío sigue siendo concretar, en los múltiples y diversos espacios, un trabajo educativo con los elementos de la cultura popular, de los sectores sociales marginados, parafraseando a los autores.

Priscila de Souza Chisté Leite, presenta su trabajo “Profesores, mediadores de espacios culturales y educadores sociales y sus relaciones con la ciudad ” que nos propone la necesidad de pensar en una nueva propuesta, que llama *Educación en la ciudad*, denominada en otros ámbitos internacionales como

Ciudad Educativa y Ciudad Educadora; prioriza el objetivo de “mejorar la escuela pública y alentar a diferentes mediadores a hacer propuestas que rompan con las formas tradicionales de entender los espacios de la ciudad y, en consecuencia, con las formas de comprensión de la sociedad desigual en la que operamos, en un intento de contribuir a superarla.”

Parece bien interesante la caracterización de la ciudad como “comunidad política cuyos miembros se autogobiernan” y reivindicando el derecho al *espacio en que viven*, en base al pensamiento de Lefebvre.

Ya el Informe Faure de 1972 había desarrollado el concepto de Ciudad Educativa que pone en discusión con el concepto de Ciudad Educadora de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).

Considero personalmente que la reivindicación de este concepto es interesante incluirlo para “pedagogizar” este espacio comunitario, me parece oportuno recordar el pensamiento de Paul Natorp quien nos provoca con el concepto de Pedagogía Social como una “relación mutua de los conceptos de educación y comunidad; “la educación del individuo está condicionada en todos los aspectos por la comunidad, así como, vice-versa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella” (Natorp, 1987)

Otro aspecto significativo que deseo destacar es la inclusión de lo que en el Informe Faure se denominan “educadores no convencionales” tales como la autora incluye en este artículo a tres tipos de mediadores especializados para que actúen con una posición “intencional y crítica”: los mediadores de espacios culturales, maestros y educadores sociales, así como menciona también a los educadores ambientales que trabajan en parques y áreas de preservación ambiental (APA) y educadores que trabajan con personas con necesidades especiales.

Para finalizar los comentarios sobre este capítulo, se formulan muchas preguntas, relevantes y provocadoras; a veces es más importante colocar las preguntas que comunicar respuestas. Pensando desde la perspectiva de Natorp y la Pedagogía Social, deseo subrayar algunas: ¿Qué potencial transformador tiene la ciudad? ¿Qué estrategias (educativas, agregaría yo) se pueden pensar en estos espacios que contribuyen a la problematización de la realidad? ¿Qué lugares de la ciudad pueden contribuir al proceso de humanización de los sujetos? ¿Hay un profesional que pueda contribuir al conocimiento del espacio (de la Ciudad)?

Además de la escuela, ¿pueden otras instituciones educativas promover el conocimiento de la ciudad? ¿Es posible realizar trabajos en colaboración con la escuela?

En síntesis, un capítulo muy interesante para retomar el concepto de la ciudad como contexto y como texto, para “hacer educación”.

En el capítulo de Leticia Queiroz de Carvalho, “Pedagogía Social y Educación Profesional: Recursos y Perspectivas en el Instituto Federal de Espírito Santo”, rescata la ley N° 9.394 del año 1996 en la cual se reivindica una concepción de la educación que abarca la vida familiar, la convivencia humana, el trabajo, las instituciones de enseñanza y de investigación, los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y las manifestaciones culturales, ante lo que la autora califica de “espacios escolares que se volvieron insuficientes” para dar cuenta de la misión educativa.

En este capítulo se aborda la educación profesional y su contribución a “lo educativo” en la medida que los aspectos técnicos han sido “separados” de los tradicionalmente considerados manuales, técnicos, de oficios, de corte “tecnicista”, amputándole a la educación un aspecto sustantivo que hace a la necesaria dimensión integral de la educación. Se propone como alternativa, a una óptica asistencialista que procura una preparación para el mundo del trabajo”.

Es muy importante la pregunta si es posible una Pedagogía Social en el ámbito de la educación profesional, porque constituye una modalidad educativa sumamente importante y más aún con la relevancia que se desarrolla en este capítulo, aportando a la construcción de “una pedagogía orientada para la ayuda y para el empoderamiento de la solidaridad social y ciudadana”.

Se propone construir una “cultura” de la educación profesional, que me parece importante destacar, porque sus actores deberían colaborar en acercarse al mundo de la educación, con la rica experiencia del mundo del trabajo, para profundizar en políticas y prácticas educativas, integradas e integradoras.

Antonio Pereira, nos presenta un capítulo dedicado a la “Educación Social de calle: de los años gloriosos a la crisis ¿qué hacer?”

Es interesante el recorrido y recuperación histórica de la educación *de/en* calle, en diferentes momentos, territorios del país, conformando diferentes etapas que analiza ante el desafío que en la actualidad presenta para la educación

social, para terminar proponiendo, con esperanzas, una “educación social de calle” (ESR).

Desde mi perspectiva, puedo pensar como apropiado el desafío, en la medida que considero que, en Uruguay, el Educador Social, ha sido concebido y formado, para trabajar a la “intemperie”, es decir, fuera del escenario institucional que en mayor o menor medida enmarca su tarea, lo apoya y lo determina, a la vez. El Educador Social, es formado para trabajar con “el otro”, con “otros”, independientemente del marco institucional en que se encuentre, si bien, sea el contexto que sea, va a influir en sus posibilidades y en sus dificultades.

Karine Santos, presenta su trabajo en torno a “Guiar las prácticas pedagógicas: contribuciones freireanas a la Educación Social brasileña” que procura enfrentar “la educación como apuesta” desde una perspectiva crítica y emancipadora, respaldada en la obra de Paulo Freire que ha tenido una influencia muy grande en la reflexión sobre “lo educativo” que la autora rescata para apoyar la vinculación entre la Educación Popular y la Educación Social.

Siguiendo la perspectiva de Paulo Freire propone una Pedagogía Social “originalmente brasileña y latino-americana inspirada en una Educación Popular, desarrollando su trayectoria apoyada en diversos autores, tales como Brandao, Gadotti y otros. Por lo tanto, parece que hubiera como cierta delegación conceptual y política desde la Educación Popular, a la Educación Social, en Brasil.

Los principales conceptos que articulan la Educación Popular de base freireana con la Educación Social serían: los oprimidos como sujetos de la educación, del proceso, de su liberación; el reconocimiento del contexto como una sociedad desigual; la acción educativa contribuyendo a la transformación y el objetivo de promover las capacidades humanas entre las cuales destaca el análisis crítico de la realidad. La importancia de la sistematización de las prácticas y de las experiencias educativas es un aspecto relevante en la pedagogía de Paulo Freire, en sintonía con la Pedagogía Social, procesos de acción – reflexión – acción.

No hay lugar a dudas acerca de la contribución de Paulo Freire a la pedagogía y en este sentido es una contribución al proceso de construcción de la Pedagogía Social en y desde América Latina. Desde mi perspectiva, creo que la importancia de este autor, no debería impedirnos mirar una lista amplia de

educadores, con reflexión y acción, significativa para el proceso de construcción de la Pedagogía Social.

Continuando con otros capítulos, Rodrigo Bravin, Hiran Pinel y Jacyara Silva de Paiva, comparten un capítulo sobre “Paulo Freire y las virtudes del Educador Social”, para reflexionar sobre su pensamiento y orientaciones para los educadores sociales. Se trata de una investigación documental de análisis teórico bibliográfico de algunas de las principales obras de ese pensador brasileño.

Los autores recorren la obra de Paulo Freire rescatando los principales aportes para la práctica de los educadores: el proceso de humanización, propio de la educación; una práctica crítica y revolucionaria; la posibilidad de generar en el sujeto el proceso de construirse, deconstruirse y reconstruirse; promover la capacidad de pensar, proyectar, prever, actuar y decidir; promover una nueva relación de los seres humanos con la realidad, reconociendo que “lo educativo” puede ser promovido y acontece, en diferentes espacios.

Los autores abordan los aspectos vinculados a la necesaria formación científica y también la corrección ética.

Se detienen en ponderar la importancia de la práctica, de la coherencia entre pensar, sentir y hacer, por parte del educador y su reflexión sobre la “*pedagogia de la pregunta*”, y discuten la relevancia de promover y respetar la autonomía de los sujetos; “la curiosidad epistemológica”, “el diálogo es una necesidad existencial”, recordando las referencias de Paulo Freire al existencialismo, la fenomenología, el humanismo cristiano y el marxismo, entre otras.

Me parece interesante, oportuno y relevante, desde la perspectiva de nuestro proceso de construcción de la Pedagogía Social, desde América Latina, introducir en este momento del Prefacio, dos capítulos que se refieren a las prácticas educativas y su contribución a la Pedagogía Social, si bien éste no es exactamente el objetivo de los autores, que describen experiencias y comparten su marco teórico previo y posteriores reflexiones sobre los resultados.

En primer lugar, Arthur Vianna Ferreira, “La Pedagogía de la hospitalidad como posible práctica de la Educación Social”, en un ambiente educativo no escolar, rescata el concepto de “hospitalidad” que podemos encontrar un análisis y desarrollo en profundidad en Bárcena y Mélich (2000), en esa cualidad de recibir al extranjero, de un educador que acoge al extraño para darle refugio y casa.

Articula así los conceptos de hospitalidad, pedagogía y educación social, en el marco del encuentro con “el otro” y lo que ello impacta en la relación educativa, en el posicionamiento previo, durante y posterior del agente, habilitando al individuo transformarse en sujeto de la educación (Natorp, 1987); Núñez, 1999; García Molina, 2003).

En este sentido, coloca la pregunta ¿dónde se realiza la educación social? para proponernos la mirada hacia la relación interpersonal, más allá del espacio físico, como “espacio preferencial donde acontece” lo educativo.

Deseo destacar este concepto, “La hospitalidad se manifiesta de diferentes maneras: a través de palabras, gestos, lecturas a través de la inmensa pluralidad de formas de diferentes tiempos y los espacios que nos tocaba vivir. Y, por lo tanto, podemos incluir procesos socioeducativos como parte de esta realidad”, porque considero que contribuye mucho a la reflexión sobre “lo educativo” en clave de Pedagogía Social.

Otras ideas también considero que aportan en la misma perspectiva, como los conceptos de “distancia y proximidad” en la relación educativa, y la necesaria “transformación de espacios urbanos en espacios de hospitalidad” como desafío educativo.

En síntesis, el autor propone analizar la pedagogía de la hospitalidad como contribución a la Pedagogía Social.

Por último y como muy significativo y relevante son las referencias a la ética en la triple dimensión que la aborda, desde la ética de la proximidad, en tanto proximidad y relación con “otro”; la ética de la acción pedagógica, ésta como específica de la Pedagogía Social que nos exige “hacer” y “hacer cosas para que el otro haga”; y la ética de la práctica profesional, en tanto contribuye al reconocimiento social.

Por otra parte, en el capítulo de Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, referido a “Educación y diversión para niños y adolescentes con enfermedades crónicas: contribuciones de la educación popular, la pedagogía social y la educación social”, en el cual plantea que el concepto de *clase hospitalar* es insuficiente explicar la amplitud del trabajo que deben hacer los educadores en la salud. Creo que, a la vez que discute el concepto de salud, trascendiendo la mera perspectiva de “curar enfermedades”, la proyecta hacia los procesos educativos de las personas, que deberían incluir en sus desarrollos los conceptos de vida saludable y del cuidado, de sí mismo y de los otros.

Discute el concepto biomédico de atención, discute la atención hospitalaria de los niños y los espacios pensados desde una perspectiva adulta, proponiendo una articulación entre las políticas de salud y las políticas educativas, en la cual la Pedagogía Social, puede aportar.

Propone pensar “lo lúdico” en clave de contribución a las relaciones de la salud y la educación, de acuerdo a lo establecido en el marco de la ley desde 2005. En este sentido, rescata los aportes de la Animación Social que ha tenido una importante atención desde la Pedagogía Social, problematizando acerca de la formación de los profesionales que actúan en estos ámbitos. Propone interpretar y ampliar el concepto de “lo lúdico” como parte del lenguaje humano de la comunicación y la cultura popular, inscripto en las relaciones de la educación y la salud.

Los objetivos de este artículo son analizar en la producción académica brasileña los principios de Educación Popular y Educación Social realizados en prácticas educativas y recreativas con niños y adolescentes; analizar las dificultades y contribuciones de las prácticas lúdicas en las actividades educativas que se llevan a cabo con niños y adolescentes con enfermedades crónicas en hospitales, centros de sangre y clínicas ambulatorias y señalar elementos para la capacitación de docentes para llevar a cabo prácticas educativas y lúdicas para niños y adolescentes, señala su autora. En esta línea, se basa en la normativa vigente para la actualización de los programas de estudio, vigente desde el año 2015, que en su artículo 13 contempla “la producción y difusión del conocimiento científico, tecnológico y educativo”, en “los procesos escolares y no escolares”.

En síntesis, es un trabajo que discute prácticas educativas y prácticas lúdicas, en Brasil, rescatando especialmente las actividades del Grupo de Estudios de Pará, en cuidado, prevención y políticas públicas para los sectores populares, y del Grupo de la Ciudad de Maringá, las acciones político pedagógicas con niños y niñas con distinto tipo de dolencias.

Para finalizar, deseo compartir una reflexión de la autora, que me parece sustantiva desde la Pedagogía Social, cuando dice que: “es necesario el conocimiento de las personas con quienes trabajan los educadores, sus patologías, las especificidades de las patologías y, principalmente, un trabajo conjunto de escucha calificada, problematización y construcción conjunta con

las personas de las prácticas lúdico político pedagógicas, que buscan mejorar sus días y que puede vivir con dignidad”.

En otro capítulo, Teresita Bernal Romero y Miguel Melendro comparten su trabajo con el propósito de presentar un análisis de las percepciones que tienen profesionales españoles y colombianos de los servicios socioeducativos acerca del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes y la intervención desarrollada con ellos.

Se trata de investigaciones acerca de las dificultades que deben enfrentar *jóvenes extutelados*, tales como: déficits en sus niveles educativos, ausencia de oportunidades para mejorar sus niveles de formación, dificultades en los procesos de inclusión laboral, bajos salarios, condiciones laborales poco estables y ausencia de redes de apoyo, rescatando la categoría de *trayectorias fallidas*, y las posibilidades de la educación ante esas vidas, sus historias y su futuro. El capítulo aborda la complejidad de la preparación como un proceso de constituirse como personas autónomas reconociendo y exigiendo sus derechos, aprendiendo sus deberes, donde a juicio de los autores, se deben reconocer dos niveles en el proceso de preparación: “el psicológico y el práctico”; los elementos emocionales y las habilidades “tangibles e intangibles”, y las habilidades sociales necesarias en este complejo proceso de emancipación, se/nos interpela sobre las posibles, necesarias y convenientes estrategias socioeducativas.

El trabajo desarrolla una comparación de dos estudios descriptivos de diferentes países, concluyendo con “información sobre las percepciones que tienen los profesionales sobre los servicios socioeducativos en el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección. ”

Desde una concepción de la pedagogía social, como disciplina que estudia procesos de inclusión social de sectores vulnerables, se proponen el objetivo indagar sobre las percepciones que tienen los profesionales que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad, específicamente acerca de los indicadores de éxito y fracaso en el tránsito a la vida adulta y la eficacia de su intervención en los procesos de emancipación de éste tipo jóvenes. Y esto es sumamente importante y este trabajo constituye una contribución relevante: la construcción de indicadores específicos de la educación en general y de la educación social en particular. La evaluación debe tener en los procesos de intervención educativa un papel relevante, para saber a ciencia cierta los resultados de nuestro trabajo, si bien siempre vamos a llevar las incertidumbres



propias del mismo, porque no siempre alcanzamos a visualizar los efectos del trabajo educativo (Núñez, 1999).

Otro valor de la construcción de indicadores para la evaluación de los procesos educativos, tiene que ver con la legitimación de este campo de intervención y en alguna medida con la importancia de esta figura profesional. Demostrar los resultados a partir de un trabajo con profesionalidad y rigurosidad, contribuirá al reconocimiento social de los educadores sociales y a un reconocimiento de la pedagogía social en los ámbitos académicos y científicos.

En las conclusiones, si bien se encuentran muchas coincidencias en las valoraciones de los profesionales de ambos países, presentan elementos que aportan a la planificación de las estrategias educativas para ser pensadas desde la perspectiva de la población específica con la cual se va a trabajar y fundamentalmente interpelan sus resultados en torno a los procesos de construcción de la autonomía de los sujetos, que consideramos el fin último del trabajo educativo.

Finalizando los comentarios particulares de esta publicación, resta abordar capítulos referidos a la formación y la profesionalización.

En primer lugar, Marcelo Morales aborda una “Breve historia de la formación de los educadores sociales en el Uruguay: notas acerca de un largo camino entre acompañar y enseñar”, para discutir el rol del educador social en Uruguay, en el marco de analizar el proceso histórico de construcción de la profesión, poniendo el énfasis en los cambios producidos en la formación. Identifica tres etapas en el proceso de formación de los educadores sociales en Uruguay.

Destaca, a mi criterio con acierto, el aporte al proceso de identidad de este nuevo profesional de la educación, que se construye a partir de una función que venían realizando otros trabajadores con niños, niñas y adolescentes, denominados educadores. La realidad concreta contribuyó a pensar la profesionalidad necesaria y conveniente. Si bien el autor, coloca el tema de la profesionalización en discusión, considero que la formación es un componente de un concepto de profesionalización más amplio que incluye la reglamentación profesional y la regulación del campo de trabajo. No cabe duda que la organización y el rol de los colectivos pueden contribuir a pensar y proponer caminos en ese sentido; la creación de la Asociación de Educadores Sociales del

Uruguay (ADESU) há sido una acción muy importante y en este capítulo se mencionan algunos de sus aportes.

El autor comienza discutiendo el rol del educador social en Uruguay y su evolución a lo largo de 30 años de historia de su formación.

Analiza y discute la profesionalización como una necesidad, lo que a mi criterio es también un derecho de los sujetos de la educación, recibir la atención calificada, pertinente y adecuada a sus circunstancias.

El autor coloca en el centro las prácticas educativas como un analizador del perfil profesional que la formación debe tener en cuenta para intervenir en la realidad social. Toma en cuenta una profusa documentación publicada en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES), cuna de la nueva figura profesional y donde se desarrollaron los primeros 20 años de la formación.

La documentación es producto de una idea muy presente en la formación, acerca del registro de las prácticas pre-profesionales, lo que permite una sistematización de las prácticas profesionales en el futuro. Pero también contribuyó a esto una política institucional desde el Centro de Formación y Estudios de convocar a los “Encuentros” de educadores y educadores sociales, para pensar y debatir; sus trabajos constituyen una valiosa contribución al marco teórico-metodológico de la educación social.

En este sentido, el autor menciona un eje de discusión interesante: ¿hay educación social o hay educadores sociales? La creación de esta figura no daría cuenta por sí misma del campo de actuación. Por otra parte, la creación de esta nueva figura profesional en una institución de “asistencia social” y “no escolar”, daba lugar a la confusión y al debate. Desde mi punto de vista, los educadores sociales hacen educación.

En síntesis, el capítulo aborda, con recuperación histórica, análisis y reflexiones pertinentes, al proceso, permanente, de re/construcción del perfil profesional del educador social en Uruguay, que puede colaborar con procesos similares en otros países de América Latina. En Uruguay es el único país de la región con una formación terciaria, de nivel universitario, en instituciones estatales donde se forman junto a maestros y profesores. En este proceso, una idea sustantiva a mantener, a mi criterio, es el concepto de “trabajo directo”, “cara a cara y cuerpo a cuerpo”, del educador social.

El autor va al rescate de la transmisión, para reinstalarla con fuerza en el marco de la relación educativa y las diversas acciones que conlleva.

Como finaliza sostenido el autor: “pensar acerca de lo que ocurre en la relación entre los sujetos participantes de esta práctica, en la relación social particular que se produce entre educador y educando, en la relación educativa.”

A continuación, y siguiendo esta línea de reflexión es oportuno comentar el capítulo de

Eduardo Ribó y Aníbal Argimón Pérez sobre “La praxis en Argentina y los prácticos en Uruguay, semejanzas y distinciones”.

Los autores comienzan amparándose en una definición amplia de educación, para analizarla desde la perspectiva de la praxis de Paulo Freire. Desde allí pasan a acordar en la necesidad e importancia de la educación superior para la formación de los educadores sociales, incluyendo en la misma las prácticas pre-profesionales.

“El objetivo de este trabajo es el de visualizar las prácticas de formación en Educación Social y metodologías de abordaje que se presentan entre Mendoza, Argentina y Montevideo, Uruguay”, analizando diferencias y similitudes. Es una interesante conversación, diálogo, fluido, entre dos colegas, dos compañeros de ruta, en diferentes territorios.

Se describen, explican y discuten las prácticas pre-profesionales y las tensiones que atraviesan a los docentes. Cabe consignar que en el caso de Uruguay los docentes de práctica en la formación, podemos decir que siempre se exigió una experiencia profesional. En los primeros años, fueron educadores y una vez egresados los primeros profesionales con experiencia laboral en el campo, han sido Educadores Sociales. Esto ha generado una interesante plataforma para la discusión entre las necesidades de la profesión y los contenidos de la formación.

Se describe, analiza y discute el dispositivo de la práctica pre-profesional en clave epistemológica, lo que le asigna un status teórico-metodológico al dispositivo muy importante. Un trabajo sobre cada estudiante y sobre el colectivo que analiza y discute; un trabajo formativo que incluye la perspectiva subjetiva, al decir de los autores una “práctica poética”.

Deseo destacar las referencias a la supervisión de las prácticas porque en este sentido, a mi criterio, los autores analizan y discuten un rol que, en otras formaciones se encuentra construido y desarrollado con fuerte influencia de teorías de la administración, propias del campo económico, y actualmente gerencialista, lo que colide con nuestra forma de comprender y *hacer* educación.

Luego se describe el dispositivo de las prácticas en Mendoza, Argentina, como espacio donde “se configura en torno a una doble confluencia de capacidades a desarrollar para la participación en procesos educativo-sociales: aprender de los saberes comunitarios, construir, reflexionar, implicarse y repensar la praxis, así como los escenarios donde se desplegará ésta: contextos, instituciones, grupos y sujetos. La práctica opera como espacio estructurador y de encuentro que da sentido y orienta el quehacer.”

En el relato aparece una mención clara a lo *educativo social*, que desde mi perspectiva reivindico, porque en otros ámbitos se hace referencia a lo *socioeducativo*; y las nominaciones son conceptos condensados, las palabras significan, importan. A mi criterio, lo que va primero, es lo que da sentido a la acción y lo hace desde un marco teórico y profesional, identitario.

Presentan la práctica pre-profesional como el tiempo y los espacios para mostrar “el recorrido para reconocer los vaivenes genealógicos, pero también para aprender a situarse. Aprender a situarse en organismos, organizaciones, instituciones, dispositivos, equipos, duplas, grupos, jerarquías y sujetos. Situarse históricamente no supone adaptarse a todo y de cualquier manera. Abrirse camino en clave profesional de ejercicio de un oficio, traducir encargos más que obedecerlos, ubicarse con profesionalismo en los lugares a ejercer. Una segunda semejanza es considerar a la praxis como un lugar común del ovillo, en el que la teoría y la práctica constituyen una unidad indisoluble diferenciable.” Pero, desde mi perspectiva, ese propósito ¿no debería ser el propósito de la propuesta de formación, como conjunto de los diferentes dispositivos, incluyendo la práctica?; porque cabe preguntarse ¿cuál es el diálogo entre los contenidos de la práctica y los contenidos que se desarrollan en otros curso o espacios de la formación? Estos diálogos a la interna de los dispositivos o carreras de formación, no son fáciles y si hay conflictos, habrá que transformarlos en *textos*, para seguir aprendiendo y avanzando colectivamente.

Luego Jacyara Silva de Paiva, Paula Marçal Natali y Cléia Renata Teixeira de Souza abordan el capítulo sobre la “Formación de educadores sociales: la importancia de la extensión universitária en el proceso de formación”.

Las autoras comienzan explicando el escaso reconocimiento de la educación social en Brasil en el campo de la educación, donde tiene fuerte peso la educación formal. Mencionan todos los ámbitos donde se desarrolla, pero señalan que no tiene lugar en las formaciones que ofrecen las Universidades, con

20 años de investigaciones en la temática, y que se encuentra en discusión la reglamentación profesional. La formación de los educadores se desarrolla en otros circuitos, tanto de la sociedad civil como de proyectos de actividades y extensión universitaria, tomando el concepto de *extensión* de Paulo Freire.

Presentan la relación de la extensión universitaria y la educación social, en base a tres experiencias de capacitación en diferentes regiones del país, en: Paraná, Mato Grosso del Sur y Espírito Santo, pero todos tienen “un vínculo orgánico con respecto a la convicción teórica, práctica y, sobre todo, militante, de los autores en relación con la Educación Social en Brasil.”

Desarrollan un interesante análisis del contexto, los límites y las posibilidades, de la relación entre la extensión universitaria y la educación social, en el marco de promover una *comunicación dialógica* entre la Universidad y la población de la comunidad, donde ambos actores de la relación enseñan y aprenden.

Es muy interesante la propuesta de protagonismo y de participación efectiva en los procesos de aprendizaje, algo muy necesario en las Universidades. Se apoyan en la noción de *epistemología del sur*, que se propone dar visibilidad a la amplitud y diversidad de producción de conocimiento por parte de los sectores populares.

Las autoras concluyen que “la Extensión Universitaria es un espacio de capacitación fundamental para las asignaturas de la Universidad, y también es la puerta de entrada a la Educación Social” por parte de estudiantes y docentes universitarios; es una contribución de la educación social a la academia; “permite el intercambio de conocimientos entre la universidad y la Educación Social.”

Es un problema la falta de una formación para los educadores y educadores sociales que buscan en la Universidad espacios de capacitación. Desde mi criterio, la capacitación, puntual y específica, requiere asentarse sobre una plataforma básica de conocimientos y habilidades, que normalmente se construye en la formación inicial; de esta forma, la capacitación se podrá ubicar en un proceso de formación permanente. Si no es así, muchas veces los efectos de la capacitación se diluyen rápidamente.

“Se presentaron aquí tres experiencias diferentes, que han dado lugar a la discusión de la Educación Social en el contexto de la Universidad Pública y a

profundizar en la formación de Educadores y Educadores Sociales que necesitan ser reconocidos, legitimados, legalizados y regulados como una profesión.”

Es muy importante “proponer la Epistemología del Sur, que subsidia la Educación Social, ya que creemos que es fundamental, valorar y reconocer conocimientos nuevos y diferentes, en diferentes espacios de la sociedad (Souza, 2016).”

Por último, y para concentrarse en el tema de la profesionalización, se comenta el capítulo elaborado por Verônica Regina Müller, Cléia Renata Teixeira de Souza, Paula Marçal Natali y Régis Alan Bauli, acerca de la “Educación Social en Brasil: normalización de la profesión, formación y evaluación en el área”; el título da cuenta de los tres ejes que se proponen los autores: la reglamentación de la profesión, la formación en educación social y la evaluación, procurando valorizar este campo de actuación en Brasil.

Comienzan con una discusión jurídica entre normatizar y reglamentar para fundamentar su propuesta, reconociendo que el educador social en Brasil es un profesional reconocido administrativamente por el Ministerio de Trabajo y Empleo; en ese sentido relatan el proceso a nivel parlamentario que propone una reglamentación por ley. Corresponde señalar que haber colocado la discusión de la reglamentación del Educador Social en el Parlamento es un hecho político a destacar; es un ámbito apropiado y su ubicación en la agenda, más allá de las diferentes ideas en juego, de los tiempos que se tomen y de la trayectoria de los proyectos en discusión, es un logro, en sí mismo. El status social de la profesión y su nivel de formación contribuyen al necesario reconocimiento de la intervención social y política que realizan en el territorio.

A partir del año 2015 se propone “reglamentar la profesión de los/as educadores/as sociales asumiendo como ámbito de actuación los contextos escolares y no escolares”; desde el punto de vista teórico, es muy importante, a mi criterio, porque ubica al educador social como un profesional de la educación, lo que implica reconocer una “visión ampliada” de la educación.

Luego los autores desarrollan los aportes desde la investigación a la política legislativa y la descripción de actividades que podrá realizar el educador social.

A partir de lo anterior y en relación al segundo eje propuesto por los autores, se/nos pregunta ¿cuál sería el nivel ideal de la formación del educador social? Tema que fue comentado en el capítulo anterior y que se encuentra muy vigente

en Brasil. Desde la investigación universitaria y sus programas de posgrado se ha abordado este tema.

“Los resultados de la investigación indican que tales educadores consideran prioritario que la capacitación tenga en su constitución la experiencia e ideas de quienes ya han estado trabajando en el área, considerando que en Brasil existe conocimiento del desempeño en el área desde al menos los años 70 y esto da como resultado una acumulación esencial para construir los caminos futuros de la Educación Social.”

Destacan algunos aspectos a tener en cuenta en la formación, que entre otros, deseo enfatizar: el vínculo a establecer entre el educador y educando, un aspecto sustancial en la medida que se rescata el trabajo educativo personalizado; la capacidad de lectura de la realidad, en sentido amplio, social, económica, política, cultural; la acción educativa problematizadora para promover el análisis y reflexión crítica del sujeto, para que reconociendo su *lugar*, se pueda *mover* en la dirección que entienda posible y conveniente a su proyecto.

Por último, se aborda el tema de la evaluación en educación social, confirmando la investigación que es un tema no considerado aún en la investigación en Brasil, encontrando referencias en España.

En primer lugar, reconocen la potencialidad del sujeto de la educación en la evaluación, así como identifican tres planos: individual, colectivo y comunitario. En este sentido se proponen algunos indicadores a tener en cuenta, lo que constituye un aporte significativo. Se finaliza este apartado referido a la evaluación, articulándola con la formación y la reglamentación.

La reglamentación está presentada como un reconocimiento y legitimación de la educación social, en clave de derechos de toda la ciudadanía en tanto la educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez, al ejercicio de los demás derechos humanos (Camors, 2012).

Plantean la necesidad de que los educadores que se encuentran trabajando en el campo, reconozcan la necesidad de la formación. Esto en alguna medida, lo podemos tomar como un “texto” a ser analizado por los formadores en general y por los docentes universitarios en particular, porque quien está en el campo trabajando directamente, debe sentir que la formación le resulta útil para pensar su práctica, para conocer la realidad y a los sujetos, comprenderlos, y poder actuar educativamente mejor.

Desde mi perspectiva, la formación es una condición necesaria pero no suficiente para pensar la profesionalización. Incluir la reglamentación, describiendo los derechos y deberes, las normas que regulan sus condiciones laborales y que describen las diferentes actividades que son capaces de realizar, permitirá comprender la dimensión y el alcance de la acción educativo social. La misma requiere voluntad y compromiso pero son condiciones necesarias pero no suficientes; se trata de acciones que requieren *profesionalidad*, se deben hacer de determinada forma, y esto es un derecho de la población participante, de los sujetos de la educación. “El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos” (Sáez, 2003:67).

### **Palabras finales, a modo de “cierre” que pretenden nuevas aperturas**

En primer lugar, deseo agradecer la invitación a compartir mis comentarios a través de este Prefacio, a los organizadores de este libro: Erineu Foerste, Jacyara Paiva, Katia Cristina Norões, Verônica Regina Müller. Lo asumo como una muestra de aprecio personal, tan importante para poder producir conocimiento y *hacer* educación; una manifestación de reconocimiento a las actividades que he venido realizando; y de compromiso con la educación social y la pedagogía social, como espacios desde donde se contribuye a la lucha por un mundo mejor, que es posible!

En segundo lugar, debo pedir disculpas si no he sabido interpretar algunas ideas de todos los capítulos de este libro; los errores pueden deberse a las dificultades de comprensión del portugués, de expresiones locales y también a mis limitaciones intelectuales y mirada sesgada sobre algunos conceptos, como todos tenemos.

En tercer lugar, un nuevo agradecimiento pero esta vez por haberme permitido seguir estudiando y aprendiendo de todos los colegas que participan en este libro.

Considero que el libro contiene una densidad teórica y metodológica muy importante lo que constituye una masa crítica de conocimiento y experiencias acumuladas en la región, altamente significativo, que aportan 25 investigadores, de 19 universidades que citan más de 160 autores diferentes en las respectivas bibliografías. En esa amplia lista apreciamos una serie de autores



latinoamericanos y algunos contemporáneos, lo que nos alienta en el proceso de construcción de la Pedagogía Social desde nuestra perspectiva regional.

Más allá de esta primera impresión cuantitativa, presenta una significación cualitativa, mostrando el amplio campo educativo que puede y debe acompañar los procesos educativos escolares, que son una condición necesaria, imprescindible y básica, para conformar una plataforma de proyección de la humanización propia de la educación pero, la escuela sola no puede, es insuficiente en los tiempos que corren y ante los desafíos del futuro.

Se presentan experiencias con niños, niñas, adolescentes, personas jóvenes y adultas, en ámbitos de calle y hasta en el campo de la salud, pasando por experiencias comunitarias de diferente tipo. Este libro contribuye a la identificación y reconocimiento de la amplitud y complejidad del campo de la educación social y las necesidades y posibilidades de la articulación y hasta inclusión, en la educación escolar.

En los comentarios a todos los trabajos he ido deslizando mis reflexiones personales, en clave de coincidencias, de preguntas o levantando temas que requieren seguir en agenda, en el debate. Pero para ir finalizando este Prefacio, desearía dejar planteados los principales conceptos para futuros encuentros:

- el trabajo que realizan los educadores y educadores sociales (según las diferentes realidades y denominaciones en los países) ¿es educativo social o socio educativo? Tal como lo he señalado antes en este Prefacio, las nominaciones sintetizan conceptos y su ubicación en los términos que se crean y se usan, no son ingenuas, tienen determinadas intenciones y explicaciones. Quizás para muchos colegas esta distinción no es necesaria, pero a mi juicio es importante porque califica el campo de actuación y orienta la intervención a realizar. Reivindicar el adjetivo social a la acción educativa, es una contribución a la educación en general, en toda su amplitud, y nos ayuda a que no quede “encerrada entre las cuatro paredes de la escuela”.
- la profesionalización de los educadores, es un tema muy relevante que se inscribe en el reconocimiento del campo de la educación, como una forma a su vez de ampliar el campo de la educación, trascendiendo el formato escolar y a la vez colaborando con las

modificaciones necesarias de ese formato. En este libro se pantean otros elementos que a mi juicio, con acierto, amplían y profundizan, la noción de profesionalización con la reglamentación de la profesión y la regulación del campo laboral. Desde mi perspectiva, esta calificación de la intervención es un derecho de los participantes, de los educandos, en la medida que el Estado, con perspectiva social, se preocupa de que el trabajo se realice con determinadas especificidades y características. Si bien estas ideas confrontan con el voluntarismo, hay algo sustantivo que más allá de la formación y la profesionalización debe estar presente en la acción educativa, es el compromiso político por una sociedad con justicia social.

- el objeto de estudio de la Pedagogía Social. En este libro y en los múltiples trabajos en estas últimas décadas, ha sido un tema en discusión. Desde mi perspectiva, el surgimiento y desarrollo de la Pedagogía Social, se explica en gran parte por la reducción conceptual que ha sufrido la noción de educación, que fue quedando reducida al ámbito formal escolar. Si aceptamos que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, pero si ésta se reduce a lo escolar, la pedagogía pierde la dimensión que tuvo al desprenderse de la filosofía con una densidad propia del objeto amplio y profundo que se proponía estudiar. Reivindicar el adjetivo *social* para la pedagogía es necesario para recomponer el concepto de educación e incluso revitalizar la función de la escuela. La Pedagogía Social nos propone una serie de elementos para leer y actuar en la educación, sea escolar o fuera de la escuela, en los múltiples *otros* espacios que son, o son susceptibles de ser, educativos, por la intervención de un educador con un proyecto educativo.

Tenemos una rica experiencia práctica y acumulación teórica en educación en general y en educación social en particular. Hay una producción de conocimiento en Pedagogía Social, muy relevante y pertinente para ampliar y profundizar la educación social que se está realizando y para repensar la educación. Este libro nos anima a seguir *pensando y haciendo*, porque otra educación es posible.

### **Referencias bibliográficas**

- Bárcena, F. y Mélich J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona.
- Camors, J. (2009) *A Pedagogia Social na América Latina*, en "Pedagogía Social", Expressao e Arte Editora, San Pablo, Brasil.
- Camors, J. (2011) *Lo social. Un camino para recuperar identidades*, en "Pedagogía Social. Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social", Expressao e Arte Editora, San Pablo, Brasil.
- Camors, J. (2014) *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos que explican la construcción de la figura profesional*, Magró, Montevideo.
- Faure, E. y otros (1978) *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza, Madrid.
- García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Gedisa, Barcelona.
- Mejía, M.R. (2017) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, Crujía, Buenos Aires.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuvo milenio*, Santillana, Buenos Aires.
- Natorp, P. (1987) *Curso de Pedagogía Social*, Porrúa, México.
- Olesker, D. (2009) *Crecimiento e Inclusión. Logros del gobierno frenteamplista*, Trilce, Montevideo.
- Sáez, J. (2003) *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa calificadora*, Dykinson, Madrid.
- Puiggrós, A. (1998) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- UNESCO, (1990) *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia..

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO 39

1

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO SOCIAL: QUAL EDUCAÇÃO? 45**

*Erineu Foerste*

*Gerda Margit Schütz-Foerste*

2

### **FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PROCESSO FORMATIVO 57**

*Jacyara Silva de Paiva*

*Paula Marçal Natali*

*Cléia Renata Teixeira de Souza*

3

### **EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: DOS ANOS GLORIOSOS À CRISE – O QUEFAZER? 79**

*Antonio Pereira*

4

### **EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD CRECIENTE: ¿POR QUÉ Y CÓMO? 97**

*Diego Díaz Puppato*

5

### **SULEAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS À EDUCAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA 109**

*Karine Santos*

*Levi Nauter de Mira*

6

### **CONSCIENTIZAÇÃO, CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO SOCIAL 125**

*Bruno Botelho Costa*

*Katia Cristina Norões*

7

### **PEDAGOGÍA SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES ESPAÑOLES Y COLOMBIANOS EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN 147**

*Miguel Melendro Estefanía*

*Teresita Bernal Romero*

8

**DERECHO A LA CIUDAD Y EDUCACIÓN POPULAR.  
DESAFÍOS PARA ENFRENTAR LA SEGREGACIÓN DESDE LAS PERIFERIAS DE  
BOGOTÁ 163**

*Cristiano Morsolin*

9

**EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: NORMATIZAÇÃO DA  
PROFISSÃO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO NA ÁREA 181**

*Verônica Regina Müller*

*Cléia Renata Teixeira de Souza*

*Paula Marçal Natali*

*Régis Alan Bauli*

10

**BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN EL  
URUGUAY: NOTAS ACERCA DE UN LARGO  
CAMINO ENTRE ACOMPAÑAR Y ENSEÑAR 201**

*Marcelo Morales*

11

**PAULO FREIRE E AS VIRTUDES DO EDUCADOR SOCIAL 227**

*Rodrigo Bravin*

*Hiran Pinel*

*Jacyara Silva de Paiva*

12

**EDUCAÇÃO E LUDICIDADE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DOENÇAS  
CRÔNICAS: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR, DA PEDAGOGIA  
SOCIAL E DA EDUCAÇÃO SOCIAL 241**

*Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula*

13

**A PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE COMO POSSÍVEL  
PRÁTICA DE EDUCAÇÃO SOCIAL 259**

*Arthur Vianna Ferreira*

14

**LA PRAXIS EN ARGENTINA Y LOS PRÁCTICOS  
EN URUGUAY, SEMEJANZAS Y DISTINCIONES 279**

*Eduardo Ribó Bastian*

*Aníbal Argimón Pérez*

15

**PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
PERCURSOS E PERSPECTIVAS NO INSTITUTO FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO 303**

*Leticia Queiroz de Carvalho*

16

**PROFESSORES, MEDIADORES DE ESPAÇOS CULTURAIS E EDUCADORES  
SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CIDADE 323**

*Priscila de Souza Chisté Leite*

**SOBRE OS AUTORES 341**

**ÍNDICE REMISSIVO 349**

**COLEÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURAS 353**

# INTRODUÇÃO

O livro *Espectros latinos da Educação Social* nasce a partir de curiosidades epistemológicas de diversos pesquisadores brasileiros, de diferentes estados do Brasil, que se reuniram na Universidade Mackenzie, em São Paulo, nos dias 29 e 30 de setembro de 2014. Em uma grande mesa de trabalho, alguns estudiosos dos mais diversos estados do Brasil, no que poderíamos chamar de uma grande roda de conversa, reencontraram-se, outros se encontraram pela primeira vez e estreitariam para sempre seus laços dialógicos.

Decidiu-se, naquele encontro promovido pelas Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie, que contou com representantes de várias Universidades do Brasil, por realizar o V Encontro Internacional de Pedagogia Social (V CIPS), que este seria na cidade de Vitória, no Espírito Santo. Pela primeira vez o Congresso Internacional de Pedagogia Social (Cips) sairia do eixo paulista. Os três primeiros Congressos Internacionais de Pedagogia Social aconteceram em São Paulo (USP e Universidade Presbiteriana Mackenzie); o IV CIPS encontro foi realizado nos dias 25, 26 e 27 de julho de 2012 em Campinas, organizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal – Campinas), em Campinas, bem como na Universidade de São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Para concretizar o Congresso, dois coletivos institucionais atuantes de pesquisa no estado do Espírito Santo assumiram os trabalhos, um na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e outro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), respectivamente: a) O Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, fundado e liderado pelo Professor Dr. Erineu Foerste e Professora Dr.<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste; e b) O Grupo de Pesquisa (CNPq) “Pedagogia Social no Contexto da Educação Técnico e Profissional”, fundado e liderado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Letícia Queiroz de Carvalho e pela professora Dr.<sup>a</sup> Priscila Chisté. Foi constituída uma Comissão Organizadora para cuidar dos preparativos do V CIPS, com os seguintes pesquisadores: Alex Jordane (Instituto Federal do Espírito Santo); Edna Castro de Oliveira (Instituto Federal do

Espírito Santo); Dilza Côco (Instituto Federal do Espírito Santo); Erineu Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo); Gerda Margit Schutz Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo); Hiran Pinel (Universidade Federal do Espírito Santo); Jacyara Silva Paiva (Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha); Letícia Queiroz de Carvalho (Instituto Federal do Espírito Santo); Priscila Chisté (Instituto Federal do Espírito Santo); e Rony Cláudio de Oliveira Freitas (Instituto Federal do Espírito Santo). O Comitê Científico contou com os seguintes pesquisadores de universidades brasileiras: Roberto da Silva (Universidade de São Paulo); Francisca Rodrigues Pini (Instituto Paulo Freire); Érico Ribas Machado (Universidade Estadual de Ponta Grossa); Cléia Renata Teixeira Souza (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Rita de Cássia Silva Oliveira (Universidade Estadual de Ponta Grossa); Margareth Martins Araújo (Universidade Federal Fluminense); Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Universidade Estadual de Maringá); Edelir Salomão Garcia Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -Corumbá; Diana Lemes Ferreira, (Universidade do Estado do Pará); Allene Carvalho Lage (Universidade Federal de Pernambuco); Antonio Pereira Santos (Universidade Federal do Bahia); Rogério Adolfo Moura (Universidade Estadual de Campinas); Evelcy Monteiro Machado (Universidade Federal do Paraná); Geraldo Caliman (Universidade Católica de Brasília); Maria Stela Santos Graciani (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP); João Clemente Souza Neto (Universidade Presbiteriana Mackenzie); e Raiane Patricia Severino Assumpção (Universidade Federal de São Paulo).

A Comissão Organizadora realizou reuniões presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Os trabalhos interinstitucionais foram compartilhados com pesquisadores no Brasil, na América Latina e na Europa. A programação do V CIPS consolidou-se aos poucos nesse movimento de diálogo colaborativo. Passamos a realizar encontros quinzenais aos sábados na residência de Gerda e Erineu Foerste em Itapoã, na cidade de Vila Velha/ES. Foram momentos bastante produtivos e de grande entusiasmo. Entre um intervalo e outro, eram servidos lanches compartilhados, com um bom café capixaba passado na hora, acompanhado de *Mijlchabroud* com manteiga e *Utgelektakäis* (produtos tipicamente pomeranos, fornecidos por agricultores familiares do Povo Tradicional Pomerano nas feiras livres na região



metropolitana de Vitória), à sombra de uma frondosa mangueira nos fundos da casa.

No Carnaval de 2015, tivemos a alegria de receber o Professor Dr. Roberto da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que ficou hospedado com sua família em Itapoã. Entre uma e outra esticada para um mergulho merecido na Praia de Itapoã, assávamos churrascos, servidos com feijão tropeiro e muita salada, sem esquecer as caipirinhas. Esse momento de trabalho coletivo foi muito proveitoso e trouxe ainda mais ânimo para o “Grupo de Vitória”, pois favoreceu maior entrosamento entre os pesquisadores. Definimos as subcomissões e o cronograma. O projeto do V CIPS, que vinha sendo gestado até então, concretiza-se. A programação é formatada, buscando atender aos objetivos propostos na reunião de setembro de 2014 na Universidade Presbiteriana Mackenzie. O passo seguinte ganhou impulso, para buscarmos apoio junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Espírito Santo (Fapes) e à Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp).

O V Congresso Internacional de Pedagogia Social foi realizado nos dias 1º a 3 de setembro de 2015 em Vitória, com o tema: “O Lugar da Educação Social, Popular e Comunitária na Política Pública”. O Congresso tem como sede a Universidade Federal do Espírito Santo e efetiva-se por meio de uma parceria local entre a da Universidade Federal do Espírito Santo e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. O principal e maior teatro da Universidade fica lotado de educadores sociais, professores da educação básica e pesquisadores da área, alcançando mil inscritos. Participantes de países da América Latina e Europa contribuíram com perspectivas múltiplas para as reflexões referentes à Educação Social e à Pedagogia Social.

Contou com 12 mesas temáticas e 12 grupos de trabalho, que discutiram os seguintes temas: Pedagogia Social e Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Social, EJA e Terceira Idade; Pedagogia Social e Formação de Educadores; Pedagogia Social, Educação Popular e Movimentos Sociais; Pedagogia Social e Educação Integral; Pedagogia Social, Gênero e Diversidade; Pedagogia Social, Infâncias e Adolescências; Pedagogia Social e Educação do Campo; Pedagogia Social e

Privação de Liberdade; Pedagogia Social e Formação Técnica e Profissional; e Pedagogia Social e Dependência Química.

Na conferência de abertura, o professor Dr. Geraldo Caliman (Universidade Católica de Brasília) trouxe como temática o Estado da Arte da Pedagogia Social e Educação Social no mundo, acompanhado do mediador e professor Dr. Erineu Foerst (Ufes). O evento, entre outros assuntos, ocupou-se de discutir de maneira ampla sobre a regulamentação da Educação Social como profissão no Brasil, o que foi feito por meio de uma mesa redonda com o professor Jorge Camors, que apresentou as características da formalidade da educação social no Uruguai, o professor Dr. Roberto da Silva e a professora Dr.<sup>a</sup> Verônica Muller, que discutiram dois projetos de leis distintos, um que tramitava na Câmara dos Deputados e outro que acabava de entrar no Senado. O projeto apresentado pelo professor Dr. Roberto da Silva (USP) defendia a regulamentação da profissão do Educador Social em nível médio e o projeto apresentado pela professora Dr.<sup>a</sup> Verônica Muller (UEM) defendia a regulamentação da profissão do educador social em nível superior.

No evento também foram apresentadas pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado que investigavam temáticas da Educação Social/Pedagogia Social, as quais contribuíram para o fortalecimento do debate teórico, das práticas educativas sociais e da valorização da área.

A partir desse encontro, pesquisadores da América Latina, Europa e de todo Brasil puderam se aproximar, estreitar laços, tendo como elo forte a latinidade. Os autores desta obra, em sua maioria, estiveram no V Congresso de Pedagogia Social em Vitória e os poucos que não estiveram uniram-se a partir de movimentos desse grande encontro. Formamos então o Grupo Latino-Americano de Educação Social e, a partir dele, três livros já foram escritos. Estreitamos laços com pesquisadores espanhóis, mexicanos e ampliamos cada vez mais a participação de pesquisadores brasileiros e de educadores sociais em nossas relações institucionais e em redes de identidades da educação social.

Posteriormente, em 2017, em outro evento da educação social em Vitória, nasce a Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Social (EdusoBrasil), que reúne pesquisadores(as) e educadores(as) sociais de todo Brasil. A curiosidade epistemológica continua a se mover, a necessidade de produção de conhecimento imbricada à busca de compreensão da Educação Social faz com que cada vez tenhamos mais capacidade de perguntas em relação

a um campo que só cresce no Brasil e evoca respostas à altura do que a população merece.

Esta obra, portanto, origina-se a partir do V CIPS em Vitória e materializa-se cinco anos depois, em meio a uma situação totalmente atípica no mundo e no Brasil, pois nasce em tempo de uma pandemia mundial, na qual práticas educativas sociais estão sendo demandadas de maneira muito forte em todo o globo terrestre. Surge também a partir de um cenário político difícil, repleto de perdas de direitos sociais, enfraquecimento de políticas públicas, bem como encharcado de violação dos direitos humanos. A Educação Social, portanto, torna-se ainda mais que necessária, torna-se imprescindível.

O *espectro*, em algum significado dentro da física, constitui-se de palavras como ondas, amplitudes, intensidades, frequências e energias. Em analogia, em Vitória, vários pesquisadores e educadores sociais latinos produziram diferentes representações da Educação Social. Nesta obra voltamos com alguns daqueles pesquisadores, agregamos mais alguns que surgiram a partir de uma rede que se estabeleceu, e trouxemos a energia gerada pela curiosidade epistemológica, o compromisso e a vontade de pensadores latinos da Educação Social.

Propomo-nos a pensar a práxis da Educação Social, no sentido freireano de reflexão e ação, não concebendo a possibilidade de separação dela e, apesar da Educação Social não estar voltada exclusivamente para os oprimidos, nosso foco está na luta por liberdade, por uma educação humanista, que liberte oprimido e opressor. Paulo Freire é um dos teóricos que se faz presente na maioria dos textos produzidos pelos autores, um dos maiores educadores latinos cuja teoria e obra são de extrema relevância para a Educação Social.

Optamos por oferecer à leitora e ao leitor produções textuais de estudiosos(as) convidados(as) em função de relações que existiam à época do evento de Vitória e que continuam tendo nosso apreço amistoso e acadêmico na atualidade. As temáticas são amplas e não tiveram nenhum tipo de indicação ou limite quando do convite às/aos autoras(es). As reflexões vindas do Uruguai, Argentina, Colômbia, Espanha e Brasil versam sobre histórias, conceitos e sentidos da educação social; funções do(a) profissional e a normatização da profissão; manifestações e problemáticas em diferentes territórios como a rua, o campo, a periferia; formação em diferentes âmbitos; aproximações teóricas com diferentes autores; e condições e possibilidades a respeito de populações em situação de risco e com doenças crônicas.

Que a leitura de um e outro texto inspire a cada um(a) que cruze seu olhar com as ideias aqui expostas, a pensar, repensar, inventar o sonho possível de um mundo mais humano para o presente e para o futuro que está por vir e depende de nós.

*Jacyara Paiva*

*Erineu Foerste*

*Verônica Regina Müller*

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO SOCIAL: QUAL EDUCAÇÃO?

*Erineu Foerste*

*Gerda Margit Schütz-Foerste*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é produto de processos de investigação realizados ao longo de mais de 15 anos no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É um trabalho feito a “várias mãos” em que pesquisadores, como o professor Carlos Rodrigues Brandão (Universidade de Campinas), o professor Bernd Fichtner (Universität-Giessen/Alemanha) e o professor Alberto Merler (Universidade de Sassari/Itália), são interlocutores e colaboradores. Objetiva problematizar educação como prática exclusivamente escolar, controlada pelo Estado. Quer lançar questões para o debate, sobretudo no que se refere à complexidade da articulação entre educação do campo e Educação Social.

## QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA CULTURAL

O projeto hegemônico de desenvolvimento nacional brasileiro das cidades e do campo coloca em questão pressupostos das lutas dos trabalhadores em geral, em detrimento de conquistas importantes para a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais. Reforçam-se políticas que favorecem a hegemonia do capitalismo internacional, o que inviabiliza projetos populares e alternativos de produção material e simbólica com sustentabilidade do campo, em que a educação é um dos pressupostos fundamentais. Como pensar educação nessa conjuntura?

Produzir uma educação do campo a partir dos sujeitos camponeses ou trabalhadores rurais exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento e de educação, imposto a eles pelo Estado burguês. Lutas

coletivas ressignificam práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. Nesse sentido, em termos epistemológicos, no que consiste um projeto popular-libertador de educação? Em que pressupostos ele se baseia, quando se trata dos binômios educação do campo e Educação Social?

Há que ser realçado na análise desse quadro geral: o direito à educação constitui-se como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo, no discurso oficial. A burguesia precisa legitimar sua agenda política e ideológica conservadora e oligárquica, por meio de reformas trabalhistas e da previdência, para dar sustentação ao projeto econômico da classe dominante numa nova ofensiva neoliberal no mundo globalizado. As lutas do povo por uma educação popular-libertadora, entretanto, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática, que não coincide com o projeto burguês de educação na cidade e no campo. Promove humanização com base em práticas de agroecologia.

Sendo assim, a educação do campo define-se como prática de Educação Social; emerge da resistência coletiva dos sujeitos camponeses ao projeto hegemônico de educação escolar, regulado pelo Estado burguês. Ela baliza-se, antes, por princípios inaugurais de base comunitária que, por exemplo, mostram-se viáveis em experiências concretas de uma educação popular alternativa em assentamentos de reforma agrária (PRONERA, 2004; ANDRADE *et al.*, 2004). Gradativamente, tais pressupostos alternativos na área de educação levaram a discussões coletivas pela superação de concepções equivocadas, pelas quais se consolidou, na história do pensamento pedagógico burguês, uma hierarquia de valoração entre a cidade e o campo, sobrepondo aquela a este.

Processos de engajamento ideológicos revolucionários, emanados de ações reflexivas e politicamente identificadas com os movimentos sociais dos trabalhadores rurais, em que os Povos e Comunidades Tradicionais – PCTs – (Decreto 6.040/2007) constituem-se como interlocutores para se pensar educação indígena, educação quilombola, educação dos povos das florestas e das águas, educação pomerana etc., colocam, a partir de novos patamares teórico-práticos, a relevância de transformações de base que favoreçam a superação de abordagens idealizadas do campo, reforçadas pelas políticas públicas das elites governantes e pela mídia de um modo geral (jornais, televisão, livros, filmes, músicas etc.). Um passo importante a se dar, não resta dúvida, é o da produção

coletiva de críticas dos discursos midiáticos, os quais apresentam o campo como contexto em que prevalece abundância e não existem conflitos próprios da sociedade de classes. O homem do campo como o “Jeca Tatu”. Mais do que a construção de uma contraideologia, esse movimento crítico é uma luta concreta dos excluídos e por todos os intelectuais da cultura, que não pode ser descuidada. A educação do campo e da cidade é um dos projetos que pode contribuir de forma significativa nesse processo revolucionário de reconhecimento e valorização de identidades, culturas e seus conhecimentos, diretamente articulados aos Povos e Comunidades Tradicionais, cuja epistemologia coloca em questão a ciência. O que é ciência?

Vale ressaltar, então, na perspectiva dos trabalhadores das cidades e do campo, que a abordagem da educação emancipatória/libertadora se define como produção histórica, materializada por contradições explicitadas nos embates da sociedade de classes. Ao longo do tempo as elites criaram ideologias que cerceiam aos trabalhadores do campo e das cidades acesso pleno às condições que garantem dignidade ao ser humano e trânsito livre no mundo do conhecimento. A educação é um dos direitos negados aos trabalhadores ao longo da história brasileira. Posto isso, ressalta-se que se colocam condições concretas para reflexão e debates sobre educação do campo como produção coletiva de sujeitos que lutam pelo resgate do direito à fala de todos aqueles que se encontram hostilizados nas relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista.

A educação do campo não comporta uma perspectiva compensatória, como querem os detentores do poder econômico nacional. Qual projeto de desenvolvimento do campo se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso país? (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; MERLER, 2013; FICHTNER; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; LIMA, 2020; BRANDÃO; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2020). Não podemos abordar a problemática da educação do campo focando o olhar nas questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicos, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas por hegemonia. Precisamos abordá-la como política social, num quadro complexo de ação governamental, em que políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte etc. formam uma totalidade na promoção de todos os seres humanos. Trata-se de projetos que não se encontram dissociadas num conjunto de práticas sociais que se colocam no

movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos. O que significa, então, educação do campo nesse contexto?

A tarefa de sistematizar princípios norteadores para a construção de um projeto político de educação do campo constitui desafio que deve se pautar na reflexão a partir de uma história de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, ligados direta ou indiretamente aos movimentos sociais organizados do campo e da cidade. Refletir a respeito de uma escola emancipatória/libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire (1970; 1996), não exclui nem hierarquiza sujeitos; porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas nos processos de produção, acumulação e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Elencamos, a seguir, alguns pontos para discussão, na tentativa de contribuir com debates partilhados com todos aqueles que acreditaram e continuam pensando que é possível em nosso país e na América Latina transformar a escola, garantindo no seu interior o encontro de muitas cores, muitas falas e narrativas, muitas histórias de vida, para a dignificação de todos. Essa é uma luta dos oprimidos do campo e dos oprimidos da cidade, por um projeto pedagógico popular-libertador de educação do campo e da cidade.

Não se trata de pensar “pelo” povo do campo, na lógica das cidades, ou “para” ele, mas dialogando “com” suas histórias, memórias e narrativas, para compreender como participar de suas lutas, compartilhando sofrimentos, mas principalmente aprendendo com eles a cultivar práticas de humildade, de diálogo e resistências em favor da humanização de todas as pessoas. Assim, podem florescer esforços coletivos de base para fazer nascer em toda a terra, em todos os lugares, o desejo de ocupar terra, aprendendo a escutá-la, ouvindo o que ela nos tem a dizer sobre como nos organizarmos para construir uma sociedade sem fome, sem injustiças étnicas, de gênero, religiosas etc.

## **QUAL EDUCAÇÃO?**

Discutir educação do campo pressupõe uma problematização de dispositivos legais. Em termos de legislação, o Brasil conta com significativos dispositivos, que podem fundamentar implementação de políticas públicas diferenciadas de educação do campo em atendimento às demandas dos trabalhadores rurais. Disponibilizam-se de instrumentos reguladores de Estado que servem de base



no cenário nacional, para a construção de projetos alternativos de educação do campo, portanto, nas suas interfaces com os Povos e Comunidades Tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, pomeranos etc.).

Uma dessas ferramentas legais é a Constituição de 1988. A regulamentação mais recente da Educação Brasileira deu-se, basicamente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. A Educação Indígena conta com dois dispositivos específicos: a) Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, de 14 de setembro de 1999, em que se estabelecem Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; b) Resolução CNE/CEB n.º 03/1999, de 10 de novembro de 1999 – Institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Com a Lei n.º 10.172/2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi substituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. A educação do campo foi regulamentada com um parecer e uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), a saber: a) Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 de 04/12/2001- Diretrizes Operacionais à Educação Básica nas Escolas do Campo e b) Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 de 03 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Avanço importante foi conquistado na regulamentação dos temas afro-brasileiros na educação escolar com aprovação de quatro marcos normativos: a) Lei n.º 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003 – Estabelece Inclusão de Temas da Cultura Afro-brasileira no Currículo Escola; b) Parecer CNE/CEB n.º 03/2004, de 10 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; c) Resolução CNE/CEB n.º 01/2004, de 17 de junho de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e d) Lei n.º 11.645/2008 – Estabelece o Ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira no Currículo Escolar. Discussões teórico-práticas acumuladas sobre Pedagogia da Alternância (PA) serviram de base para se aprovar o Parecer CNE/CEB n.º 01/2006, de 01 de fevereiro de 2006 – Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância (PA) em Escolas do Campo. Durante o governo do presidente Lula, estabeleceram-se importantes interlocuções com segmentos excluídos das esferas de poder e decisão, para definir políticas públicas de valorização de culturas e saberes dos PCTs, como: indígenas, quilombolas, ribeirinhos,

extrativistas, ciganos, pomeranos etc. A culminância desses processos se deu com a publicação do Decreto nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2010, pelo qual se Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs).

Discussões acumuladas no cenário nacional, até o momento, apontam para a construção coletiva do projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, para se considerar culturas e saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais; emergem e consolidam-se nos processos de produção das existências materiais e simbólicas de indígenas, quilombolas, pomeranos, ribeirinhos etc. Em face disso, pergunta-se: como a legislação contribui ou pode contribuir para implementação de processos educativos do campo, para fortalecimento das lutas dos camponeses por direitos sociais coletivos? Vale ressaltar que o conceito de campo não é monolítico, uma vez que a produção de subsistência da agricultura familiar do minifúndio (propriedades de 25 ha. ou menos) não coincide com o modelo ganancioso de desenvolvimento do agronegócio promovido pelo latifúndio.

Por outro lado, é preciso considerar uma significativa diversidade de territórios e comunidades produtivas em áreas de pequena extensão que organizam arranjos produtivos específicos a partir de características culturais muito próprias, como é o caso dos indígenas, quilombolas e extrativistas. A esses processos produtivos, que podemos definir como alternativos na sua concepção e prática, estão referenciados culturas e saberes alternativos e não raro invisibilizados pela correlação de forças do mundo do mercado capitalista. Esse é o caso, por exemplo, dos povos tradicionais das florestas (extrativistas da Amazônia), quebradeiras de coco babaçu, catadeiras de mangaba, floristas, faxinalenses, povos ribeirinhos, povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades pomeranas, entre outros.

Desse modo a educação do campo considera, entre outros aspectos fundantes de uma pedagogia alternativa: sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo e engajado; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade etc. As propostas pedagógicas de educação do campo orientam-se a partir de

pressupostos, tais como: sujeitos do campo, saberes da terra, territórios e povos tradicionais do campo, trabalho coletivo, pesquisa, agricultura familiar, sustentabilidade, culturas, identidades e interculturalidade, participação cidadã, diálogo, interdisciplinaridade, formação inicial e continuada etc., enfim, educação do campo como prática de Educação Social.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO SOCIAL**

Partindo do exposto até aqui, a seguir, faremos uma abordagem introdutória sobre alguns conceitos básicos e fundamentais para a educação do campo como prática de Educação Social, tais como: campo, interculturalidade, agricultura familiar, sustentabilidade, agroecologia e *poiesis*.

### **O QUE É CAMPO?**

Parte-se da concepção de campo como espaço coletivo de construção social, econômica e cultural nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e simbólicos. O campo não se define como ente geográfico ou cultural abstrato e isolado das correlações de poder no contexto nacional e internacional. Comunidades e Povos Tradicionais (indígenas, quilombolas, pomeranos, pescadores, ribeirinhos, extrativistas das florestas etc.) diferenciam-se entre si. Para eles, o trabalho na terra humaniza as pessoas e a terra, que, ao ser cultivada, deixa-se humanizar. Esse movimento não é linear nem se repete entre os territórios campestres. Assim, os povos tradicionais do campo constroem culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam autônomos em relação ao resto mundo. Território é uma dimensão central nesse debate.

O campo como território é marcado pelo trabalho humano e pela diversidade cultural. Há muitas formas de organizar os arranjos produtivos, com lógicas e estratégias próprias de sustentabilidade. Assim, território “é espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida” (SECADI, 2008, p. 27).

A palavra “campo” não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo *campo* deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de “atraso”. Há que se resgatar o campo como lócus de produção de subsistência importante presente ao longo de toda a história da humanidade,

estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra e vivem do trabalho da terra. Nesse sentido, é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os conhecimentos acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos a partir de comunidades sustentáveis.

Partindo disso, então, pode-se falar de uma educação do campo diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade. Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano e as cidades em geral.

## **O QUE É INTERCULTURALIDADE?**

Os trabalhadores rurais produzem culturas e saberes a partir do trabalho na terra. Genericamente os territórios camponeses são espaços geográficos e culturais em que vivem povos indígenas, povos quilombolas, povo pomerano, extravistas, ribeirinhos, assentados de reforma agrária etc. Esses coletivos apresentam culturas e saberes específicos. Em suas organizações coletivas, a Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), entre outros, indicam lutas com organização de base por direitos sociais, como: direito ao território, direito à educação, direito à saúde, direito ao saneamento básico etc.

A grande diversidade de culturas e saberes entre essas populações camponesas motivou debates pela articulação de movimentos para promoção do diálogo entre elas. Objetiva-se construir pautas de lutas coletivas por direitos sociais negados na correlação de forças na sociedade de classes, em que a distribuição de bens culturais e materiais gera grandes desigualdades e injustiças. A prática do diálogo, segundo Paulo Freire (1970), favorece a busca de pontos de convergência na diversidade.

Por outro lado, o capitalismo tem gerado concentração de riquezas por meio de processos produtivos que geram exploração dos trabalhadores. O projeto de progresso e desenvolvimento burguês hegemônico, além do mais, revela-se inviável, porque oprime e violenta as pessoas e gera destruição da natureza, com

grandes desequilíbrios ambientais. A concentração de terras nos latifúndios é uma consequência disso, expulsando para as periferias urbanas populações que sempre viveram no campo. Os mais atingidos são as Comunidades e Povos Tradicionais.

O projeto de produção dessas populações camponesas alinha-se com a agroecologia e a sustentabilidade. Assim, promovem resistências às elites econômicas e ao agronegócio. Pelo diálogo na diversidade cultural, produzem uma epistemologia que, no dizer de Shiraishi Neto e Araújo (2015) e Nascimento Jr. (2016), pode ser denominado de *bien vivir*. Assim, promovem resistências do projeto capitalista e contribuem para produção material e simbólica da existência humana com processos alternativos para construção de outra hegemonia. Para Gramsci (1988), a burguesia construiu um projeto de hegemonia para reproduzir o status quo e manter o poder econômico. De nossa parte, os trabalhadores rurais, ao dialogarem na diversidade cultural, considerando os diversos Comunidades e Povos Tradicionais que a compõem, não só produzem uma hegemonia alternativa e diferenciada, como legam uma epistemologia de como produzir com sustentabilidade.

Portanto, os fundamentos da interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 2001) remetem a um movimento que se caracteriza como articulação política e cultural na diversidade, para promover resistência e lutas por outra hegemonia. No caso dos trabalhadores rurais, a agricultura familiar como prática agroecológica com sustentabilidade objetiva superar a ganância do capital para promover uma concepção de processos produtivos pelos quais todos tenham o suficiente para viver bem.

## **AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Um projeto popular-libertador de educação do campo, intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, parte do pressuposto de que a ideia de desenvolvimento precisa ser problematizada e ressignificada, partindo do princípio de valorização da vida, não somente no sentido de sua preservação romântica muito presente nos discursos ambientalistas, mas também de sua reprodutibilidade. A dicotomia homem versus natureza perde significado, na medida em que a Terra é a *mãeterra*, que abriga a todos e que precisa ser cuidada e não explorada para atender a interesses de acumulação de riquezas em detrimento da vida. Temos nesse debate outra racionalidade para

definir o homem e a natureza. Chegamos a compreender, assim, por que somos capazes de refletir sobre nós e os outros, sobre nossas ações, enfim sobre nossos modos de estar e ser no mundo.

Não há como ser de outro modo, uma vez que o ritmo do desenvolvimento capitalista nos desafia a pensar outras perspectivas de relação do homem com a natureza, menos predatórias, que estejam articuladas com possibilidades concretas de sustentabilidade a partir de contextos específicos em que nos encontramos. Cabe-nos perguntar como vemos o meio ambiente e como nos relacionamos com a natureza a partir do contexto em que produzimos nossa existência. Quais saberes acumulamos sobre nós e a natureza e que usos fazemos desse conhecimento? Faz sentido também questionar a respeito das possibilidades que produzimos para que todos tenham acesso de forma igual e justa a bens materiais e culturais, sem reforçar práticas de exclusão e/ou de autoritarismo, por meio da dominação de grupos minoritários, detentores do poder econômico e político, sobre as populações menos favorecidas.

Compreender o campo como território de formação de pessoas, de interações sociais e econômicas implica uma concepção diferenciada das relações dos trabalhadores dos diferentes territórios do campo com a terra e com a sociedade como um todo no processo de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos. Nesse âmbito, identifica-se a agroecologia como criação dos trabalhadores do campo e das cidades nas lutas de resistência ao processo produtivo capitalista, que separa a força do trabalho e os meios de produção.

O debate sobre agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia constitui-se como alternativa dos trabalhadores ao projeto hegemônico de desenvolvimento, que tem gerado injustiças sociais e exclusão, ao mesmo tempo que fortaleceu historicamente a exploração predatória da natureza por grupos econômicos que se revezam no poder. A sustentabilidade fundamenta uma forma diferenciada de relação do homem com a natureza, favorecendo a produção de conhecimentos que antes pareciam ter pouco significado ou eram considerados secundários, pois não serviam para a acumulação de riquezas. Trata-se, por exemplo, de pensar e produzir a vida na perspectiva da *poiesis*, a partir da qual o ser humano busca um novo sentido para si, na sua relação com os outros e com a natureza.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PRÁTICA DE *POIESIS***

As articulações entre educação do campo e Educação Social exigem posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso, não pautam simplesmente a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Antes, problematizam a imposição de cânones, redimensionando-os a partir de culturas e conhecimentos dos camponeses e dos saberes que demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e da cidade.

Tampouco a educação do campo e a Educação Social fundamentam-se numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão.

Como definir educação do campo articulada à Educação Social?

De modo precário e provisório, podemos definir educação do campo e Educação Social como práxis cultural do movimento e contradição, com autocrítica e resistência intercultural, para apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar a novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a culturas, conhecimentos, tempos e lugares das lutas dos oprimidos. Podemos definir isso como *poiesis*.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina *et al.* **A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA.** Brasília: INCRA/PRONERA/Ação Educativa, 2004.

SECADI. **Projovem-campo saberes da terra.** [S.l.]: [S.n.], 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4572.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (org.). **Educação do campo: diálogos interculturais.** Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Brasília, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Comissão Nacional de Comunidades e Povos Tradicionais.** Brasília, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 13 abr. 2020.

FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo (org.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação.** 3. ed. Curitiba: Appris;

Vitória: Edufes, 2020.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; MERLER, Alberto (org.). **Educação do campo**: Diálogos interculturais em terra capixabas. Vitória: Edufes, 2013.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

NASCIMENTO JR., Wanderlei dos Reis. O paradigma do “*vivir bien*” no estado plurinacional da Bolívia como referente para a construção de políticas públicas emancipatórias. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 1, n. 1, p. 212-234, jun./ago. 2016,

PRONERA. **Pesquisa de avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Incra: Pronera, 2004.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim; ARAÚJO, Marlon Aurélio Tapajós. “*Buen vivir*”: notas de um conceito constitucional em disputa. 2015. **Pensar**, Fortaleza, v. 20, n. 2, p. 379-403, maio/ago. 2015 Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rpen/article/viewFile/2886/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.



# FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PROCESSO FORMATIVO

*Jacyara Silva de Paiva*

*Paula Marçal Natali*

*Cléia Renata Teixeira de Souza*

## INTRODUÇÃO

Dedicamo-nos, neste texto, a tratar da área da Educação Social em sua possibilidade formativa nas universidades a partir das vivências de ações de extensão. A Educação Social não é uma área da educação formalizada no Brasil, essa afirmação pode ser feita a partir do que entendemos como oficial para que uma área seja reconhecida com legitimidade nas instâncias burocráticas, entretanto a Educação Social é uma realidade em muitos outros aspectos no país, como o número de instituições, população contemplada e profissionais que compõem esse cenário.

A Educação Social, na prática, tem sua atuação em diversos lócus no país, como em praças, presídios, hospitais, Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ruas, projetos sociais, entre outros, na presença de profissionais, chamados de educadores e educadoras sociais. Contudo a Educação Social ainda não tem um caminho formativo definido nas universidades e passa por um processo de regulamentação profissional, bem como têm estudos e grupos de pesquisa dedicando-se a temática há aproximadamente 20 anos no país o que reverbera em um cenário educativo em constituição. Entendemos que é importante a ampliação dos debates a respeito dos diversos processos formativos constituintes da Educação Social e, para isso, é imprescindível anunciarmos o papel que o educador e a educadora social têm na educação. No ano de 2013, no Brasil, pesquisadores e educadores participantes do I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana

da Criança Cidadã, elaboraram uma definição sobre o papel do educador social como nos apresentou Natali (2016, p. 167):

[...] um/uma profissional da educação que desenvolve suas ações educativas centrado/a em propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares, como comunitários, sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. Sua atuação profissional se baseia na defesa dos direitos humanos.

Diante da compreensão da complexidade que envolve o papel desse profissional da educação, reiteramos que apesar de não existir um processo formativo para essa profissão nas universidades brasileiras, essa formação ocorre em âmbitos diversos: educadores que realizam sua formação em movimentos sociais, em grupos de estudos, no cotidiano de seu trabalho como educador e também no âmbito dos projetos de extensão universitária, cenário que elucidamos no texto em tela.

A universidade é um dos espaços em que as pessoas buscam formação para sua atuação profissional, e essas, segundo a Constituição Federal (1988, p. 123), em seu artigo 207, “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Compreendemos então que os processos educativos e de produção do conhecimento no âmbito universitário preconizam a intensa relação entre estes três eixos, sem que um deles seja prioritário, na busca por uma formação humana nas universidades revestidas de ética e rigor.

Partimos do entendimento de extensão definido por Freire (1983, p. 11) quando nos apresenta a extensão como “[...] a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação –: estender algo a”, ou seja, essa extensão trata de uma relação de troca e deve ser vista como o comunicar-se, ou ainda, o dialogar.

Freire (1983) alerta-nos para a importância de não apenas levar o saber às pessoas, mas sim trocá-los com elas e entender que com elas também se aprende.

O autor faz a defesa do termo “comunicação”, pois, para ele, corresponde mais a troca de saberes do que só o estender o saber ao outro. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 46).

Nesse sentido da relação dialógica freiriana, o diálogo estabelecido entre educadores e academia termina por não só fortalecer o processo de conhecimento para área da Educação Social como também trazer para universidade outros conhecimentos e processos pedagógicos que ocorrem além do ambiente acadêmico e escolar.

Apresentaremos a temática da extensão universitária e a relação com a Educação Social, o que uma significa para a outra. Em seguida, elucidaremos, neste texto, três experiências com extensão universitária e formação na área da Educação Social. É importante esclarecer que as experiências relatam a prática educativa de diferentes regiões do país, mas têm um elo orgânico no que se refere à convicção teórica, prática e, sobretudo, militante das autoras em relação à Educação Social no Brasil.

A primeira experiência está localizada no sul do Brasil, no estado do Paraná, em um projeto de extensão universitária que trabalha com Educação Social, Ludicidade e Direitos das Crianças e dos Adolescentes em um bairro periférico de uma cidade de médio porte; no centro-oeste, no estado do Mato Grosso do Sul, em um projeto de extensão que atua com crianças ribeirinhas e tem a Educação Social, a brincadeira e os direitos como objetivos principais para a formação de quem faz parte do projeto e de quem é atendido por ele e no sudeste, no estado do Espírito Santo, com a formação de educadores sociais da região metropolitana que atuam em contextos educativos sociais diversos, com crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e que há muito demandavam da universidade cursos de formação para a área.

## **A RELAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO SOCIAL: CONTEXTO, LIMITES E POSSIBILIDADES**

A extensão universitária é uma ação das universidades assegurada na legislação e que faz parte da proposta de formação inicial dos sujeitos. A formação por meio da extensão é fundamental, pois faz a ponte entre a universidade e a comunidade, proporciona a relação dos diferentes sujeitos que

estão implicados nesses contextos. “A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio” (SILVA, 1997, p. 1).

A extensão universitária está diretamente ligada ao ensino e à pesquisa – acreditamos que é a extensão, inclusive, que “alimenta” a pesquisa e o ensino no âmbito universitário, pois a troca de saberes entre a comunidade e a universidade é rica em conhecimento.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade. (UFMS, 2017, p. 1)

É papel da universidade levar até a comunidade a produção de conhecimento que ali se produz, como forma de retribuir o que a comunidade ou sociedade em geral faz no sentido de manter e garantir a existência da universidade. Assim, a extensão é uma troca, como vimos é uma “comunicação dialógica”.

Historicamente, no Brasil, a Extensão Universitária apresenta-se desde a década de 1930, mas bem pontualmente em ações desenvolvidas por algumas universidades. Há autores que registraram ações desde um pouco antes dessa data. Como todas as áreas, a extensão foi se moldando ao longo da trajetória histórica, política e pedagógica do país. A extensão foi vista como um compromisso social da universidade por muito tempo, contudo, na década de 1960, passa a assumir um papel mais assistencialista, pois, com o golpe de governo em 1964, a extensão não atua mais para a politização das pessoas, e sim no sentido de desmobilizações e restringe-se mais a prestações de serviços (SANFELICE; FLORIDO, 2009). Em 1968, a extensão é tida por lei como uma ação obrigatória das universidades.

A partir da década de 1980 e com o fim da Ditadura Militar no Brasil, o perfil da extensão volta a mudar e passa a ter um caráter mais implicado com a formação e educação das pessoas envolvidas.

Com o término da Ditadura e o advento da abertura política nos anos 1980, a extensão tomou um lugar de destaque nos estudos tanto do MEC quanto de acadêmicos. Souza (2000) disserta sobre as atividades do Ministério e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, criado em 1987. Ressalta também a confirmação na Constituição de 1988, artigo 207 do “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (SANFELICE; FLORIDO, 2009, p. 3)

Sendo assim, a partir dos anos 80, a extensão universitária vem se desenhando no país a partir de iniciativas de cada universidade que tem certa autonomia para desenvolver suas ações extensionistas por meio de programas, projetos e eventos de extensão, pois a extensão é uma área assim como a pesquisa e o ensino dentro da universidade.

A extensão propicia a relação necessária entre comunidade e universidade, é a relação direta do saber acadêmico científico e o saber popular e é nessa conexão que a Educação Social se apresenta, pois as ações da Educação Social podem ser espaços diretos da intervenção/contribuição da universidade, assim como diretamente proporcional às ações da Educação Social com seus saberes populares têm muito a ensinar para o cenário universitário.

Na relação Educação Social e extensão universitária, podemos apontar alguns significados importantes, pois partimos de nossa experiência como educadoras sociais e militantes para dizer que a comunidade em geral e mais especificamente o público da Educação Social têm muito a ensinar e ensina para o público da universidade.

No Brasil, ainda é muito comum entender educação como sinônimo de processos educativos que ocorrem apenas dentro do contexto escolar, os espaços nas grades curriculares para reflexão de processos educativos fora do contexto escolar ainda é muito pequeno, dessa forma, a extensão universitária surge como um espaço dialógico em que a universidade tem a oportunidade de incorporar conhecimentos sobre a Educação Social e a potência dos processos educativos fora do contexto escolar, ao mesmo tempo em que incorpora conhecimentos, a universidade também compartilha seus saberes fazeres com os educadores, estabelecendo assim uma rica troca de saberes fazeres entre os educadores sociais e a universidade por meio do espaço da extensão universitária.

Na trajetória da Educação Social, vimos que esta ensina para a universidade que há a necessidade de um olhar diferenciado nos processos de ensinar e aprender, que conhecimento não se dá só dentro da universidade. No contexto da Educação Social com a infância, apresentam-se as crianças e os adolescentes como protagonistas da relação com o educar, diferentemente do que se prega na maioria dos discursos da universidade que tem a criança como objeto da relação de aprendizagem. Esse é um ponto crucial a ser aprendido e discutido, o protagonismo das crianças e adolescentes, sua participação efetiva em seu

processo de aprendizagem é algo que a Educação Social, no Brasil, já vem assumindo e que as universidades precisam aprender.

Na relação extensão universitária e Educação Social, vemos como significado a valorização do saber extramuros da universidade e o quanto a universidade pode trazer para dentro de seus espaços educativos, currículos e diretrizes o saber popular, que, por vezes, é um saber invisível e desvalorizado. A valorização desse saber pode ser desenvolvida, por exemplo, com o apoio da teoria de Santos (2010), a epistemologia do sul, que chama atenção para saberes periféricos.

A epistemologia do sul é caracterizada por Santos (2010) como a possibilidade de dar visibilidade à vasta diversidade de produção de conhecimento do mundo do sul que está escondida ou, propositadamente, sua inexistência é promovida para que não se torne visível. A epistemologia do sul, como conjunto de intervenções epistemológicas, denuncia a desvalorização dos conhecimentos alternativos e considera e potencializa esses saberes resistentes (SOUZA, 2016).

[...] as Epistemologias do Sul são as falas de novos processos de produção, de valorização do conhecimento válidos, científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais que sofreram, de maneira sistemática, opressão e discriminação causadas pelo capitalismo, o colonialismo. (p.16)

Nesse sentido é que apresentamos experiências em que a universidade vai até a comunidade e, nessa trajetória, aprende e ensina numa relação educativa dialógica.

## **EXTENSÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL: TRÊS EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS**

Apresentamos três diferentes experiências da relação extensão universitária e Educação Social, que, apesar de evidenciarem características distintas em relação às questões geográficas, metodológicas, entre outras, partem de um mesmo referencial teórico e de uma mesma convicção militante, social e política, o que promove, nas experiências, um elo orgânico, entendem que a extensão universitária constitui-se em um potente espaço dialógico no qual o educador social e a academia saem fortalecidos com a produção coletiva de conhecimentos.

A primeira experiência trata do Projeto Brincadeiras com meninos e meninas de/e nas ruas insere-se no âmbito da Educação Social e desenvolve formação de educadores sociais para a comunidade universitária e externa desde 1997 na cidade de Maringá/PR. O projeto de extensão é desenvolvido com o apoio de dois movimentos sociais: do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Comissão Local de Maringá e da Associação de Educadores Sociais de Maringá.

A extensão universitária na Universidade Estadual de Maringá, segundo a Resolução n.º 033/2017 do Conselho de Educação e Pesquisa da instituição, é o “processo educativo, social, cultural, científico, tecnológico e de inovação que articula o ensino e a pesquisa de modo indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e os demais segmentos da sociedade” (CEP-UEM, 2017, s/p). Assim, preconiza integração entre os elementos fundantes da universidade que proporcionam processos formativos para os participantes da extensão universitária.

O objetivo do Projeto Brincadeiras é proporcionar às crianças a oportunidade de brincar de forma orientada desenvolvendo a sua organização política, busca realizar brincadeiras que contribuam para uma maior relação entre a criança e a cultura popular e, ainda, estimular estudos e pesquisas multidisciplinares na área da infância e adolescência, divulgando a realidade das crianças e adolescentes com direitos violados, sensibilizando os acadêmicos e a comunidade externa envolvidos no projeto e a sociedade em geral sobre a problemática das crianças e adolescentes e os direitos humanos. Nesse processo, está implicado o processo de formação dos educadores sociais participantes do projeto.

Assim, esse projeto de extensão busca em uma ação entre comunidade e universidade proporcionar Educação Social para crianças e adolescentes e formação para profissionais da educação. Esses educadores sociais que atuam no projeto são provenientes dos mais diferentes cursos de graduação da universidade, como Educação Física, Direito, Pedagogia, Psicologia, alunos da pós-graduação e comunidade externa, como professores, médicos, educadores, entre outros.

O projeto de extensão faz parte de um Programa de Extensão da universidade, que é composto por outros projetos, o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA. Esse apoio ao

projeto é muito importante, pois o PCA desenvolve debates em nível nacional e internacional sobre as alternativas e possíveis soluções em direção à melhoria da vida da população infanto-juvenil, desenvolve suas atividades alicerçadas nos princípios da Doutrina da Proteção Integrada, e prioriza parcerias com organizações estatais, privadas, estaduais e internacionais, sem perder de vista o seu perfil acadêmico social característico de um programa de extensão universitária.

O Projeto Brincadeiras organiza-se em dois momentos, e ambos consideramos elementos indissolúveis para a formação dos educadores sociais. O primeiro momento acontece durante a semana, um tempo de estudos, discussões entre educadores e coordenadores, nessa ocasião, estudamos temas que emergem das ações educativas com as crianças e adolescentes e também as bases constituintes do projeto de extensão como a Sociologia da Infância, pesquisadores da Educação Social, Legislações referentes à infância e Jogos e Brincadeiras. São nesses encontros que debatemos os relatórios semanais produzidos pelos educadores após as intervenções com as crianças e planejamos as próximas ações educativas.

O segundo momento ocorre com as crianças e adolescentes no bairro em que residem em algum espaço possível de brincar, e o projeto, nesses anos, já foi desenvolvido em três bairros e em duas cidades. Nessas intervenções semanais, o principal conteúdo desenvolvido é o jogo e a brincadeira e são nestes momentos em que crianças e educadores discutem e vivenciam a participação, os direitos das crianças, a cultura lúdica do grupo e também se aprende a ser educador social.

A linguagem da brincadeira é aplicada no projeto partindo do entendimento de que

A brincadeira é entendida como patrimônio da cultura infantil e a brincadeira, é uma das principais formas de expressão da criança. Por isso, para a criança e o adolescente o brincar é uma necessidade e é ainda um direito garantido a Constituição Brasileira, no art.227, e no ECA, além de citado no art. 4º, vem dispondo do capítulo II, do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade. (MAGER *et al.*, 2011, p. 67)

Em meio as brincadeiras e jogos, destacamos outra característica importante do projeto de extensão: os educadores sociais desenvolvem a metodologia da roda da conversa com as crianças e adolescentes. Segundo Mager *et al.* (2011, p. 69), “A roda da conversa, por princípio, é realizada com as diferentes idades em



conjunto, já que, na vida, estamos inevitavelmente destinados a conviver com diferentes idades, pensamentos, comportamentos e responsabilidades.”. Na roda, acontecem as reflexões, as exposições de ideias, decisões, análises e reclamações. Assim, o princípio da dialogicidade tão caro aos que buscam desenvolver uma educação para a emancipação humana é aprendido e desenvolvido como metodologia de intervenção e característica dos educadores sociais que passam pelo projeto.

O projeto é orientado por princípios educativos que fundamentam as ações educativas e a metodologia do projeto, são estes: o respeito, o compromisso, a inclusão, a participação e o diálogo, além dos princípios éticos de justiça social e da defesa dos direitos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) asseguram às crianças e aos adolescentes (MULLER;RODRIGUES, 2002).

Um dos principais eixos desse processo formativo no projeto de extensão é a possibilidade de estar inserido na comunidade e compreender a dimensão dessa inserção para qualificar a Educação Social.

A inserção comunitária compõe a tarefa do educador social e, unida ao subsídio da leitura da realidade, pode permitir conhecer a comunidade e estabelecer as relações de vínculo das quais depende a qualidade da inserção desse conhecimento inerente ao trabalho educativo do educador social. (NATALI, 2016, p.141)

Assim, a extensão universitária destaca-se como um eixo da universidade que evidencia a relação de produção do conhecimento e práxis para a formação humana, no caso do Projeto Brincadeiras, consolida a formação de educadores sociais que trabalham com a infância dentro e a partir da intrínseca relação entre universidade e comunidade.

A segunda experiência que apresentamos é reflexo também da primeira, pois uma das autoras que coordena a segunda ação de extensão que segue fez parte por anos do projeto da ação supracitada.

No contexto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, na cidade de Corumbá, a necessidade de, por meio de uma ação de extensão, consolidar uma contribuição no processo de formação dos professores com a possibilidade de discutir a Educação Social e terem formação para atuarem também como educadores sociais se constatou e, com isso, desenvolvemos a proposta do Projeto de Extensão Educação Social e

Brincadeiras com Crianças e Adolescentes, denominado de maneira mais objetiva como Proesca.

O Projeto Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes tem como participantes acadêmicos do curso de Educação Física e Pedagogia da UFMS – Cpan, mas também já passaram pelo projeto acadêmicos do curso de Sistemas de Informação e Psicologia. A discussão teórica no projeto volta-se para temas da Educação Social, da educação em geral e da Educação Física.

De acordo com Manchur, Suriani e Cunha (2013), os acadêmicos que participam de projetos de extensão nas universidades possuem uma oportunidade a mais de inserção na realidade que encontrarão quando se tornarem profissionais, e essas experiências podem contribuir na prática de sua profissão. Percebemos que os projetos de extensão são um campo de grande importância na produção de conhecimentos e no processo de interação da universidade com a comunidade. A partir dessa ação, a comunidade pode conhecer melhor a universidade, suas práticas e os acadêmicos que participam desses projetos têm a possibilidade de transmitir para os sujeitos da comunidade os conteúdos aprendidos na universidade e esse contato pode contribuir na promoção de novas experiências, troca de conhecimentos e também no enriquecimento das suas formações (SILVA, 2018). É esse importante aspecto que ressaltamos, pois, ao estudar, conhecer novos conteúdos que a grade curricular formal do curso não apresenta ter o contato com a comunidade e acessar conteúdos específicos da Educação Social e áreas afins, os sujeitos participantes da ação de extensão vão se formando educadores e educadoras sociais, claro que entendemos que para tal formação há a necessidade de ir além da participação em projeto de extensão, mas é fato que um projeto de extensão voltado à temática da Educação Social no contexto da universidade contribui em muito para essa formação e para a Educação Social vem sendo um espaço importante dentro da universidade.

O Projeto de Extensão e Educação Social com Crianças e Adolescentes teve início em 19/8/2014. Esse projeto não possui fomento financeiro de agências financiadoras da educação, porém há o fomento da instituição Acaia<sup>1</sup>, que disponibiliza transporte, alojamento, alimentação e materiais para a realização das atividades práticas do projeto em uma escola das Águas no Pantanal Sul Mato-Grossense, a Escola Jatobazinho.

O Projeto de Extensão e Educação Social com Crianças e Adolescentes tem como princípio fundamental:

A justiça social e defesa das crianças e adolescentes que têm seus direitos violados. A proposta de extensão denomina-se intervenção lúdico-político-pedagógica, ou seja, esta prática pretende inserir no cotidiano do público por meio das brincadeiras a formação política, conscientização social e possibilidade de construção e mudança de seus contextos. (SOUZA, 2014, p.5)

O projeto tem como público-alvo as crianças e os adolescentes da cidade de Corumbá/MS que possuem alguns de seus direitos violados. No caso dos escolares da Escola Jatobazinho, os direitos violados referem-se, por exemplo, à questão de a escola ter uma característica de internato, o que faz com que as crianças precisem ficar longe das famílias para estudar e, se optam por ficar com as famílias, não têm acesso à educação escolar.

Segundo Souza (2014, p. 5), o projeto tem por objetivo “Estudar e discutir a promoção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes [...] por meio da cultura lúdica e da Educação Social, com o intuito de contribuir na formação dos docentes, discentes e comunidade externa”. Notamos, com essa afirmação, que o projeto busca promover benefícios a todos os sujeitos envolvidos, seja por meio dos estudos ou práticas desenvolvidas. Os sujeitos participantes do projeto como educadores recebem formação semanal de estudos e discussões no âmbito da Educação Social.

Os encontros teóricos têm como foco a discussão referente aos direitos das crianças e adolescentes, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao conhecimento da obra de Paulo Freire, a produção e discussão de conhecimento a respeito da Educação Social, da Educação e da Educação Física. Nesses encontros, também são elaboradas as atividades a serem desenvolvidas na Escola Jatobazinho. Todas essas questões são discutidas por meio de artigos, vídeos, livros, filmes, rodas de conversa e os registros e relatos das experiências vividas por quem vai a campo na escola. É importante destacar que, após as atividades desenvolvidas mensalmente na Escola Jatobazinho, os discentes juntamente à docente que coordena o projeto compartilham suas experiências nos encontros do projeto, que foram vivenciadas durante a intervenção que ocorre aos sábados na escola, pois o registro é uma ação e um princípio fundamental no desenvolvimento do projeto e, no nosso entendimento, como ferramenta na ação do educador social.

Souza (2014, p.6) também expressa que:

Por meio das ações do projeto [...] se propõe a produção sistemática de textos, participação em eventos e publicação e divulgação ampla das atividades extensão, para contribuir tanto no processo de formação dos acadêmicos participantes e a relação com o ensino e pesquisa, quanto para dar retorno à comunidade buscando promover e discutir a questão dos direitos da Infância e Adolescência.

Dessa forma, o projeto busca contribuir, por meio dos seus estudos e práticas, na formação de todos os envolvidos, ou seja, os sujeitos da comunidade e os da universidade e realizar a reflexão acerca dos direitos e deveres das crianças e adolescentes e também dos outros conteúdos do projeto.

Assim, assumimos e percebemos quão importante é a ação de extensão do projeto na contribuição para a formação de educadores e educadoras sociais, pois, com o projeto, os acadêmicos participantes acessam teorias diferenciadas, conhecem estratégias metodológicas de ensino distintas das formais, apropriam-se de princípios fundamentais para a relação de ensino e aprendizagem, como: o diálogo, o compromisso, a inclusão, a participação e o respeito que são fundamentais para um educador e uma educadora social.

Nesse sentido, fomentamos a importância da extensão no processo de formação inicial e para contribuir na formação dos sujeitos da Educação Social, salientamos, ainda, que, para a formação do e da educadora e educador social, é preciso ainda mais, há a necessidade do envolvimento com os movimentos sociais, a articulação e o conhecimento sobre e com a rede de atendimento social da cidade. Porém essa intervenção ou ação de extensão é um começo, tem apenas quatro anos no contexto da Universidade Federal do Mato Grosso Sul Campus do Pantanal, e desconhecem-se ações, dentro dessa universidade (campus), que se voltem para a formação do educador ou educadora social, especificamente, mesmo com um mestrado, que é denominado em Educação e área de concentração em Educação Social a temática específica e da maneira que a área da Educação Social vem construindo-se no Brasil não corresponde ao proposto diretamente nesse programa.

Contudo fica evidente que, assim como há a necessidade de valorização e reconhecimento da Educação Social no Brasil, há a busca pela valorização da extensão no contexto universitário, pois, como vimos, por meio dela, fomentam-se discussões, pesquisa e ensino sobre temas valorosos para a formação como a Educação Social, por exemplo.

A terceira experiência que vamos apresentar distingue um pouco da ação de projeto de extensão, mas é uma ação de extensão que se classifica como curso de extensão, como sabemos, a extensão na universidade apresenta-se de diversas maneiras e a modalidade de curso é uma delas, que surge a partir da demanda que os Educadores Sociais do Estado fazem a universidade, uma demanda por formação que conte com a presença da academia. Dessa forma, faz-se necessário contextualizar historicamente a relação que existe entre a Universidade Federal do Espírito Santo e os educadores sociais desse estado.

A Universidade Federal do Espírito Santo, há tempos, vem atuando na formação do educador social. Em 1987, a instituição já abria suas portas para contribuir com a formação de educadores sociais mediante um encontro que aconteceu de 11 a 13 de setembro de 1987 organizado pelo grupo “só criança” e com diversos professores da universidade, outros encontros ocorreram como o II Encontro de Meninos e Meninas de Rua do ES, sempre contando com a Ufes como parceira.

Na década de 90, além de extensão universitária para educadores sociais, tivemos um curso de especialização para pessoas que atuavam com crianças e adolescentes com direitos violados sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Petronetto do curso de Serviço Social.

Nos anos 2004, o Prof. Dr. Hiran Pinel coordenou um curso de extensão universitária de 800h para educadores sociais em Vitória, o curso teve duração de um ano e contou com mais de 50 educadores concluintes.

Na Universidade Federal do Espírito Santo, no Centro de Educação, demos um curso de aperfeiçoamento, com duração de um ano, em Pedagogia Social. Nesse curso de extensão universitária, criamos disciplinas de Pedagogia Social e Movimentos Sociais (destacamos aqui a prática do MST (movimento sem terra), de grande significado e sentido, e outros movimentos atuais e passados; legislações indispensáveis ao Educador Social; Psicologia Fenomenológica e Existencial; História da Pedagogia Social; Pedagogia Comunitária, Educação de Jovens e Adultos e Idosos dentre outras. (PINEL; COLODETTI; PAIVA, 2012, p. 13)

Após esse curso, inúmeros têm sido os seminários, as jornadas e os congressos promovidos pelo Centro de Educação da Ufes com o objetivo de trazer a temática da Educação Social para dentro da universidade, bem como atuar na formação de educadores sociais do Espírito Santo. Em 2018, após 14 anos do último curso de extensão para Educadores Sociais, iniciamos mais um

curso de extensão para atender de forma específica a demanda de formação dos Educadores Sociais da grande Vitória, inicialmente com 50 vagas, mas, devido à imensa procura, chegamos a 120 educadores sociais matriculados, precisando dispensar outra centena.

A grande procura pelo curso de extensão de 200h, com duração de um ano, mostrou-nos a fragilidade da formação do educador social e a sua urgência de formação inicial. Se na década de 80/90 a formação do educador social acontecia principalmente por meio dos movimentos sociais de defesa a criança e ao adolescente, o educador social não tem mais esse espaço de formação, normalmente, sua formação acontece entre os próprios pares no ambiente de atuação com pouca ou nenhuma teoria sistematizada que possa complementar sua prática.

Acreditamos que a formação inicial em um curso superior específico é necessária e urgente para a Educação Social no Brasil, dada a complexidade e especificidade desse ofício. A formação inicial superior, aliada à militância nos movimentos sociais de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, daria início a uma nova fase da Educação Social brasileira que há muito vem sendo fragilizada com a falta de formação sistematizada, em que se possa refletir sobre a teoria que vem sendo construída na práxis.

Enquanto lutamos para que uma formação inicial em nível superior se implante, a Universidade precisa continuar abrindo suas portas para contribuir com os processos formativos do educador social brasileiro, para isto a extensão universitária se apresenta como uma possibilidade de propiciar aos educadores sociais a formação em serviço.

O curso tem como objetivo a formação do educador social capixaba em serviço, os cursistas são educadores sociais da grande Vitória, no Espírito Santo, que atuam na defesa e garantia de direitos de crianças, jovens, adultos e idosos no campo da Educação Social, o curso propõe-se a promover reflexões acerca das principais demandas e desafios trazidos pelos educadores sociais diante de sua atuação profissional, criar e fortalecer um coletivo de educadores sociais que possa lutar e reivindicar seus direitos e também mediar a construção de conhecimentos no campo da Educação Social. Está dividido em três módulos, no primeiro, abordamos a teoria pertinente a Educação Social e Pedagogia Social, fazendo, inclusive, o resgate histórico da Educação Social no Brasil; no segundo módulo, trabalhamos a Educação Social e as interfaces dos movimentos

Sociais, várias lideranças de movimentos sociais são convidadas a estar no curso para que possamos dialogar e refletir juntos; e, finalmente, no último módulo, trabalhamos com os espaços de atuação do educador social. Nesse momento, trabalhamos com os campos de atuação do educador social e finalizamos com a apresentação de um trabalho de conclusão de curso pelos educadores sociais.

O complexo, invisibilizado, mas potente fazer do educador social necessariamente leva-nos a saberes/fazerem que exigem competências específicas. Dessa forma, os espaços de formação do educador social devem ser ampliados, fortalecidos e constituídos para que possamos construir uma Educação Social transformadora e libertadora, acreditando, como Dussel (2000), que libertar é desenvolver vidas humanas, e esse desenvolvimento só acontece por meio da práxis, com o imbricamento feito amalgama da teoria com a prática.

As universidades possuem o dever de se colocar à disposição para formação e informação desses profissionais, afinal, a extensão é sempre uma via de mão dupla em que a universidade não apenas ensina, mas também aprende com a comunidade, essa postura crítica é necessária principalmente na formação dos educadores sociais, tendo a consciência de que o saber acadêmico não é superior ao saber dos educadores sociais, e sim complementares.

No espaço de formação do curso de extensão para educadores sociais que acontece na Universidade Federal do Espírito Santo, mediante centro de educação, procuramos manter uma atitude dialógica que envolve professores, alunos do curso de Pedagogia e educadores sociais. O respeito à fala, à ideia e à história de vida de cada um que compõe o curso de extensão constitui-se condição *sine qua non* nesse processo.

Nesse sentido, procuramos sempre dialogar com temáticas pertinentes à Educação Social, do protagonismo do educador social nesse curso que sempre se coloca a partir de sua práxis, contribuindo, assim, para a construção de conhecimento de todos e permitindo a universidade a aprender a partir de outra lógica que não é a acadêmica, a partir da lógica dialógica.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a

pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (FREIRE, 1996, p. 79)

No curso, temos educadores representantes de uma variedade de campos de atuação da Educação Social, temos educadores que atuam nas ruas, em abrigos, em casa de repouso, no programa Bolsa Família, em albergues, em Cajuns e até mesmo educadores que atuam em escola por meio da educação integral. Dessa forma, percebemos que é necessária uma formação ampla que tente atender a especificidade dos cursistas.

Os cursistas têm formações variadas que vão desde ensino médio completo a cursos técnicos variados, graduações como Pedagogia, Direito, História, Sociologia, Serviço Social, Letras, Arquitetura, Artes e até mestrados em humanas. Os cursistas são unânimes em falar que, primeiro, iniciam o trabalho como educadora e educador social, só depois percebem a necessidade de formação específica na área, procuram e não acham.

Os relatos dos educadores em relação a sua busca por formação são frequentes, a ponto de já estarem preocupados com o término do curso atual de extensão que será em julho de 2019, devido a esse fato, fazem propostas de grupos de estudo, querem a continuação do curso, alegando que necessitam dessa formação.

Em meio a tanta invisibilidade, percebemos que estar em uma universidade traz empoderamentos ao educador social, a maioria relata ser a primeira vez que entram em uma universidade, então, à medida que percebem que o seu ofício faz parte da agenda da universidade, o educador social, de alguma forma, sente-se valorizado em seus saberes/fazer, adquirindo consciência de sua identidade como educador e o quanto seu ofício é importante para sociedade.

Os educadores não são liberados do serviço para estar no curso de extensão, no entanto as prefeituras permitem que trocas possam ser realizadas para que o educador possa estar no processo de formação, e assim percebemos uma imensa solidariedade entre os educadores sociais, quem não conseguiu vaga para esse curso de extensão ajuda muito quem conseguiu, cobrindo seu lugar no plantão em dia de curso, isso é feito porque o educador que está no curso compartilha seus saberes para os colegas, percebemos, então, o quanto o curso de extensão termina por ser maior que o próprio espaço da universidade, o conhecimento é gerado dentro do curso com a potência de ser disseminado para comunidade de educadores sociais. A troca de conhecimentos da universidade com os



educadores sociais e suas diversas áreas de atuação determina um olhar mais ampliado que, certamente, favorecerá as práticas educativas dentro da universidade, além de ser uma expressão de compromisso social.

O curso de extensão com educadores sociais permite à universidade educar e educar-se. Aprender e apreender com os educadores sociais tem sido um desafio cotidiano no curso, que também tem como cursistas e bolsistas estudantes do curso de Pedagogia, que tem se educado em um novo olhar sobre educação.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1996, p. 25)

O curso de extensão para educadores sociais na Universidade Federal do Espírito Santo ainda está parado devido à pandemia, mas é perceptível a potente troca de valores entre a academia e os cursistas, percebemos também, por meio das falas dos cursistas, que poucos têm acesso direto aos conhecimentos produzidos pela universidade pública, no Espírito Santo, por exemplo, só temos duas universidades, uma pública e outra privada. Dessa forma, a extensão é uma forma de democratização do acesso a esses conhecimentos e para área da Educação Social no Brasil, visto que ainda não temos a regulamentação da profissão ou curso de graduação em Educação Social. Dessa forma, os cursos de extensão apresentam-se como uma grande possibilidade de formação a esses educadores e, ao mesmo tempo, corroboram para que a universidade cumpra sua função social

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A extensão universitária é um espaço fundamental de formação para os sujeitos da universidade, e é também a porta de entrada da Educação Social no contexto da academia, pois, enquanto ainda buscamos o espaço de formação do educador e da educadora social por meio da regulamentação da profissão e a possibilidade dessa formação no ensino superior, ou seja, com graduação em Educação Social, vamos buscando espaços e desenvolvendo ações que vão fazendo com que a Educação Social adentre a academia.

O objetivo deste texto foi o de compreender bem como desvelar a universidade como locus potente de formação para educadores(as) sociais no espaço da extensão universitária que é um elemento do tripé da estrutura do ensino superior brasileiro, junto à pesquisa e ao ensino identificando os objetivos da extensão universitária e sua relação com diferentes experiências de Educação Social e formação.

Acreditamos que, ainda que a formação do educador social se dê em nível de graduação, a extensão universitária como espaço de formação em serviço para os educadores sociais precisa continuar existindo, uma vez que a sua existência permite a troca de saberes entre universidade e Educação Social.

Assim, foram apresentadas aqui três diferentes experiências que vêm dando espaço para a discussão da Educação Social no contexto da universidade pública e cavando lugar para a formação do educador e da educadora social que precisa ser reconhecida, legitimada, legalizada e regulamentada como profissão.

Entendemos a necessidade de apresentar e divulgar a Educação Social e dar formação legítima no espaço da universidade e para isso apoiamo-nos no que nos apresenta Santos (2010) ao propor a Epistemologia do Sul, que subsidia a Educação Social, pois julgamos que é fundamental valorizar e reconhecer novos e diferentes conhecimentos em distintos espaços da sociedade (SOUZA, 2016).

Nesse sentido, a extensão, no contexto da universidade, constituiu-se como um espaço da formação de educadores e educadoras sociais, que também vem produzindo conhecimentos, não livrescos, ainda necessitados de visibilidade, pois ainda não está nos espaços que são mais formais, como a escola, por exemplo, ou outras instituições. Assim, reforçamos a necessidade de se “traduzir” o conhecimento da universidade em espaços da comunidade, e nada mais indicado do que a extensão universitária para se começar.

É importante salientar que as ações que aqui registramos têm o intuito de contribuir no processo de formação do educador e da educadora social e entendemos a extensão universitária como um caminho possível e potente de formação para o educador social, e esse caminho não está pronto, ele constituiu-se nas diversas experiências formativas que acontecem nas universidades brasileiras, as produções de conhecimento científico e princípios apontados por cada ação aqui tiveram a intenção de fortalecer a temática da Educação Social.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 16 jun. 2020.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996.
- MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.
- MAGER, Miryam *et al.* **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.
- MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia; CUNHA, Marcia Cristina. A Contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 334-340, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522/3672>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional da Educação Social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA Jacyara. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes e epistemologias. **Revista Conhecimento em Destaque**, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: [www.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/index](http://www.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/index). Acesso em: 16 jun. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010
- SANFELICE, José Luis; FLORIDO, Caroline Maria. **A História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp: resistência institucional ou recorte social?** [S.l.] Editora, 2009. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/.../14ZaQQff.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/.../14ZaQQff.doc). Acesso em: 14 jul. 2020
- SILVA, Oberdan Dias da **O que é extensão universitária?** 1997. Disponível em <https://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020
- SILVA, Luciana da. **As Influências do Projeto Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescente (PROESCA) no processo de formação acadêmica dos**

**participantes**.2018. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Síntese da Proposta de Extensão**. Corumbá: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e Avaliação**: indicadores para contextos educativos diversos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. **Resolução nº 033/2017 do Conselho de Educação e Pesquisa da instituição**. Maringá, 2017.

Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS. **Resolução nº 6**. Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://proece.ufms.br/pb/coordenadorias/extensao/>. Acesso em: 16 jun. 2017.

## EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: DOS ANOS GLORIOSOS À CRISE – O QUE FAZER?

Antonio Pereira

A Educação Social de rua surge a partir do fenômeno *rualização* de crianças, adolescentes e jovens que ocupavam as ruas de pequenas e grandes cidades brasileiras, com o intuito de fazer desses espaços lugar de moradia, de sobrevivência, de fuga da pobreza extrema que imperava em seus lares, de construção de laços com os seus quase iguais numa forma de libertação das agressões físicas e psíquicas sofridas dentro de casa. Isso tornou o espaço da rua um dos lugares, por excelência, de socialização desses meninos(as), mas uma socialização amalgamada com todo tipo de risco e de vivências contraditórias: prazer e desprazer, alegria e tristeza, sobrevivência e morte. Foi nessa contradição e nesse cenário que se deu o *ato* político, social, educativo e filosófico da Educação Social de Rua (ESR), intencionada a reintegrar socialmente os meninos/as que moravam esporádica ou permanentemente nas ruas.

A ESR teve seu momento glamoroso nos anos de 1990, que Oliveira (2009) chama de *época áurea*, em que surgiu no país inteiro práticas educativas e sociais voltadas para reintegrar as muitas crianças e adolescentes que viviam em condições desumanas, exterminadas pela polícia, aliciadas pelo tráfico, exploradas por familiares, escravizadas pelo trabalho, violentadas sexualmente, agredidas familiarmente etc. Ela passa um momento de crise, em parte, fundada no passado glorioso da ESR, que tem impedido o seu avanço epistemológico e pedagógico, porque nela impera o saudosismo imobilista de uma época que não volta mais, de uma prática exitosa, mas que não atende às novas demandas da problemática dos(as) meninos(as) de rua, mesmo em fase de ter sido a Educação Social que mais reverberou em termos de sistematização e teorização da prática.

Não podemos falar dessa educação como pura nostalgia, mas como possibilidade de inovação pedagógica, porque os sujeitos oprimidos continuam nas ruas gritando silenciosamente por socorro, pois, até então, a exclusão social

ainda está presente no país, ainda existem muitas crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos vivendo nas ruas, em condições quase sub-humanas. Essa situação piora quando pensamos nas drogas e no seu enfrentamento no campo da educação. Isso não é uma tarefa fácil, se, no passado, a maconha e a cola eram as drogas mais usadas, hoje, é o crack – uma droga nefasta que mortifica o corpo e a alma de crianças, adolescentes e jovens. Ela impede o êxito de qualquer prática educativa de rua, porque o diálogo e a escuta pedagógica não se estabelecem com sujeitos apáticos e isso coloca em xeque o presente e o futuro da ESR, deixando somente a nostalgia dos seus tempos gloriosos.

### **AS PRIMEIRAS AÇÕES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: ANOS GLORIOSOS**

A educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem nas ruas das principais cidades do país é bastante diferente daquela que surgiu nos anos de 1970-1980 em que imperavam o improvisado didático, uma grande vontade pessoal de fazer algo por aqueles que nada tinham, ou, até mesmo, ajudar pelo simples fato de que um dia fora ajudado. Não havia uma intenção pedagógica clara, uma metodologia de abordagem estruturada nem uma teoria subjacente que desse respaldo pedagógico, mas uma certeza de que algo deveria ser feito pelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos que viviam em situação de vulnerabilidade social e pessoal constante.

A causa dessa situação, segundo Oliveira (2009), foi uma pobreza extrema que assolava parte da população devido aos anos de recessão da economia provocada pelos militares no poder, pelo modelo econômico adotado. No final dos anos 1970, com a abertura política, vieram à tona os problemas sociais que assolavam o país, tais como: a situação de mendicância, extermínio, desnutrição das muitas crianças e adolescentes brasileiros. Havia e ainda há uma mobilização social contra esse estado de coisa e, assim, começa a haver esforços por parte de algumas pessoas, políticos, movimentos sociais, igrejas em prol da infância e adolescência abandonada e marginalizada no Brasil.

Nesse aspecto, a Igreja Católica teve um papel decisivo, dada às muitas experiências exitosas em séculos anteriores que, de alguma forma, são uma referência no trabalho educativo e social a favor da população empobrecida desse país; são muitos os exemplos, como a ação socioeducativa e religiosa do padre João Carlos Pereira Ibiapina, conhecido como Pe. Ibiapina, que, no

nordeste brasileiro, no século XIX, atuou ativamente na região para minimizar os efeitos da pobreza quando funda as Casas de Caridade para atender mulheres “pobres e desvalidas, educá-las e doutriná-las, fazê-las aprender os deveres de uma mãe de família na sociedade. As casas eram locais de educação e trabalho nos quais as diversas atividades se assemelhavam a verdadeiras escolas profissionalizantes” (OLIVEIRA, 2015, p. 56).

A intencionalidade das obras do padre Ibiapina, segundo Nascimento (2015, p. 103), era de coibir a prática da prostituição feminina que era uma das atividades de trabalho das meninas de rua daquela época, por isso, justificava-se a existência das Casas de Caridade e tantas outras, pois “a educação dada às mulheres, especialmente às órfãs, evitava que, no futuro, as famílias sofressem com as desordens provocadas pelas mulheres que buscavam na rua uma forma de sobrevivência”. Mas antes da ação socioeducativa e religiosa emancipatória do Pe. Ibiapina, outras já ocorriam tendo a mulher como protagonista, cuja finalidade era sempre a mesma: livrar as meninas órfãs e abandonadas da vida libertina.

Porém, sem sombra de dúvida, é no século XX que se avolumam as experiências exitosas com as populações marginalizadas, por exemplo, são memoráveis as ações da Pastoral do Menor da Diocese de Alagoinhas, que inicia com a educação nas ruas da cidade de Alagoinhas/BA, em 1984, realizada pelo Pe. Freddy Goven, que, ao encontrar um menino abandonado e desfalecido pela fome e fraqueza em uma das praças da cidade, dá socorro, mas o menino morre no hospital. O padre então resolve agir a favor da infância pobre e inicia um trabalho educativo e cultural com outros meninos abandonados. No Brasil inteiro foi assim, as pastorais fazendo um trabalho exitoso (PASTORAL DO MENOR..., 2015).

Pessoas anônimas também agiam em prol dos excluídos, que, sensíveis à causa das crianças, dos adolescentes, dos adultos e dos velhos marginalizados, executaram ações educativas nas ruas das muitas capitais do país, como foi o caso de Maria Dalvina de Oliveira, chamada de Mãe Preta, em Salvador, Ivonne Melo, no Rio de Janeiro, e tantas outras e outros, que, na amorosidade freiriana, fizeram a diferença, ajudando meninos(as) e muitas pessoas que viviam no limiar da exclusão total, pois, segundo Freire (1987, p. 80), “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. O amor, para Freire

(1992, p. 43, grifo do autor), visa à humanização, que se dá pelo “encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o *pronunciam*, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Nesse sentido é que a história de Mãe Preta, de Ivonne e tantas outras e outros são cheias de amorosidade por visar à humanização daqueles que sempre foram vistos como não humanos pelos que se diziam humanos. A Mãe Preta, em Salvador, tem uma história de amorosidade, mulher, negra, ex-prostituta na Ladeira da Montanha, realizava um trabalho de cuidar dos filhos e das filhas de prostitutas, crianças, adolescentes, velhos abandonados, mendigos nas ruas de Salvador. Teve uma vida nada fácil, era “filha de garimpeiro em Andaraí, na Chapada Diamantina, foi violentada por um desconhecido aos 15 anos”. E, depois do estupro sofrido, ela diz que: “eu fugi com medo do meu pai. Diziam que os pais matavam a filha desonrada, e depois que esse homem me fez isso, peguei uma roupinha e vim de carona para Salvador”, para trabalhar em casa de família e, abandonada pelos patrões, é socorrida por uma prostituta que a leva para viver de prostituição, com o tempo, resolve abrigar em sua casa os filhos que nasciam da prostituição (ONGS/CIDADANIA..., 2006, p. 1).

Atendia também outras pessoas que precisavam de míseros viveres de sobrevivência e que encontrava no lar de Mãe Preta um abrigo, um alento, uma esperança. Tentava dar amor para quem nem sabia o que era isso, sua prática, que olhamos ser bastante educativa antes mesmo de ser social, baseava na grande amorosidade freireana nas ruas antigas de Salvador, cuidando de todos “depois da decadência da libertinagem na Montanha ao longo da década de 70, Mãe Preta criou o abrigo na casa 57, onde se dedicava a cuidar de crianças, em grande parte nascidas de ventre pagos” (INCÊNDIO DESTROI..., 2012, p. 1).

Mãe Preta realizava o aconchego pedagógico ainda nos anos de 1970, sem saber que realizava. Tempos mais tarde, o aconchego tornar-se-ia uma das principais etapas da Educação Social de rua na capital baiana quando da sua institucionalização pelo Projeto Axé e Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac). Seu trabalho consistia em recolher os

[...] filhos de garotas de programa, ex-prostitutas, travestis, homossexuais e moradores de rua, crianças, adolescentes, adultos e idosos eram juntamente acolhidos no 57. O abrigo era mantido com doações e, até mesmo, com o dinheiro que ela recebia da aposentadoria. (VETERANA MÃE PRETA..., 2015, p. 1)



Os meninos assistidos pelo Abrigo de Mãe Preta frequentavam as escolas públicas da região, muitos participavam da banda de percussão que tinha no abrigo e de outras atividades educativas, culturais e lúdicas. Quando a banda foi formada, tinha por objetivo “alegrar aos desamparados que procuram o nosso abrigo, montei uma banda de axé com 38 componentes” (ABRIGO MÃE PRETA..., 2012, p. 1). Em sua caminhada, sendo educadora social, sem saber que era, realizando uma prática quase ativista, mas verdadeiramente orgânica, talvez não aos moldes gramsciano, pois, para estes, toda ação orgânica é consciente e visa à emancipação coletiva, fora disso, é puro ativismo, mas ativismo ou não essa mãe educadora, educadora social, Mãe Preta fez a diferença na histórica Ladeira da Montanha quando conseguiu ajudar muitas crianças, tirando-as das ruas.

Na cidade do Rio de Janeiro, não foi diferente com Ivonne Melo, uma mulher, branca, da elite carioca, que exercia um trabalho educativo com meninos e meninas de rua do Rio, ficou conhecida quando da chacina da Candelária, ocorrida no dia 23 de julho de 1993 na Igreja da Candelária, quando oito crianças foram mortas e outras tantas foram feridas pelos tiros deferidos pela polícia militar carioca, sendo que aqueles que conseguiram sobreviver ligaram de imediato para Ivonne, pedindo socorro, sendo essa uma das primeiras a chegar ao local e providenciar atendimento.

Uma educadora de rua, mãe, ajudadora que busca estabelecer o vínculo de confiança entre elas e as crianças logo nos primeiros momentos da abordagem que começa pelo “[...] se aproxima de um grupo de meninos na chamada cara dura. Para o carro e puxa papo. Se eles topam – e ela garante que sempre topam – começam a visitá-los todos os dias no mesmo horário”. O resultado desse trabalho era o estabelecimento da confiança e do vínculo de amorosidade tão essencial no trabalho educativo da rua permitindo dessa forma que os meninos abrissem suas mentes e seu “[...] coração a cada aula, a cada encontro e dirige os trabalhos de acordo com o interesse e o ritmo de cada um. *Eles aprendem*”, diz, mostrando, orgulhosa, pastas cheias de desenhos e redações emocionadas das crianças das ruas, “porque dou aula particular, um a um, caderno por caderno” (DE MADAME..., 1994, p. 18, grifo do autor).

Percebemos na prática educativa de Mãe Preta e de Ivonne Melo uma relação pedagógica amalgamada pela afetividade de mãe, o que nos leva a questionar se não seria esse também o sentimento dos educadores/as sociais

leigos/as dos anos antecedentes a 1990, época da institucionalização da ESR que terá nas ações das pastorais sua gênese.

O trabalho social da PUC-SP, a partir da educação de rua, é bastante importante, pois foi ali que se institucionalizou uma ESR em meio a muitas dificuldades. Apesar de muitas dúvidas, incertezas e medos, Graciani (1994, p. 56) e os outros educadores partiram para a rua – lugar de contradição, de socialização intensa. Foram para a “Praça da Sé – em dupla, que até os dias de hoje constitui-se princípio entre os educadores de rua. O fato de estarmos em dupla diminuiu a insegurança e o medo que tínhamos deste impacto inicial (enfrentamento) com as crianças e adolescentes de rua”. Uma educação, segundo Graciani (1994), que vislumbrava a pedagogia do oprimido como referência de reflexão e sustentação da prática educativa de rua.

Naquela época, a formação do educador(a) acontecia em serviço, na reflexão diária de suas ações, permitindo superar os obstáculos apresentados e, ao mesmo tempo, validar aquelas ações exitosas, bem como experimentando uma didática lúdica em construção permanente. Para Oliveira (2007, p. 143), a formação dava-se em um “processo construtivista de um saber compartilhado, adotaram, como rotina, encontros semanais, em que trocavam ideias, avaliavam seu trabalho e balizavam suas experiências. Os encontros funcionavam como grupos de estudo [...]”.

Esse era o caminho percorrido por todos os educadores no país, pois, sem ir e estar na rua, seria impossível educar aqueles que tinham a rua como espaço de sociabilidade, como os meninos e meninas, mendigos, moradores de rua, pessoas em situação de prostituição dentre outros sobreviventes da/e na rua. Isso porque a rua era e é, para os(as) meninos(as) sua casa de vivência, de se sentirem gente mesmo em meio a perigos, fantasmas, afrontas e dilemas, como aquele que afirma que o lugar da criança e do adolescente não é nas ruas, mas na escola, na família, no lazer, mas esses espaços são negados. Como dizer que esses espaços são deles quando lhes fora negado o direito a esses espaços? É nesse espaço que o educador com o educando vai ressignificando sua prática a partir do mundo concreto, refletindo, explicitando as contradições, superando-as na construção da cidadania dos(as) meninos(as) de rua. Como expressa Graciani (1994, p. 57, grifo do autor), para isso “o educador de rua precisa de *territorializar-se* e partir para o encontro com os educandos e com eles elaborar o novo projeto educativo

da cotidianidade da aprendizagem, em que ambos são protagonistas e atores sociais fundamentais”.

Assim, foi-se constituindo a ESR a partir da amorosidade de um grupo de educadores sociais que enfrentaram a difícil tarefa de germinar esperanças para aqueles que viviam sobre o olhar preconceituoso daqueles que passavam todos os dias pela Praça da Sé. O mérito desses educadores foi o de organizar uma prática pedagógica de rua, já existente, mas escorregadia, empirista, caritativa, de senso comum, que, portanto, carecia de uma sistematização amalgamada com uma teoria pedagógica crítica que desse conta das questões de marginalidade que rondavam os(as) meninos(as) de e na rua. Eles conseguiram remodelar, (re)inventar, (i)novar, configurando-a no que ela é hoje, pedagogicamente.

A fase de expansão, de 1990 a 2000, legitima definitivamente a ESR como prática educativa que se processa na rua para os sobreviventes da marginalidade, em particular, os meninos e as meninas que buscavam nas ruas alentos ou porque eram jogados nesse espaço por necessidade ou simplesmente por terem sido abandonados ou ainda por omissão do Estado. É claro que essa fase também não deixa de ser, ao mesmo tempo, um misto, em muitos lugares, de institucionalização e legitimação, inclusive acontecendo de maneira contraditória. São notórias as instituições que surgem nessa época em todo o país, como o Projeto Axé, em Salvador, que introduz a noção de educação de rua e de educador social, institucionalizando essa prática educativa no Estado, a ponto de esse também criar, em sua estrutura, segundo Pereira (2002), por meio da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac), uma ação chamada de Programa de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, que objetivava a reintegração social de crianças e adolescentes de rua.

O Projeto Axé, antes de implantar a ESR, realizou uma pesquisa de levantamento para saber quantas e quem eram as crianças que viviam nas ruas em Salvador, sendo que os dados revelaram questões instigantes, como, por exemplo, pela manhã foram encontrados 2.419 meninos(as) nas ruas e, à noite, 1.502 (LEVANTAMENTO..., 1990). Demonstrou, ainda, que as principais atividades de trabalho que os meninos exerciam nas ruas eram de vendedores de guloseimas e jornais, carregadores de compras nas portas dos supermercados, lavadores de carros e para-brisas.

A partir desse conhecimento, o Projeto Axé inicia sua atuação concreta indo às ruas, praças, becos, ruelas para o trabalho com os meninos e meninas que

“havia perdido todos os laços familiares e faziam das ruas os seus lares” (O PROJETO..., 1994, p. 12). Era nesse ambiente que a educação do Projeto Axé atuava, mas deixando claro que se tratava de um rito de passagem, oferecendo condições materiais de

[...] transição do menino, da rua para uma nova forma de inserção social. Transição que vai se construindo aos poucos, que respeita o ritmo de cada criança e jovem e se materializa com seu retorno à família, à escola, em sua integração ao mundo do trabalho. (O PROJETO..., 1994, p. 12)

O ponto histórico dessa educação em Salvador foi a Praça da Piedade, onde viviam e estavam muitas crianças pobres com suas famílias, é um território cercado por muitos monumentos históricos, como o Gabinete Português de Leitura, Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e duas igrejas católicas – a da Nossa Senhora da Piedade e de São Pedro. E por que nessa Praça? Pelo simples fato de que havia uma grande distribuição de donativos realizada pelas igrejas e pessoas diversas, principalmente, às terças-feiras, que entregavam pães em comemoração ao dia de Santo Antônio.

O lugar da educação de rua é a praça, a rua, os becos, as vielas de significativos encontros e reencontros. Em sua gênese, ela ocupa a praça por ser a expressão de liberdade, do que é coletivo e do visível e, por isso, ela trabalha nesse espaço para tornar os invisíveis sociais em visíveis, afinal, já dizia o poeta baiano Castro Alves (2015): “A praça! A praça é do povo, como o céu é do condor. É o antro onde a liberdade cria águias em seu calor!”. E parodiando o poeta Caetano Veloso “A praça Castro Alves é do povo como o céu é do avião. É aqui nessa praça que tudo vai ter de pintar”. Dessa forma, pintou na Praça da Piedade uma nova esperança para aqueles meninos marginalizados, que parte da sociedade soteropolitana fazia questão de não os ver.

A presença dos(as) educadores(as) sociais na praça não se deu no improviso pedagógico nem apartada de uma teoria de sustentação, pelo contrário, foi na intencionalidade pedagógica de transformação da vida dos(as) meninos(as) de rua e no contexto da teoria de Paulo Freire, mesmo porque foi ele que brindou a ESR de um pensar e um fazer educativo crítico ao formular a proposta organizacional e pedagógica do Projeto Axé, com César La Rocca, e depois retornando à Bahia para formar um grupo de educadores sociais. No final dos anos de 1980 e início de 1990, foi selado o pacto epistemológico da ESR com os referenciais pedagógicos de Freire. Isso ficou registrado em um diálogo entre

Freire e La Rocca quando, em entrevista à *Folha de S.Paulo*, falam sobre essa educação a partir do Projeto Axé:

Cesare de Florio la Rocca – Nossa filosofia inicial foi baseada na construção teórica de Paulo Freire. À medida que íamos armando os educadores com essa pedagogia, começamos a verificar que criança que está na rua – depois verificamos isso na criança de periferia, da classe popular perdeu, ou tem escondida, a característica fundamental da infância, que é sonhar, desejar e ter ambições. Então elaboramos uma proposta pedagógica em que estimulamos permanentemente o menino e a menina a voltar a desejar e a sonhar.

Paulo Freire – Até me emociono ao ouvir a explicação que o Cesare dá sobre a pedagogia do desejo. Vi pela televisão uma entrevista em que uma jornalista se encontrava com um adolescente e perguntava: “Você sonha?”. E o menino respondeu: “Não, eu tenho só pesadelo”. É interessantíssima essa resposta. É a confirmação do que Cesare acaba de dizer. No fundo, essa é uma infância que vem sendo proibida de sonhar. E o sonho, a arquitetura de hipóteses, o lúdico, faz parte da experiência das crianças. (FREIRE, 2013, s/p)

Freire afirma que a Educação Social do Projeto Axé era de uma grande utopia realizável porque devolvia a dignidade a crianças, adolescentes e jovens que viviam nas ruas em busca de sociabilidade. Ele dizia que a “experiência do Axé é altamente positiva, utópica, no sentido que eu defendo. É um sonho que fala do sonho, é um sonho de dignidade humana [...]. Você encontra a ética realmente casada com a estética – e para mim, cada vez mais, é difícil vê-las separadas”. (FREIRE, 2013, s/p).

Freire acredita que a experiência do Projeto Axé afrontava a escola pública brasileira e que esta deveria referenciar-se no projeto para realizar uma educação da esperança para as classes menos favorecidas, respeitando como humanos, dando-lhes a dignidade necessária e merecida a todo e qualquer homem. Um dos aspectos que a escola pública brasileira deveria tomar para si como possibilidade pedagógica era a condição humana do respeito ao outro, no caso, esse outro era o educando, mas não o educando sem o seu par dialético – o educador, pois sem essa dialeticidade seria impossível que qualquer projeto na escola ou fora dela tivesse êxito humano. Sobre isso ele diz que

[...] parece muito óbvia, que poderia ser reinterpretada na escola pública, é o profundo respeito ao educando. Não é possível uma educação que desconsidere as experiências de sabedoria com que o educando chega à escola [...]. Para superar o que a criança traz é preciso partir dela e não da sabedoria da escola. (FREIRE, 2013, s/p).

A educação de rua, em diversos lugares do país, tornou-se uma experiência pedagógica exitosa que muito legado deixou para a escola pública e outras instituições que tiveram nela sua fonte de inspiração, por exemplo, a experiência das cidades de Porto Alegre e Vitória são memoráveis, segundo pesquisa realizada por Paiva (2011) quando investigou os sentidos de ser educador/a social a partir do levantamento das suas histórias de vidas nesses municípios. Em Porto Alegre, a educação de rua inicia-se em 1995, por meio do Serviço de Educação Social de Rua – Sesrua, ligado ao Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua – Paica-Rua, que objetivava restabelecer os vínculos afetivos das crianças e adolescentes.

Já em Vitória, a educação de rua é iniciada pela Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – Febem, que, depois, passa essa função para os educadores da Escola Aberta, instituição criada pela Secretaria de Educação a partir da parceria dos movimentos sociais prol infância, da Pastoral do Menor no Estado e de muitas outras entidades que denunciavam e gestavam alternativas para resolver a problemática dos(as) meninos(as) vivendo em condições desumanas. Mas essa escola encontrou muita resistência por parte da sociedade, assim ela

[...] vivia como nômade, pois tinha dificuldade de se instalar, já que as comunidades para onde ia não a aceitavam porque ela trabalhava com os chamados “meninos de rua”. Na época, a escola era vista como “maternal de marginais”, quando o objetivo era justamente o oposto. (PAIVA, 2011, p. 130)

Observamos que a Educação Social de rua em Porto Alegre e em Vitória institucionaliza-se e legitima-se pelo poder público, pressionado pelos movimentos sociais, diferente de outras cidades em que, basicamente, são as iniciativas privada e filantrópica que instalam o processo. Essas experiências dotaram a Educação Social de rua de uma base metodológica centrada na conquista e corporificada em etapas, geralmente, três, como é o caso daquela concretizada pelo Projeto Axé: paquera, namoro e aconchego pedagógico.

A paquera pedagógica, segundo Pereira (2009, p. 46), dizia respeito à ida dos “educadores às ruas para perceber como os grupos de meninos e meninas convivem naquele espaço, como os transeuntes, a polícia e os comerciantes lidam com eles”. É um momento de escuta silenciosa do contexto social onde está inserido o grupo de meninos e meninas na rua. O namoro pedagógico era o momento propriamente de intervenção em que os educadores abordavam “os meninos e iniciavam todo um processo de conquista de maneira que esses

meninos/as se sintam protegidos e possam aceitar a permanência do educador naquele espaço e a própria prática educativa, objetivando a sua ressocialização” (PEREIRA, 2009, p. 48). O aconchego pedagógico era a etapa de brindar a conquista, a confiança e a esperança adquiridas pelos meninos e seus familiares quando eles aceitavam um atendimento mais formal nos espaços das instituições educativas, como participar de oficinas semiprofissionalizantes e outros atendimentos estendidos a suas famílias.

Essas etapas, segundo Pereira (2009, p. 50), estão atreladas à ideia “trina inaugurada por Comênio quando da sua didática magna e que estava diretamente ligada à sua visão cristã de educação com bases na Santíssima trindade (Deus Pai, Filho e Espírito Santo). De lá para cá quase todas as práticas educativas se corporificam em três etapas”, reportando ao cristianismo que apostava em uma educação do aprimoramento do humano no homem e fé como base de solidariedade. Não temos dúvida de que a ESR abriu as portas para a educação e pedagogia social no Brasil.

## **A CRISE DE REIMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: 2005 – FASE DE ARREFECIMENTO**

Em 2005, essa educação começa a dar sinais de enfraquecimentos, entra em crise por não conseguir dar respostas aos novos problemas que ameaçavam ampliar mais ainda a marginalização de meninos(as) de rua. E por que chamamos de crise? Embora seja uma noção sociológica que só pode ser compreendida no contexto das contradições do sistema capitalista, aqui empregamos para falar também, mesmo no nível micro, das contradições e possibilidades da ESR.

Crise, para Habermas (1999), surge a partir de determinadas contradições no mundo vivido e, obviamente, ela impulsiona caminhos alternativos para superá-la. Nesse mesmo caminho argumentativo, Cunha (1997, p. 98) afirma que as crises nada mais são do que as

[...] contradições objetivas ocorridas ou no sistema, ou no mundo-da-vida, ou entre ambos (colonização), vivenciadas intersubjetivamente por sujeitos concretos e históricos, que buscam integrá-las ou superá-las a partir da lógica da possibilidade, contida em suas específicas formas de racionalidade.

Portanto, quando falamos em crise da ESR, dizemos de suas contradições que impossibilitam avançar enquanto prática, teoria e identidade. É uma crise

político-financeira, de reimplementação/reinvenção pedagógica e de assunção de novos sujeitos.

A crise político-financeira dá-se quando o Estado restringe seu campo participativo nos negócios sociais das ONGs, retirando o apoio financeiro<sup>4</sup> que vinha prestando, repercutindo negativamente na logística, na tecnologia social, nos recursos humanos em termos de formação e pagamento de salários, ampliação da rede de atuação etc. Quando o Estado reduz a sua participação no enfrentamento da situação de marginalidade de muitos indivíduos e grupos, as ONGs vão à falência e não conseguem sobreviver com o pouco dinheiro que conseguem da venda de alguns produtos oriundos do seu fazer social. Somando-se a isso, muitas ONGs também deixaram de receber apoio financeiro de órgãos internacionais que financiavam trabalho social nos países pobres e em desenvolvimento. Também o próprio Estado fechou algumas de suas instituições que assistiam os mais pobres. Essa redução se deu, em parte, pela crise financeira mundial que nos últimos tempos assolou todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A crise de reimplementação pedagógica está diretamente ligada aos sujeitos históricos – as crianças, adolescentes e jovens na e de rua que agora são mortificados pelo crack e outras drogas com alto poder de destruição em pouco tempo. As antigas práticas educativas de rua não dão conta desse enfrentamento que exige outra metodologia de intervenção pedagógica a qual dê conta dos momentos de lucidez dos(as) meninos(as) e consiga frear a mortificação que as drogas vêm empreendendo. Claro que, para isso, o aparato da Psicopedagogia, da Psicanálise, da Saúde e tantas outras áreas do conhecimento será necessário, pois a questão não é somente pedagógica, é de saúde coletiva, é existencial, familiar, estrutural, mas que cada um, assumindo sua particularidade na coletividade, achará soluções para a questão dos(as) meninos(as) de rua ameaçados pelas drogas. É evidente que nem todos esses são usuários de drogas, roubam, furtam, mas pelo fato de estarem nas ruas estão vulneráveis à cooptação dos traficantes, das cafetinas, das chefes de quadrilha e tantos outros.

A crise de assunção de novos sujeitos diz respeito ao não reconhecimento pela ESR de que existem outros sujeitos em situação de vulnerabilidade e desfiliação social que estão nas ruas e que precisam ser assumidos por essa educação. Não são somente as crianças, os adolescentes e os jovens que merecem atenção pedagógica, mas também existem outros sujeitos que estão na



mesma situação e que precisam de um olhar na amorosidade para que consigam sair da invisibilidade e serem integrados à sociedade de maneira digna, como os mendigos, moradores de rua, velhos abandonados, dentre outros. Mas, sem sombra de dúvidas, os sujeitos orgânicos dessa educação são os(as) meninos(as) de rua, que agora são mortificados(as) pelo crack e outras drogas. Qual metodologia de intervenção educativa pode-se trabalhar com esses indivíduos consumidos pelo crack?

Essa é uma questão fundamental que deve estar no seio dessa educação em seu processo de retificação do conhecimento. Segundo Pereira (2011, p. 141), o crack colocou em xeque a ESR em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e pedagógicos, instalando uma

[...] crise de legitimação das ações assistenciais e pedagógicas para esse grupo, impondo reflexões à pedagogia social de rua para que busque/invente/reinvente/descubra novas práticas educativas para o enfrentamento dessa situação (i)material. Para o enfrentamento dessa situação sabemos que a paquera, o namoro e o aconchego pedagógico precisam ser reelaborados. A base freireana ser revista/realimentada/reinventada a partir das provocações estabelecida pelo crack, pois o diálogo pedagógico não mais se estabelece porque o ouvir e o conscientizar foram neutralizados.

Esse autor afirma ainda que até mesmo a profissionalidade do educador social de rua foi posta à prova, pois talvez seja o trabalhador que mais sentiu “os efeitos da crise de legitimidade da pedagogia social de rua posta pelo crack, pois seus atributos profissionais foram relativizados e sua luta pela reconstrução da cidadania dos/as meninos/as em situação de vulnerabilidade se fragilizou” (PEREIRA, 2011, p. 141).

Nesse aspecto, o crack é uma droga devastadora potencializada pelas outras que circulam normalmente pelo país. O crack mata a alma e o corpo da criança, do adolescente e do jovem, seu efeito no organismo é assustador, comprometendo a cognição de uma forma tão agressiva que, em pouco tempo, causa dependência quase permanente, pois, depois que a fumaça chega ao cérebro, um misto de euforia e depressão é instalado na pessoa, que não consegue mais viver sem o uso constante da droga. É como se ela, em simbiose, assumisse a alma de um corpo sombrio. Para Pereira (2011, p. 141), essa droga

[...] mortifica os corpos e aliena a consciência desses/as meninos/as a tal ponto que inviabiliza qualquer ação a favor da vida, apagando qualquer

possibilidade de futuro, inviabilizando a atual prática educativa de rua que não consegue ressocializar aquelas crianças e adolescentes usuários de crack.

Então, como ressocializar uma criança, adolescente ou jovem nessa situação? Deixaremos o crack e outras drogas fragilizar a atuação dos educadores sociais e própria ESR? Eis a questão: o que fazer diante desse problema que tem nos imobilizado? Em outras épocas, mesmo existindo drogas, era possível uma prática exitosa, pois, nos idos de 1980 a 1990, os meninos usavam maconha e cheiravam cola de sapato e outras substâncias psicotrópicas com menor poder destrutivo em curto prazo, por exemplo, a cocaína era uma droga cara e ainda o seu subproduto crack não era de todo conhecido. A maconha e a cola de sapato davam uma euforia momentânea de “paz e amor, bicho”, às vezes, também de ódio e violência, mas que era possível realizar um trabalho educativo junto a eles, mesmo porque nem todos os(as) meninos(as) eram usuários(as) dessas drogas.

Hoje é diferente, a vulnerabilidade está justamente na sedução do crack – um produto barato, oriundo da pasta –, base da cocaína misturada com várias outras substâncias tóxicas que a potencializam, tornando-a uma bomba no organismo, viciando em pouco tempo, destruindo todo o organismo da pessoa, resultando em problemas cardíacos, pulmonares, neurológicos, como perda da memória, depressão, irritabilidade, comprometimento da coordenação motora, dentre outros problemas. O poder destruidor do crack é mais agravante ainda na criança e no adolescente em formação, por exemplo, a coordenação motora é comprometida, o andar, o falar, o ver e o ouvir ficam comprometidos, o dormir não é mais o mesmo, às vezes, desaparece, em outros momentos, são longos períodos diurnos dormindo, como mortificados nos passeios, calçadas, viadutos e outros lugares, a vontade de comer desaparece e começa a não haver nem mesmo o reconhecimento daqueles que usam o crack com ele.

## **A ESPERANÇA DA EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA ESTÁ NO QUEFAZER**

Diante desse fenômeno, ainda podemos considerar que a ESR é um *quefazer*? O que é um *quefazer*? Para Vladimir Lênin (1978), seria a possibilidade de liquidar os acontecimentos, as ações e as atitudes que impedem o avanço revolucionário do pensamento e da luta concreta coletiva por uma sociedade mais humana, posto que o *quefazer* é práxis revolucionária. Mas perguntaria Lenin e muitos outros revolucionários, “por onde começar?”. Essa é a questão que está no centro do *quefazer*, que, segundo Lênin (1901, p. 1), “não se trata de

escolher o caminho a seguir [...], e sim de saber quais passos práticos devemos dar por um caminho conhecido e como dar estes passos. Trata-se de um sistema e de um plano de atividade prática”.

Por onde começar o processo revolucionário da prática educativa social de rua? Não sabemos, apenas temos incertezas e alguns caminhos; um deles dado por Paulo Freire (1987, p. 121) quando diz que “[...] os homens são seres da práxis. São seres do que fazer. Se os homens são seres quefazer. É exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.”. Na perspectiva freireana, a ressignificação da ESR começaria, então, pela reflexão crítica do seu passado histórico, de sua prática, de sua teoria, de seus sujeitos e das teorias de sustentação de maneira a explicitar as contradições, propor possibilidades, como por exemplo, o trato de outros sujeitos que não os historicamente atendidos e o avanço na luta pela emancipação de sujeitos oprimidos. Problematizar a ESR nesse momento será o princípio da afirmação da sua práxis, já que, segundo Freire (1987), o *quefazer* torna-se práxis na problematização da situação opressora vivida pelas pessoas e grupos.

O começo de um novo *quefazer* da ESR está em ela assumir os problemas e situações dos antigos e novos sujeitos que vivem nas ruas das pequenas e grandes cidades do país. Nesse sentido, resta uma esperança para a ESR, mesmo, segundo Pereira (2011, p. 141), o crack pondo “em crise essa Pedagogia Social, não significa que morreu a utopia da busca pelos direitos da criança e do adolescente abandonados e marginalizados deste país”. A utopia continua, mesmo porque ainda são muitos(as) meninos(as) vivendo nas ruas, ameaçados(as) pelo crack, pela polícia, pelos políticos, pela mídia. Não podemos mais aceitar que eles não sejam reintegrados socialmente, que sejam vitimados pelo tráfico, pela polícia, que cumpram medidas socioeducativas e sejam, quase num determinismo social, a futura população do sistema prisional.

## REFERÊNCIAS:

ABRIGO MÃE PRETA. **História**, 2004. Disponível em: <http://abrigomaepreta.blogspot.com.br/>. Acesso em: 24 de junho de 2012.

CASTRO, Alves. **Obras Completas de Castro Alves**. Compilado por Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/18895-133>. Acesso em: 16 nov. 2015.

CUNHA, Regina Celi Oliveira da. O conceito de crise em Habermas: o potencial analítico e ético deste conceito no campo curricular. **Revista da FAEEBA** – Educação e

Contemporaneidade, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, v. 2, n. 7, p. 83-121, jan./jun. de 1997.

DE MADAME a mãe e educadora de rua. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, out. 1994.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Freire a axé ensinam crianças a sonhar. [Entrevista concedida a] *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 out. 1996. (Seção Cotidiano) Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/13/cotidiano/30.html>. Acesso em: 15 jan. 2013.

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

GRACIANI, Maria Stela Santos. Processo de Abordagem das Crianças e Adolescentes “de e na” Rua: Desafios e Perspectivas. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.**, São Paulo, v. IV, n. 1, 1994.

HABERMAS, Juergen. **Crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

INCÊNDIO destrói desde domingo (19) casarão onde funcionou brega e depois abrigo de Mãe Preta. **Jornal Correio da Bahia**, Salvador [20--]. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-2/artigo/incendio-destroi-casarao-onde-funcionou-brega-e-depois-abrigo-de-mae-preta/>. Acesso em: 24 jun. 2012.

LÊNIN, Vlademir Llitch. **O que fazer?** Apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: Hucitec, 1978.

LEVANTAMENTO de crianças de rua – Salvador/Ba. **Revista Força de Trabalho e Emprego**. Salvador, v. 7, n. 3, p. 27-31, set./dez., 1990.

NASCIMENTO, Maria Célia Marinho do. **Filhas e irmãos do Padre Ibiapina**: educação e devoção na Paraíba (1860-1883). 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em História, João Pessoa, 2009. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2009\\_mest\\_maria\\_nascimento.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2009_mest_maria_nascimento.pdf). Acesso em: 15 dez. 2015.

OLIVEIRA, Walter F. de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **Revista de História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan.-mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf> Acesso em: 15 abr. 2009.

OLIVEIRA, Alberto Rodrigues de. **Da fé à promoção social**: a atividade missionária do Padre Ibiapina. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Mestrado em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: [http://www.unicap.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=125](http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=125). Acesso em: 5 set. 2015.

ONGS/CIDADANIA: Projeto social ganha apoio de estrangeiros. **Portal Mulher**, 10 ago. 2005. Disponível em: <http://www.portalmulher.net/print.asp?id=1671&categorytype=5&page=0&comments=True>. Acesso em: 20 mar. 2006.

O PROJETO axe faz isso. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, out. 1994.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade

Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_48\\_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.p](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.p). Acesso em: 6 nov. 2011.

PASTORAL DO MENOR DE ALAGOINHAS. **História**. Pama, [201-]. Disponível em: <http://www.pamadealagoinhas.org.br/site/historia/>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PEREIRA, Antonio. **O modelo de educação profissional da FUNDAC no programa de atendimento a meninos e meninas de rua**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1106/1/tese.pdf> Acesso em: 8 dez. 2002.

PEREIRA, Antonio. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 234f., 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10262/1/Tese%20Antonio%20Pereira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

PEREIRA, Antonio. A educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR): a contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 125-144, jul./dez.2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2491> Acesso em: 12 dez. 2011.

VETERANA mãe preta fez história na montanha. **A Tarde Jornal**, 22 jun. 2015. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1698916-veterana-mae-preta-fez-historia-na-montanha>. Acesso em: 8 ago. 2015.

# EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD CRECIENTE: ¿POR QUÉ Y CÓMO?

*Diego Díaz Puppato*

## INTRODUCCIÓN

Múltiples estudios señalan el crecimiento de la desigualdad social latinoamericana, así como la desigualdad geopolítica entre los distintos países. Del mismo modo, los índices de pobreza e indigencia argentinos actuales presentan cifras alarmantes que dimensionan el impacto de políticas de exclusión para algunos grupos sociales y franjas etarias de la población. Asimismo, la ampliación de derechos que para algunos colectivos se han conquistado en los últimos años presenta como contracara las políticas restrictivas para su ejercicio pleno. Esto asociado a la avanzada de sectores conservadores que acceden al poder acentuando las desigualdades preexistentes.

En este contexto, este escrito, analiza la pertinencia y potencialidad de la educación social como herramienta para la construcción de alternativas a estos procesos de exclusión y presenta las principales características que deben asumir las prácticas en este campo para llevar a cabo ese cometido.

La educación social, entendida primordialmente al servicio de los sujetos de los colectivos en situación de vulneración, puede considerarse como una estrategia de formación que colabore con la restitución de derechos y la construcción de alternativas que reconfiguren la distribución de la riqueza económica y cultural, así como la emancipación política de las ciudadanas y los ciudadanos.

En este sentido las prácticas que llevan a cabo las educadoras y los educadores sociales tendrán que reflexionar en torno a los saberes que se ponen a disposición de los sujetos y presentarlos como ofrecimiento necesario y obligatorio para quien lo propone y como oportunidad para quién lo recibe. Asimismo, se deberá considerar, atender y participar a los sujetos involucrados

en las intenciones que se persiguen, en la selección de cultura que se pone a disposición y en las acciones que se establecen.

## **LA DESIGUALDAD SOCIAL LATINO-AMERICANA**

La gran producción bibliográfica que da cuenta de la problemática de la desigualdad en Latinoamérica es un claro indicador de la penosa vigencia que tienen estos temas en las agendas de investigadoras e investigadores y, por tanto, de su ineludible existencia. Algunos autores que han compilado los listados de publicaciones sobre la temática permiten dimensionar la relevancia de esta situación en los últimos años. (Dammert Guardia, Delgadillo y Erazo, 2019)

Asimismo, las estadísticas recientes sobre la pobreza en Argentina muestran cifras alarmantes e indignantes. El último informe del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos señala que en este país el 35,4% de las personas son pobres, es decir que no pueden satisfacer las necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales. Estos valores se agravan para algunas franjas etarias. En este sentido, se observa que el 52,6% de las niñas y los niños de 0 a 14 años son pobres y que el 42,3% de adolescentes y jóvenes de 15 a 29 años están en la misma condición. El mismo informe revela que el 13,1% de las niñas y los niños de 0 a 14 años no cubre las necesidades energéticas y proteicas mínimas (7,7% para todas las personas). (INDEC, 2019)

La creciente desigualdad entre los distintos sectores sociales de los países latinoamericanos tiene su correlato o, mejor dicho, parece ser consecuencia de una creciente desigualdad mundial entre los distintos países.

Lo que se observa empíricamente es que la brecha que separa a las potencias desarrolladas de los países “emergentes” o subdesarrollados se ha incrementado notablemente, tanto en el nivel de ingresos, de productividad o de patrimonios. En la actualidad, el desigual desarrollo geográfico del capitalismo se expresa en una división del trabajo que entraña una desigual distribución del progreso. La desigualdad se expresa tanto en la especialización productiva como en las condiciones de trabajo, los niveles de remuneraciones y los recursos y tecnologías utilizadas, etc. (Treacy, 2019, p.15)

La niñez, la adolescencia y la juventud son las edades más vulneradas y afectadas por estos procesos, pues quienes las transitan reciben el mayor impacto de las medidas inescrupulosas de los sectores económicos concentrados, que son alimentadas por la desidia de algunos gobiernos locales.

Sin embargo, queremos reconocer con Vommaro, un fenómeno paradójico que se observa en Latinoamérica en los últimos años para estas edades, *“por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, producidos sobre todo desde las políticas públicas. Por el otro, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional”* (2019, p.1194).

En este sentido, este autor señala que *“las juventudes actuales están cada vez más educadas y son más participativas, a la vez que aumentan las desigualdades educativas y el desconocimiento o la represión de las formas de activismo juvenil”* (Vommaro, 2019, p.1194). Y, por otra parte, reconoce que *“no solo atraviesa desigualdades materiales, sino también étnicas, sexuales y de género, territoriales, culturales, educativas, laborales, políticas y religiosas, entre otras”* (Vommaro, 2019, p.1194).

Este proceso de segmentación y exclusión es posible en un contexto transnacional que legitima y avala el crecimiento de un conservadurismo autoritario que restringe libertades individuales, limita el ejercicio de derechos y plantea esquemas de orden social a través de mecanismos represivos y violentos. Estos liderazgos, promovidos por eficientes mecanismos comunicacionales y convalidados con los votos de vastos sectores poblacionales, conforman escenarios cada vez más restrictivos para algunos colectivos y concentran mayor poder para los sectores socioeconómicos que históricamente lo han detentado.

Se puede apreciar una especie de retroceso conservador en Latinoamérica en diversos campos de la vida social, los que podrían atribuirse a un tipo de tendencia global, que puede verse en casos como la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos y el fortalecimiento del populismo de derecha en Europa. Los gobiernos impuestos de manera dudosa y antidemocrática en Brasil, Paraguay y Honduras, el declive de las tasas de crecimiento económicos con las consecuentes polarizaciones sociales, la crisis económica derivada de una economía extractivista y el surgimiento de modelos políticos basados en el “blanqueamiento” y principios coloniales, son sólo algunos de los factores de la actual crisis en América Latina. En ese contexto, resulta particularmente dramática la creciente concentración de la riqueza por parte de un reducido grupo, el cual continúa separándose, socioeconómica y culturalmente, del resto de la sociedad, a la vez que ocupa posiciones de gran influencia y poder en la economía y la política. (Kaltmaeier, 2019, p.10)



Este escenario complejo y preocupante exige acciones en distintos planos de actuación. La educación en general y la educación social en particular se constituyen en campos del pensamiento y espacios para el desarrollo de prácticas con potencial transformador. Esto es posible a partir de la consideración de la propia misión que se les confía, pero, más aún, en el marco de asumir su eventual perspectiva crítica y carácter emancipador.

## **EDUCACIÓN SOCIAL PARA TIEMPOS DE DESIGUALDAD**

Quienes trabajamos como formadores, hacedores o investigadores en educación social debemos interpelarnos honestamente sobre el potencial de este campo para contrarrestar estas situaciones globales y locales. La revisión de marcos teóricos de referencia, el análisis de los propios posicionamientos políticos, la recuperación de discusiones y debates con colegas, los intercambios con estudiantes, la mirada crítica sobre las prácticas del pasado y del presente, entre otras posibilidades, se constituyen en fuentes para considerar el alcance y las limitaciones de las educadoras y los educadores sociales en el ofrecimiento de paliativos para el corto y mediano plazo y de respuestas estructurales que nos permitan ilusionarnos con sociedades más justas en un futuro no muy lejano.

En esta propuesta, partimos de algunas premisas que constituyen nuestras opciones políticas y teóricas sobre el campo, asumiendo que se trata solo de una perspectiva o posibilidad y teniendo clara consciencia que los aspectos señalados son insuficientes para conformar una noción completa del mismo. Intentaremos analizar brevemente algunas de ellas en este apartado con la certeza de que cada aspecto mencionado puede dar lugar a un debate mayor.

Cuando pensamos en educación social, nos resulta inevitable asociarlo a prácticas educativas que, aunque no necesariamente estén dirigidas a grupos o sectores sociales en situación de vulnerabilidad, nos parecen prioritariamente dirigidas a ellos. En el marco de los distintos enfoques y posibilidades de conceptualización, creemos que estas prácticas socioeducativas tienen un compromiso primordial, aunque no excluyente, con aquellas y aquellos que ven amenazados, atacados o restringidos sus derechos. *“La educación social encuentra aquí su legitimidad: práctica que juega caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto”* (Nuñez, 1999, p.46). Con ello, dada la urgencia del contexto de desigualdad actual, la búsqueda de cambio orientada a la justicia social, se convierte en un imperativo.

Esta perspectiva nos invita también a considerar que las presiones estructurales que encarnan pretensiones deterministas sobre los sujetos encuentran en la educación social una posibilidad para replantear y revertir su destino prefijado. El conocimiento de las condiciones existentes no se constituye como un límite, sino como una condicionante franqueable a partir del trabajo compartido entre los actores que encarnan el proceso educativo.

Sim, existem as condições concretas, mas dentre elas pode haver a concretude do encontro de um/a educador/a social com um menino ou menina e aí se celebrar o avanço de uma relação profícua. A profissionalidade do/a educador/a juntando-se com a particularidade histórica, sentimental, racional da criança e do/a adolescente, suas percepções e sua disposição para ir acreditando na vida, vão caracterizar algo muito particular em cada vivência. E então, os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares. (Paiva, Rodrigues y Müller, 2017, p.55)

La educación social, tal como la entendemos, puede trascender, y de hecho muy frecuentemente lo hace, las agencias tradicionales en la distribución de los bienes culturales, entre ellas: la escuela. El alcance, las limitaciones institucionales, la conformación de los espacios, los vínculos entre los agentes y los sujetos, los procesos de determinación de los saberes, entre otros aspectos, adquieren una configuración particular en este tipo de propuestas que le otorgan un potencial que no tienen otras prácticas educativas y le demandan características que en otros contextos educativos son menos viables o, directamente, imposibles. Cabe recordar los vínculos históricos del sistema educativo forma con los sectores poderosos de la sociedad, a pesar de los intentos de las pedagogías críticas como las freirianas.

En este sentido, las educadoras y los educadores sociales, con grandes márgenes para la construcción situada, asumen los procesos educativos poniendo a disposición prácticas de enseñanza. Estas tienen por finalidad dar lugar a la participación crítica y recreación de la cultura, pues, *“ningún individuo entraría en la dimensión de lo simbólico sin los cuidados y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; pero, en la misma medida, ninguna sociedad podría consolidarse y sobrevivir si una generación no pudiera consolidar y recrear lo que otras han construido”* (García Molina, 2003, p.82).

En el contexto de desigualdad latinoamericana y argentina antes descripto, una educación social con estas características, afronta el desafío de poner a

disposición los saberes que por condición de clase, entre otras, usualmente son restringidos o negados a vastos grupos y sectores y que forman parte de sus derechos ciudadanos.

La referencia a algunos saberes no busca naturalizar cierto acervo como el único posible, sino de ofrecer la posibilidad de acceso a los bienes de la cultura universal para escudriñarlos y ponerlos en tensión con otros elementos culturales, así como democratizar su distribución y resignificación. Para ello, es necesario advertir que cuando nos referimos a cultura universal estamos reconociendo que en su consolidación histórica ha habido (y hay) procesos de avasallamiento, negación, imposición, entre otros, que está sujeta a las lógicas del poder hegemónico y a las tensiones con subculturas instituyentes, que, en tanto arbitrario, da cuenta solo de algunas valoraciones y que, asimismo, niega otras, entre otros tantos procesos de determinación y legitimación.

Esto supone, entonces, una mirada atenta sobre los bienes culturales que se ofrecen, además de las intencionalidades que orientan las prácticas socioeducativas, las características con las que se configuran los escenarios de apropiación, las relaciones intersubjetivas que se establecen entre agentes y sujetos, entre otros tantos aspectos. Pero será la participación crítica en la cultura lo que las educadoras y los educadores sociales podrán promover para que las brechas sociales mencionadas tiendan a reducirse y para reconstruir la posibilidad de futuro que se niega a un sinnúmero de latinoamericanas y latinoamericanos. No es posible una práctica emancipadora instituyente que no se apropia de los instituidos sociales. Es necesario conocer los bienes disponibles para apropiarse de los valiosos, disfrutarlos y recrearlo, descartar los que no tienen valor y proponer los ausentes necesarios.

## **CONFIGURACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD**

Al referirnos a las potencialidades de la educación social frente a la desigualdad social del contexto latinoamericano y argentino hemos esbozado, necesariamente, ciertas características sobre qué tipo de educación social es la que se necesita en una propuesta emancipadora y contrahegemónica como la que creemos necesitar. Proponemos a continuación algunas consideraciones para centrar la mirada en determinados aspectos de estas prácticas que

entendemos prioritarios y que, desde nuestro punto de vista, no deberían quedar librados al azar.

El reconocimiento de que las propuestas deben tener un carácter contrahegemónico, entendiendo que la naturalización del *status quo* redundaría necesariamente en más desigualdad e injusticia social. Este carácter supone la promoción de prácticas emancipadoras en la que es necesario hacer posible el acceso a la participación crítica y recreación de la cultura para todos los sujetos. En este sentido, la cultura se presenta como oferta abierta y generosa “y que se vuelve posible cuando coinciden un deseo-proyecto de educar y un sujeto que desea aprender y adquirir lo que otro puede enseñarle y ofrecerle” (García Molina, 2003, p.26). En este caso, el acto educativo es posible no solo por el ofrecimiento del agente y la disponibilidad del saber ofrecido, sino, necesariamente, a partir de la voluntad consciente de los sujetos a los que se dirige la propuesta.

Asimismo, este posicionamiento requiere que el agente de la educación se asuma como actor político, comprendiendo profundamente que con su accionar interviene tanto en la construcción de la subjetividad de los sujetos involucrados como en la producción y reproducción de la sociedad presente y futura que ambos conforman. Las decisiones, los ofrecimientos, los saberes cercenados, los roles asumidos y los habilitados, como tantos otros aspectos no solo harán posibles que ciertos aprendizajes se produzcan e impedirán otros, sino que darán lugar a determinadas conformaciones subjetivas y sociales.

Sumado a lo antedicho, “es preciso decirlo: no todo vale igual. También hay que saber que toda transmisión es arbitraria, porque toda selección lo es” (Nuñez, 1999, p.56). Este reconocimiento, en los mismos términos que ya hemos señalado, permite interpelar el ofrecimiento que hacen educadoras y educadores sociales, tanto para considerar los bienes valiosos de los sujetos, como para hacer posible el acceso a aquellos acumulados por la cultura universal con todas las salvedades que mencionamos anteriormente. Es decir, la cultura ofrecida no está exenta de las tensiones propias de las valoraciones y luchas de poder en las que los sectores hegemónicos que tienden a naturalizar sus arbitrarios.

Sin embargo, “sin contenidos culturales a transmitir no hay posibilidad de relación educativa” (García Molina, 2003, p.127). Son estos contenidos los que hacen de la relación agente y sujeto, una relación educativa distinta de tantas otras posibles. Hay saberes que se ofrecen, que se ponen a disposición a través de ciertas estrategias, para dar lugar a eventuales aprendizajes. Aclaramos que en

nuestro caso la transmisión no se reduce a un acto de entrega y recepción, sino que asume la forma compleja de selección generosa y puesta a disposición por el agente, en tanto profesional de la educación, y de apropiación resignificada por parte de los sujetos.

No obstante, los saberes no tienen un valor intrínseco que permita pensar en selecciones generalizadas o generalizables, ni siquiera cuando se trata de conocimientos promovidos por agentes con compromiso político en relación con propuestas contrahegemónicas. No es posible un recorte *a priori* y universal porque para cada situación, en cada contexto y para cada colectivo los saberes ofrecidos adquieren un valor particular.

La ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer. Esta se centra en las relaciones entre conocimientos y en las jerarquías que son generadas entre ellos, desde el punto en que las prácticas concretas no serían posibles sin tales jerarquías. Sin embargo, más que subscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento. Las jerarquías concretas emergen desde el valor relativo de intervenciones alternativas en el mundo real. (De Sousa Santos, 2010, p.55)

El conocimiento ofrecido no adopta nunca la forma de copia en los sujetos a partir del aprendizaje, sino de recreación o resignificación. Ese proceso pone en tensión saberes preexistentes, valoraciones, representaciones, intencionalidades, intereses, modos de apropiación y resistencias dando lugar a algo distinto. En la medida en la que los procesos subjetivos de construcción se dan en forma consciente, las posibilidades de intervención sobre lo ofrecido son mayores y dan lugar a mayor autonomía.

Por ello, la selección de saberes también compromete la valoración de los sujetos. Resulta necesario que estos sean partícipes en la selección, jerarquización y priorización de los contenidos de la cultura que se pondrán en juego en la propuesta educativa, pues el proceso de determinación es constitutivo de una propuesta con pretensiones emancipadoras. Asimismo, esto coadyuva en términos de compromiso, deseo y predisposición frente al aprendizaje.

Sin embargo, no basta con la delimitación conjunta de aquello que se pondrá a disposición, se busca también que las herramientas para la apropiación sean construidas en forma colectiva. Solo así las educadoras y educadores serán prescindibles y no reproducirán los mecanismos de subordinación que venimos denunciando a lo largo del escrito. Decíamos recientemente, *“junto con la generosa selección de los saberes relevantes para la participación en la cultura es necesario aportar las herramientas necesarias para posibilitar la apropiación crítica y la resignificación de los elementos culturales relevantes”* (Díaz Puppato, 2019, p.143).

Freire también propone, tanto para las educadoras y los educadores como para los sujetos que aprenden, un vínculo particular en torno a la construcción de conocimiento que supone un involucramiento con su construcción e invalida procesos de dependencia.

Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes [...] Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos. (Freire, 1997, p.28)

Esta propuesta en relación con el conocimiento señala los modos en los que se lleva a cabo el aprendizaje. Este se conforma como un proceso de construcción que compromete al sujeto que aprende, que lo involucra en las decisiones que conducen a la apropiación de los saberes en juego. Por ello, quien enseña debe habilitar un ejercicio compartido de decisión metodológica, de saberes, de intenciones y de mejora de los procesos, resistiendo la tentación de direccionar unilateralmente los procesos.

*“El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión”* (Freire, 1997, p.27). Son estas las condiciones necesarias para que los procesos de autodeterminación frente al conocimiento sean posibles y sea factible el acceso a los saberes que los sectores poderosos, en los contextos de desigualdad e injusticia social, restringen para algunos sectores o grupos sociales. Las decisiones unilaterales y paternalistas sobre la propuesta de enseñanza, aunque puedan ser bienintencionadas solo refuerzan los vínculos de dependencia.

Asimismo, queremos señalar que la enseñanza, en tanto proceso que involucra humanos, rehúye a las posibilidades de absoluta predeterminación y anticipación. Por el contrario, cualquier intento de anticipación rígido solo convalida su margen de imprevisibilidad. Aun cuando sea recomendable la construcción de hipótesis de trabajo que organicen algunos aspectos centrales de una propuesta educativa, esta siempre queda abierta a la resignificación constante de sus elementos.

Tal como señalábamos para la determinación de los contenidos, las propuestas educativas de carácter emancipador constituyen construcciones situadas y contextuales que involucran a los sujetos en las decisiones y que, por tanto, tornan inviable su generalización.

La construcción de lineamientos que puedan ser capitalizados por las educadoras y los educadores sociales [...] debe resistir la tentación de constituirse en respuesta universal. Estas deben ajustarse a los distintos contextos institucionales y sociales, contenidos, sujetos, agentes, intenciones, entre tantos otros aspectos que demandan a una propuesta educativa una configuración única y situada para cada uno de los casos. (Díaz Puppato, 2019, p.148)

La opción por el desarrollo de propuestas situadas, que involucren a los sujetos en todo el proceso de construcción de la mismas y que se asuman de carácter abierto en relación con las contingencias propias de su devenir, no solo constituye una opción pedagógica, sino que puede ser considerada claramente como una decisión política que busca desprenderse del control para ganar en libertad.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Tanto la creciente y preocupante desigualdad en América Latina, como el particular incremento de las pobreza e indigencia en Argentina, impulsan a pensar y movilizarse en torno a respuestas que puedan obrar como paliativos en los tiempos próximos y como soluciones en el futuro. Es un imperativo, para los distintos actores sociales, desplegar acciones remediales a una situación que está dañando a la humanidad.

En este sentido, afirmamos que la educación social, que se configura a partir de ciertas características, se presenta como una herramienta poderosa y valiosa para aliviar situaciones presentes y para construir formas de ciudadanía que puedan revertir los procesos de opresión, desigualdad y pobreza.

Es necesario, para que esto sea posible, posicionarse no solo en un rol pedagógico, sino asumir en un claro rol político en favor de los grupos y sectores en situación de vulnerabilidad, poniendo a disposición los saberes de la cultura que se estimen valiosos para su apropiación crítica, recreación y resignificación.

Asimismo, las propuestas educativas que se conformen, deberán tener un claro carácter emancipador posibilitando la participación plena en las decisiones que las constituyen y en la valoración de los procesos puestos en juego a los sujetos destinatarios de las mismas. La construcción de escenarios y herramientas simbólicas para la construcción de los saberes, cada vez más autónomos, será un gran aporte para la consolidación de la libre participación ciudadana.

## REFERENCIAS

Camors, J.; Folgar, L.; Martinis, P.; Morales, M.; Ramos, P.; Rodríguez, D.;... Souza, C. (2016). *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Convergencias. Revista De educación (2019). *Pedagogía Social y Educación Social: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay. Volumen 2 Número 4*. Disponible en <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias>.

Dammert Guardia, M., Delgadillo, V., y Erazo, J. (2019). Bibliografía sobre América Latina: nuevas desigualdades urbanas. *Andamios*, 16(39), 255-262.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Díaz Puppato, D. (2019). Las prácticas de la enseñanza en la Educación Social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. *Convergencias. Revista De educación*, 2(4), 129-151.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.

INDEC (2019). *Informes Técnicos*. Vol. 3, N° 182. Disponible en <https://www.indec.gob.ar/>.

Kaltmeier, O. (2019). *Refeudalización: Desigualdad social, economía y cultura política en América Latina en el temprano siglo XXI*. Alemania: CALAS.

Meirieu, P. (2010). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.

Müller, V. (Org.) (2017). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina (Vol. 2)*. Curitiba, Brasil: Appris.



Nuñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Paiva, J., Rodrigues, P. y Müller, V. (2017). A prática educativa/social do antideestino: uma história, um conceito, uma posição. En V. Müller (Org.) *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina (Vol. 2)*. Curitiba, Brasil: Appris.

Treacy, M. (2019). Desarrollo desigual del capitalismo: colonialismo, imperialismo y dependencia en América Latina. *Revista Sociedad*, 38, 14-29.

Vommaro, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1192-1213.

# **SULEAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS À EDUCAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA**

*Karine Santos  
Levi Nauter de Mira*

Em um contexto de grandes mudanças, as demandas sociais crescem e apontam a necessidade de novos reordenamentos. Como uma mola propulsora, a educação é sempre uma aposta. Logo, quando apostamos na educação como uma possibilidade ao enfrentamento das mudanças ético-políticas que vivemos, queremos referir que precisa desenvolver-se a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, capaz de oportunizar uma análise consistente da realidade. Tais pressupostos direcionam para determinado projeto de sociedade no qual a educação popular e Paulo Freire são referências importantes.

Freire, um dos teóricos contemporâneos mais importantes do Brasil e da América Latina, deixou um legado que se mostra sempre atual. Reconhecemos que as propostas de Paulo Freire resistem à imposição do tempo e do espaço hegemônico, tornando-se uma obra capaz de reorientar as propostas educacionais presentes em nossa sociedade. Entre ensinamentos como a leitura do mundo e a leitura da palavra, Freire deixou-nos uma fecunda produção. Seu pensamento engajado, com força e criatividade, continua a nos provocar, principalmente para reinventá-lo.

Segundo Santos e Paula (2014), ainda que sem a intenção de se tornar uma teoria institucionalizada, sua produção intelectual influenciou a formação de diferentes campos teóricos em nível internacional, como por exemplo, a animação sociocultural e a educação de adultos na Espanha; a educação de adultos em Portugal, os programas comunitários em vários países da América Latina, entre outros.

No Brasil, temos vivenciado um movimento de ataque à obra de Paulo Freire e às teorias críticas. Fato não isolado que comunga com movimentos

internacionais nos quais a promoção de certa retomada de um pensamento conservador vai ganhando forma nos mais diferentes países e continentes.

Dado esse contexto, acreditamos que retomar os pressupostos educativos da obra freiriana e da educação popular, concebendo-os como aporte teórico-metodológico às práticas de Educação Social, poderá surtir efeitos propositivos no sentido de promoção de uma educação libertadora no horizonte de outro mundo possível em que caibam todos de fato e de direito.

Assim, este capítulo pretende dialogar com aspectos teóricos da obra de Paulo Freire no que tange a contribuição às experiências da Educação Social no Brasil. Destaca-se a relevante produção teórica do autor e a importante relação entre a educação popular e pedagogia/educação social<sup>2</sup>. Apontamentos indicam que se trata de um diálogo profícuo que pode (re)posicionar a Educação Social a partir de uma concepção pedagógica crítica e originalmente latino-americana.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL**

A educação popular, manifestação que se constitui no movimento da sociedade, e a pedagogia social, reconhecida como ciência da educação e como teoria geral da educação social, vêm sendo identificadas, no Brasil como referências importantes na institucionalização do espaço de profissionalização e formação das educadoras e dos educadores sociais. Consideradas como categorias teóricas substantivas, inspiram o fazer educativo da Educação Social, esta se constituindo como uma área pedagógica específica para além dos espaços reconhecidos formalmente no campo da educação.

Com frequência temos visto, desde meados dos anos 2000, uma tendência em definir campos distintos para a educação popular e a pedagogia social. É fato que o tema da pedagogia social no Brasil tem uma história considerada ainda recente, cujos contornos ainda não são possíveis de serem vistos com facilidade. Essa incipiência exige, naturalmente, um esforço particular na busca por justificativas para a sua implantação e por vezes é visualizado na educação popular, dado a sua tradição, o crivo necessário à sua existência.

A educação popular, pela sua tradição latino-americana, constituiu-se como uma concepção de educação das classes populares capaz de promover a valorização da cultura e dos saberes do povo. Coloca-se contra-hegêmonica, pois “faz da margem o seu lugar preferencial” (STRECK; SANTOS, 2011, p. 29). Tem referência importante na interpretação crítica da realidade e possui um

caráter gnosiológico, pois posiciona-se diante da realidade e constrói alternativas, possui um caráter político; orienta ações práticas e teóricas para a transformação de determinada realidade; e faz-se tanto significativa tanto no individual quanto no coletivo (CARRILLO, 2013).

Paulo Freire, como um importante sistematizador de experiências pedagógicas concretas que ocorriam em diferentes contextos e situações: da alfabetização de adultos, passando pelas escolas, organização operária e lutas camponesas por terra (PALUDO, 2018), é, sem dúvida, uma das maiores referências em educação popular. Logo, pela sua aproximação com a educação social, é também apontado como uma referência importante a esse campo. Ainda que não tenha usado tal expressão, não há como negar que seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentam as práticas pedagógicas da educação social latino-americana.

Consideramos irrelevante a busca por aproximações e distanciamentos entre a pedagogia social e a educação popular, mas temos que reconhecer que já nos colocamos a tal desafio (SANTOS, 2011; 2012; 2013). No exercício de delimitar os lugares da pedagogia social e da educação popular, deparamo-nos com um primeiro obstáculo dessa relação. Há, na educação popular, uma inerente dificuldade de enquadramentos, pois ela dá-se em permanente movimento, o que não corresponde com a ideia de institucionalização na qual a pedagogia social funda-se. Um segundo desafio é identificado pelo *modus operandi* de cada uma. A pedagogia social carrega em sua essência perspectivas forjadas no âmbito acadêmico, constitui-se teoria com viés profissional, enquanto que a educação popular emerge dos movimentos sociais, os quais têm pouca ou nenhuma vinculação com a academia, atua principalmente com elementos da cultura popular, entendida como a codificação e expressão de um cotidiano de resistência e de lutas por dignidade e justiça (STRECK; SANTOS, 2011), e não intenciona a profissionalização. Seus protagonistas são reconhecidos como educadores populares que podem atuar nos mais diferentes espaços cuja ação se dá em paralelo com suas profissões. Já a educação social tem na figura do educador social o agente profissional que tem o papel de atuar com ferramentas e técnicas de ensinagem juntos a grupos de pessoas vinculadas, sobretudo, às políticas públicas. Em resumo, caracteriza-se como profissão na qual a educação popular é ou pode ser um de seus referentes.

Compreendemos com esse movimento que os lugares e territórios não são fixos, tampouco estabelecidos ao ponto de conseguirmos delimitar limites entre uma e outra. Com isso, faz sentido localizar essa discussão desde a perspectiva de que a educação popular serve como inspiração (teórica e metodológica) e não como argumento para a existência da educação social no Brasil. Assim, defendemos que ambas existem em espaços muito semelhantes e até mesmo onipresentes, pois consideramos que o ponto de confluência está alicerçado no âmbito da conquista, promoção e garantia de direitos.

De toda forma, o exercício de buscar aproximações e distanciamentos revelou uma potencialidade, pois há que se reconhecer que está em andamento um importante processo de visibilização de narrativas ocultadas, embora essas sempre tivessem existido na clandestinidade é aqui que consideramos que a educação popular tem uma contribuição singular na sua relação com a pedagogia/educação social. A exemplo, podemos citar os movimentos em torno da regulamentação da profissão educadora e educador social. Tal ofício tem precedente na história do nosso país com atuação focada na resolução dos problemas sociais. Passou por diferentes momentos, desde a perspectiva da caridade e voluntariado até ser reconhecida como ocupação, presente no quadro da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) desde janeiro de 2009 (PAVANI, 2018). Fruto do movimento de diferentes grupos (autônomos, de pesquisa, redes de colaboração, fóruns e associações) vem ganhando espaço na agenda nacional e mobilizando ações pelo reconhecimento dessa ocupação.

Dado esse contexto, estamos propondo pensarmos a respeito de uma educação social originalmente brasileira e latino-americana inspirada numa educação popular de base freiriana, porque compreendemos que não estamos inventando algo novo. E especificamente, no Brasil, as práticas desenvolvidas por vários motivos no campo social compõem um quadro importante na história recente do país num alinhamento com os quais os próprios movimentos de educação popular já vinham trilhando – a minimização dos efeitos das desigualdades e a promoção e garantia de direitos sociais.

## **A EDUCAÇÃO POPULAR – HISTÓRIAS DE LUTAS E ORGANIZAÇÃO DO POVO**

A questão da conquista e da universalização dos direitos, no Brasil, foi um processo que se deu em diferentes momentos históricos. Marcado por

características que conservam desigualdades sociais exacerbadas, foi necessária muita pressão da sociedade civil para que conquistássemos determinados reordenamentos.

A educação popular, enquanto uma construção histórica, acompanha o movimento da sociedade (STRECK, 2012), fazendo frente a questões que dizem respeito às injustiças sociais e ao modelo dominante que promove a exclusão social. Apresenta características que permitem afirmar que há, na sua essência, potenciais que confluem entre resistência e criatividade.

[...] resistência como a capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança. Criatividade para desenvolver estratégias que vão desde a sobrevivência até sofisticados processos de organização e de luta no campo cultural, social, político e econômico. (STRECK, 2012, p. 190)

De acordo com Torres Carrillo (2013), a educação popular refere-se à interpretação crítica da realidade como uma prática pedagógica emancipatória. Na educação popular, como a dimensão pedagógica do próprio movimento popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (BRANDÃO, 1995). Ela interessa-se pela compreensão de como as pessoas organizam-se para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos. E foi justamente pelo seu potencial de atuar na base das comunidades e potencializar a reflexão crítica da realidade que a educação popular foi e é tão importante na realidade brasileira. Identificamos a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. Sobre o adjetivo atribuído à educação, Paulo Freire (2008, p. 74) comenta:

O adjetivo popular refere-se ao povo e não à elite. Povo, no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo.

Para Carlos Brandão (1984), a educação popular é um *projeto de educação desde o ponto de vista popular*. Segundo objetivos da educação popular, a ação educativa está vinculada ao movimento de lutas e resistência social. A resistência é vista como a capacidade de se colocar frente às dificuldades do cotidiano com

uma atitude de esperança. A capacidade de resistir dentro de uma realidade excludente e opressora e que é também resistência a essa mesma realidade. Assim, o processo educativo popular mantém-se no propósito de desenvolvimento de uma educação libertadora (FREIRE, 1987). Essa educação é tida como a chave do processo de construção da autonomia e da emancipação (FREIRE, 2000).

A educação popular, que se constitui inicialmente como crítica ao modo tradicional da educação e da escola, passa a se constituir como a possibilidade de um “saber popular”, legitimando-se um “saber de classe”, tendo como horizonte a constituição de uma nova hegemonia no interior da sociedade de classes. Para Brandão (1984, p. 72), “a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”.

O centro, na concepção de educação popular e no pensamento de Paulo Freire, é a concretude do ponto de partida, ou seja, um olhar crítico sobre o contexto e a prática, sobre sua realidade; segundo a capacidade de ação do sujeito na história, reconhecendo-se como agente transformador; e a articulação entre o ato pedagógico e o ato político.

Segundo Gadotti (1992), a educação popular tem função não apenas conscientizadora, mas também organizativa, de impulsionar os sujeitos para a organização e reivindicação de seus direitos. Sendo assim, a educação popular não pode ser compreendida sem a participação popular como um processo educativo.

Todo esse legado reflete no que temos construído enquanto educação social brasileira. Assim, ao reconhecer que toda educação é política, temos reafirmado a necessidade de consolidação dessa educação (social), adjetivada assim mesmo, pois defendemos que toda educação é social, mas nem toda educação se ocupa do social. Não dá para falar de uma educação em geral separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista, pois toda educação precisa ser situada historicamente.

## **O QUE TEM A PEDAGOGIA/EDUCAÇÃO SOCIAL A APRENDER COM A EDUCAÇÃO POPULAR E PAULO FREIRE?**

Reconhecer que estamos falando de educação, de educação libertadora, de educação voltada para a promoção e garantia de direitos, ou de educação para a cidadania é tarefa de educadoras e educadores sociais que fazem a educação social. Assim, o que temos a aprender com a educação popular e com Paulo Freire?

A partir da afirmação de que toda ação educativa é também uma ação política, Paulo Freire propõe-nos não uma pedagogia para os oprimidos, mas sim do oprimido, fazendo com que se reconheçam como sujeitos do processo educativo e do processo de libertação, onde possam se reconhecer limitados pela ação opressora e, posteriormente, engajar-se na luta por sua libertação. A compreensão da pedagogia proposta por Freire passa pela compreensão de sua trajetória enquanto educador, nordestino, em busca de respostas para sua realidade. Em muitos de seus livros, como em *Cartas à Cristina* (1994), percebe-se que a dimensão da experiência é muito importante, pois é da vivência com a sua família, atravessando a crise de 1929, em Recife e Jaboatão, ainda em sua infância, que ele se percebe limitado por situações às quais não pode controlar e começa a se perguntar “por quê”?

Assim, a busca pela razão de ser de uma sociedade desigual é central na obra *Pedagogia do Oprimido* (1996), Freire diz que para ultrapassar a “situação-limite” e partir para um processo de libertação “implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela e instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (p. 18).

A capacidade humana de ser e estar no mundo é potente para o desenvolvimento de outras habilidades capazes de analisar, compreender e construir sentidos no/para/com o mundo que nos cerca. Essa premissa freiriana revela o que Freire chamou de potencialidade do *ser mais* (FREIRE, 1987). Para Freire, o *ser mais* é o desafio da libertação na busca pela humanização (ZITKOSKI, 2018). Essa é a vocação ontológica do ser humano. Uma aposta genuinamente pedagógica que vislumbra o desenvolvimento pleno e consciente das pessoas.

Nesse processo, o legado deixado por Paulo Freire serve como uma ferramenta concreta nas mãos de educadoras e educadores sociais. Como destaque das inúmeras contribuições de Freire ao pensamento pedagógico latino-americano, outro aspecto a se refletir diz respeito à leitura do mundo e à leitura da palavra. Para Freire, a leitura do mundo precedia a leitura da palavra.



A leitura do mundo e a leitura da palavra preconizam sobre o aspecto do direito à palavra, muitas vezes, negada e silenciada. Para Freire (2006), a palavra verdadeira seria a práxis transformadora que permite que os sujeitos sejam protagonistas de sua própria história. “Dizer a palavra é, para Paulo, portanto, o resultado do diálogo mais profundo de respeito entre homens e mulheres, respeitando cada um a inteireza de dignidade do outro ou da outra” (FREIRE, 2015, p. 293). Freire defendia um profundo respeito ao ser humano enquanto agente capaz à transformação, o que poderia ser traduzido como uma ética da vida.

Nesse sentido, outra referência latina faz-se importante: a sistematização de experiências (HOLLIDAY, 2006). No entanto sistematizar não como se fosse uma ata na qual os registros ficam apenas guardados; a proposta é sistematizar para, revendo o que foi dito/escrito/compartilhado, produzir conhecimento a ser partilhado com outros grupos que eventualmente estejam experimentando similaridades temáticas (SANTOS; CASTRO, 2014).

Tão importante quanto a sistematização de experiências e o processo de ação-reflexão-ação é a pesquisa participante, que, em linhas gerais, significa estar inserido no campo empírico. Fals Borda (CARRILLO, 2010) foi o autor latino que trabalhou a *Investigación Acción Participativa* (IAP) que nos chegou com variados nomes, pesquisa-ação participativa ou pesquisa participante. Um aspecto importantíssimo nos trabalhos de Fals Borda é o diálogo entre “os saberes provenientes do mundo acadêmico e os originados pelos seres populares” (CARRILLO, 2010, p. 356) visando à transformação social, impossível na neutralidade. Tais aspectos do pensamento latino-americano não poderiam ser citados sem relacioná-los à tradição da Educação Popular.

Portanto, jamais será um ato neutro, ao contrário “somos as pessoas que fazemos esses processos [...] e esses processos, por sua vez, marcam-nos, impactam-nos, condicionam-nos, exigem-nos, fazem-nos ser” (HOLLIDAY, 2006, p. 228). Contudo a não neutralidade exige-nos um esforço para olharmos além, pensarmos nas questões mais de fundo na experiência que estivermos sistematizando; será quando ela ganhará sentido e servirá de aprimoramento nas nossas práticas. Tal como nos ensinou Freire (1987, 1996), que não chegou a trabalhar com tal conceito, mas que, potencializando a expressão ação-reflexão e ação-reflexão-ação, designou a dialética da práxis, supondo que esta seria o fazer e o saber reflexivo da ação, redefinindo uma nova ação.

Outra grande contribuição e reivindicação de Paulo Freire apontava para a necessidade de construção de diferentes olhares sobre o que se entende por educação orientados pela *rigoriedade metódica* (FREIRE, 1986) que em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) é defendida como o primeiro saber necessário à prática educativa.

Essa educação, chamada de social, define-se pela práxis pedagógica, pela ação concreta de reconstrução da cidadania de diferentes segmentos populacionais. O saber-fazer é uma premissa importante no horizonte daqueles que trilham os caminhos da educação social. Nesse sentido, educadoras e educadores sociais são desafiados de forma permanente, em um processo de reflexão sobre a sua própria prática, a construir saberes e metodologias consistentes com o contexto social no qual estão inseridos. Na perspectiva da educação popular, são sujeitos considerados como agentes de mudança, pois seu trabalho tem impacto na cultura e na história das comunidades e sujeitos nos quais inscrevem a sua ação. Nessa direção, Gohn (2010) afirma que as educadoras e os educadores sociais são dinamizadores de possíveis mudanças sociais paradigmáticas e representam um painel rico, amplo e estimulante, na medida em que fazem diferença no cotidiano dos espaços em que atuam.

Aprender com a educação popular e Paulo Freire (re)posiciona a educação social que, no Brasil, vem sendo constituída desde o lócus das políticas públicas. Dominar técnicas, organizar grupos, cumprir objetivos e concretizar indicadores são dimensões do trabalho da educadora e do educador social, mas enquanto ações deslocadas de uma dimensão ético-crítica a qual se propõem a educação popular correm o risco de apenas promover a manutenção do status quo.

## **A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO ACONTECIMENTO ORIGINALMENTE BRASILEIRO, LATINO-AMERICANO E DESCOLONIAL**

Na relação entre a perspectiva da concretização do direito de *ser mais* nessa sociedade preconizada por Freire e pela educação popular e a perspectiva do desenvolvimento humano de forma integral que defende a pedagogia social se funda a educação social brasileira. Fruto de uma história marcada por lutas em prol de uma sociedade menos desigual, é um universo complexo, porque envolve contradições postas por projetos de sociedade antagônicos e por uma

participação tutelada, resquícios de uma história de negação de direitos e de um desenvolvimento em favor de um sistema e não de seus cidadãos.

A educação social, no Brasil, com sua base teórico-metodológica ainda em construção, tem-se feito necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos para atender demandas e necessidades dos novos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações ocorridas após a democratização do país e inscritos na Constituição Federal de 1988.

Definir o que entendemos por educação social implica reconhecer que se trata de uma área multifacetada, na qual o social, o educativo e o assistencial conjugam sentidos e significados às práticas pedagógicas em curso. No que se refere às ações desempenhadas nesse campo, podemos dizer que são bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas nos mais diferentes espaços. Em síntese, é uma pedagogia com a atenção voltada ao fenômeno social e que, por sua natureza educativo-pedagógica, entendemos que incide diretamente na perspectiva de mudança social.

Por essa característica de inserção ampliada, a educação social tem grande potencialidade de operar mudanças importantes no bojo da sociedade. Sobretudo porque tem na pedagogia e no social, alinhadas à compreensão do popular, as ferramentas necessárias para a construção de compreensões mais amplas de como se constitui a sociedade e dos aspectos didáticos necessários para incidir sobre ela, num movimento praxiológico que articule ação, reflexão e produção do conhecimento.

Logo, entendemos que estamos buscando um ponto de encontro entre o objetivo profissional de garantir o acesso aos direitos, à defesa e à manutenção desses direitos. Assim, buscamos, para além dos referenciais da educação popular, autores que nos ajudam a construir uma compreensão do lugar que ocupamos enquanto nação na história geral, e com isso, reforçar a necessidade desse ponto de encontro e quem sabe arriscar a defender uma educação social descolonial. Para isso, devemos lançar mão de autores que têm uma preocupação com o pensamento fronteiro (MIGNOLO, 2003) ou de margem (CARRILLO, 2008) que ajudam na compreensão dos efeitos do processo colonizador no qual nosso país foi fundado e explicita o que é produção nossa.

Dito em outras palavras, é necessário respeitar, referenciar e continuar com os trabalhos realizados aqui com nossa experiência, com o nosso pensamento, com a nossa cultura própria, com as nossas idiossincrasias. E isso foi o que

ocorreu na implementação da profissão de educadora e educador social no Uruguai – que buscou valorizar o processo de construção local e construiu uma educação social muito original.

Camors (2014, p. 33), uma das pessoas mais reconhecidas na história da educação social no Uruguai, registra a importância de Paulo Freire para que lá se pensasse “la dimensión de la educación, más allá de la escuela”. Freire é um bom exemplo de educador descolonial, se considerarmos que sua obra, em que pese ser universal, tem muito das características latino-americanas e seu pensamento se dá a partir daqui, do sul. Ademais, os clássicos *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como prática da liberdade* (1981) são citados em quase todos os trabalhos sul-americanos que tratam de educação popular, de oprimidos e opressores, de colonização e descolonização. Freire transitou teoricamente entre o norte e o sul político do mundo – sempre suleando, observando seus objetos de pesquisa a partir daqui. Enquanto o norte tratava da emancipação, o sul buscava (e, quiçá, até hoje) a libertação. A educação social descolonial que vislumbramos, no contexto em que a estamos descrevendo, não nega a contribuição das temáticas emancipadoras, de um lado. Mas, por outro, intenta com afinco que as pesquisas nas fronteiras, nas periferias, produzam como resultado práticas que sejam libertadoras. Em um contexto político no qual as propostas neoliberais voltam a se avolumar, talvez seja o momento de retomarmos o conceito freiriano de libertação para, depois, visitar o conceito “nortista” de emancipação. A libertação de que Freire falava tinha a ver com a reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo (JONES, 2010), bem como com a negação de um mundo fatalista no qual as coisas não pudessem ser alteradas, transformadas.

O campo social, sendo o campo de atuação das educadoras e educadores sociais, não pode ser visto de maneira fatalista, como se não pudesse ser modificado. Mas também não pode se tornar uma espécie de benesse, de dádiva ou gerenciamento de pobres (SANTOS; LEMES, 2016). O campo social, por isso, abre-nos possibilidades múltiplas de se tornar empiria, e as vindouras experiências tornarem-se objetos de reflexão.

## **ORIGINALIDADES POSSÍVEIS**

Este texto procurou trabalhar com a ideia de que o campo social brasileiro e latino-americano deve continuar reconhecendo a educação popular e Paulo Freire como referentes teórico-metodológicos importantes e experimentar a

descolonialidade. Descolonialidade que não deve ser entendida como um falso abandono da herança colonial, mas, ao contrário, como uma tensão, uma resistência e, ao mesmo tempo, uma busca por ir superando a dependência teórico-prática no norte global. Portanto, uma aposta contra-hegemônica, uma experiência de não desconsiderar a contribuição de autores do norte, mas valorizar a produção do sul – uma produção que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 25), é vista pelo norte como sendo um conjunto de “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica”. Ramón Grosfoguel (2013) chama essa ação de genocídio-epistemicídio, uma parte do que nos coloniza. À luz do que dissemos até aqui, uma educação social descolonial será uma opção político-pedagógica, haveremos de estar alertas nas nossas práticas para que não estejamos vendo nossos lugares de práticas e lugares de pesquisas como se do norte fôssemos. Ora, as contribuições de lá, que não são poucas, devem nos servir de estímulo para também nos debruçarmos sobre os problemas de cá. Porém com o nosso olhar, com as experiências tantas já vividas por nós. O estar alerta também se refere a não esperar reconhecimento do norte em relação às práticas do sul.

Não há como negar que a educação social tem sido identificada como uma referência importante na institucionalização do espaço de profissionalização e formação de profissionais educadoras e educadores sociais. Compreendemos, a partir das teorias do sul, que a educação social na sua originalidade nos apresenta potencialidades para a consolidação de uma perspectiva teórico-prática importante, considerando a tradição latino-americana da educação popular que há muito vem revelando uma dimensão pedagógica presente nas práticas educativas que desenvolve. A instituição de uma educação social na perspectiva descolonial poderá representar o reconhecimento técnico-profissional que esse campo tanto anseia, mas sem repetir e copiar o que se produz no norte.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos. **Em campo aberto**: escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos. **Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- CAMORS, Jorge. **El educador social en Uruguay**: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. 2. ed. Montevideo: Editorial

Grupo Magro, 2014.

CARRILO, Alfonso. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva.* Petrópolis: Vozes, 2013.

CARRILLO, Alfonso. T. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. *In: STRECK, Danilo R. (org.). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARRILLO, Alfonso. T. Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. *Folios*, n. 27, p. 51-62, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3459/345941357006/>. Acesso em: 1 fev. 2017.

FREIRE, Ana Maria. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina.* São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir.; TORRES, Carlos. A. **Estado e educação popular na América Latina.** Campinas: Papyrus, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSGUÉL, Ramón. Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina. *REALIS – Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais*, v. 3, n. 2, 2013.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Sistematização das experiências: algumas apreciações. *In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). Pesquisa participante: a partilha do saber.* Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

JONES, Lauren I. Libertação. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MIRA, Levi Nauter. de. Uma pedagogia social descolonial. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL,*

3., 2017, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2017.

MIGNOLO, Walter. D. **Historias locais/diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: STRECK, D.; REDIN. E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Karine.; CASTRO, Amanda Mota. Sistematizar experiências para pensar a prática na Educação Social. **Revista de Educação Popular**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014.

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: 1 mar. 2017.

SANTOS, Karine.; PAULA, Ercília. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 33-44, out. 2014.

SANTOS, Karine. Diálogos necessários entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. *In*: SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGIA SOCIAL, 36., 2013, Oviedo. **Anais [...]**. Oviedo, 2013.

SANTOS, Karine. Diálogos entre o Social e o Popular no Campo Educativo. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2012.

SANTOS, Karine. (Re)flexões: o popular e o social em diálogo. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., Canoas, 2011. **Anais [...]**. Canoas: Ulbra, 2011.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. 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, 2012.

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

PAVANI, Santiago Dias. **Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ZITKOSKI, Jaime. Ser mais. *In*: STRECK, D.; REDIN. E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

# CONSCIENTIZAÇÃO, CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO SOCIAL

*Bruno Botelho Costa  
Katia Cristina Norões*

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, traremos uma discussão que remonta às origens do pensamento freireano e seus primeiros trabalhos com educação de adultos. Abordaremos o conceito de conscientização, pilar da proposta pedagógica de Paulo Freire, a fim de explicitar os enlaces filosóficos dessa conceituação com a dimensão propriamente política e epistemológica da pedagogia freiriana. Para tanto, começaremos adentrando uma de suas obras, *Educação como prática de liberdade* (1975), trabalho que alçou muitas de suas ideias ao público, em especial os professores, e em que é possível encontrar provocações atuais sobre problemas e questões enfrentadas por educadoras e educadores no Brasil e no mundo.

É importante destacar que o trabalho de Freire com a educação popular configura parte de uma série de iniciativas voltadas ao engajamento emancipatório de camadas marginalizadas da sociedade. Ele não foi o único educador a lutar por uma educação *conscientizadora*, nem foi o único a teorizar sobre o processo de conscientização (FAVERO, 1983, 2006; SCOCUGLIA, 2001; WANDERLEY, 1984). Contudo a elaboração conceitual que ofereceu sobre o tema segue sendo a mais conhecida e provavelmente a que pode ter, dadas as circunstâncias pós-64, seus fundamentos mais habilmente recuperados, visto que esses se encontram expressos em livros e outras obras, o que muitos outros pensadores da conscientização não tiveram oportunidade de realizar.

Considera-se, ainda sobre as últimas décadas do século 20, que as bases teóricas freireanas tornaram-se fonte para pensar as organizações, movimentos, práticas e processos educativos ocorridos dentro e fora do âmbito escolar, entendendo que as experiências educativas empreendem a educação em sua



amplitude e não em sua restrição. No que concerne às experiências pedagógicas ou educacionais baseadas na educação popular, observamos a constituição de outra área de pesquisa e produção de conhecimentos, a pedagogia social.

Nos estudos de Moura, Neto e Silva (2009), Silva *et al.* (2011) e Machado (2010; 2012; 2014; 2016), entre outras(os), encontramos teorizações sobre diferentes experiências em “Educação Social – pedagogia social”, frente às demandas advindas dos processos de produção e acumulação do capital, que, em si, empreendem subversões. De tais produções emergem esforços para além da sistematização dessas experiências ou a localização de sua dinâmica e reconhecimento social, pois versam sobre a formação humana de profissionais mergulhados no que, genericamente, define-se como “social”, um campo cada vez mais complexo e, por tudo, desafiador.

A partir desses estudos, refletimos sobre a conscientização enquanto um fundamento dessa formação e como um conceito vivido e pungente de Paulo Freire nessas produções.

## **CONSCIÊNCIA E EXPERIÊNCIA COMO BASES DA VIVÊNCIA**

A discussão sobre os níveis de consciência consta no pensamento freireano como parte do processo de conscientização. Representa sua visão sobre o processo pedagógico de formação do ser humano, que é inseparável do modo como enxerga as capacidades de elaboração do homem. Por isso, ao falar em conscientização, é inevitável que se remeta ao conceito de *consciência* e, conseqüentemente, *consciência humana*.

Para Freire, o homem é por natureza um “ser de relações” (FREIRE, 1975, p. 29). Sua humanidade reside na habilidade de interagir com o seu meio e extrair dessa experiência algo propriamente seu, que não se resume ao nem está presumido no próprio ambiente em que vive. Ele humaniza-o e, ao mesmo tempo, humaniza a si mesmo. A humanização do ambiente e do próprio homem nada mais é do que o exame que esse é capaz de fazer sobre a própria consciência.

A consciência do homem, Freire diz, tem por marca fundamental, e que difere o homem dos outros animais, a capacidade de emersão do tempo e de libertação da unidimensionalidade animal. Nas suas palavras: “Na história de sua cultura [cultura do homem] terá sido o tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos” (FREIRE, 1975, p. 41). Por isso,

somente o homem pode apreender e desenvolver a consciência, o que significa dizer que ele é capaz de perceber, no tempo, objetivamente, a *secessão temporal* da realidade. Ele é capaz de distinguir entre passado, presente e futuro – a tridimensionalidade temporal – e isso o possibilita entender a realidade como móvel, mutável, suscetível a alterações verificáveis na sucessão do tempo. Essa capacidade o permite adquirir consciência dessas alterações efetuadas por ele próprio e pelo outro. Além disso, é a partir dessa captação temporal que ele representa mentalmente a si, reconhecendo a si mesmo e ao outro.

Para formar a sua cultura, o homem precisou captar a temporalidade de forma original, distinta dos demais animais. Sua captação realiza, essencialmente, um recorte do tempo, sistematizando a sua continuidade natural e dando-lhe uma interpretação e organização própria, por meio da linguagem. Foi preciso que os homens observassem das decorrências do tempo não somente as mudanças da realidade, mas percebesse que essas mudanças e a sucessão do tempo se associam mutuamente. Sendo ele, dentre os demais elementos e seres vivos presentes na natureza, também um autor dessas mudanças, ele é também resultado dessas mudanças e da própria incidência do tempo.

Na percepção de si do homem, ele reconhece-se sujeito. Essa percepção ocorre *no tempo e em razão de sua ação no tempo*. A temporalidade, sendo apreendida pelo próprio homem, foi também *significada*. Ou seja, foi dado a ele e às suas divisões ou partes uma série de nomes. O homem passou a compreender o todo do tempo não propriamente por uma constatação imediata, mas como dedução da soma dessas divisões ou *etapas* (passado, presente, futuro, ontem, hoje, amanhã, antes, depois etc.). Assim, a própria sucessão temporal passou a ser compreendida como sucessão dessas divisões e passou-se a identificar, mediante essa simbologia, a regularidade – e por vezes a descontinuidade – dessa sucessão. De certa forma, o homem provocou, por intermédio dessa mudança de sua visão da temporalidade, uma mudança na sua visão da realidade, formando uma nova visão conforme as noções desse recorte de sucessão temporal e o significado que essa sucessão temporal possui para suas relações com o mundo.

É preciso salientar, sob pena de tais conclusões parecerem abstratas ou puramente ideais, que tais discernimentos e recortes ocorreram, no pensamento de Freire, em decorrência da formação *cultural* dos homens; o que vale dizer que ocorreram como resultado de sua ação sobre o mundo, no contraste que implica a formação de si mesmo e da sua consciência e que resulta em sua constituição

*histórica*. Essa historicidade emerge no tempo, ou melhor, é o resultado e a condição do homem que configura o seu sujeito ou a sua subjetividade a partir de recorte temporal e, assim, capta a realidade de maneira reflexiva. Ela está, portanto, diretamente ligada à formação cultural de sua consciência, pois podemos dizer que ela resulta de três pontos: do discernimento transcendente do homem e do distanciamento consigo próprio (requisito de sua criticidade), de sua tomada de consciência das relações que os constituem enquanto homem (suas relações “homem-mundo”) e de colocá-las como objeto de sua ação e reflexão.

Para Freire (1975, p. 141):

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.

Indissociáveis, as dimensões culturais e históricas do homem fornecem o *médium* com o qual é capaz de, defrontando-se com os resultados de sua vital experiência, formar uma mentalidade capaz de recolocar, nos termos de sua habilidade interpretativa dessa mesma experiência, os elementos significativos que quer destacar. Se a consciência do homem – distinta da dos animais – emerge do tempo, então, é possível dizer que a condição de se fazer um ser histórico e cultural, *um ser que representa o mundo e age nele conforme essa representação*, é que expressa o estado de sua consciência.

Aqui, é preciso fazer uma observação. Para Freire (1975), a noção de consciência não é estática, isto é, ela perpassa e é caracterizada por diversos níveis, e que a história e a historicidade também possuem diversas condições de apreensão e assunção. A fim de explicar isso, ele lança mão dos conceitos de *integração* e de *acomodação* ou *ajustamento*. Por um lado, a integração exprime a particularidade que caracteriza as decisões humanas que o permitem livremente interpretar e agir sobre o seu meio. Por outro lado, quando obstruída, isto é, impedida de se realizar plenamente, essa habilidade dá vazão a outro modo de ser, acomodado ou ajustado às condições existentes, naturalizando seu próprio em torno. Esse ponto tem especial relevância para entender como Freire aborda as relações de opressão. As relações opressoras que permeiam os modos como os homens mediam suas interações são próprias das mentalidades acomodadas

e/ou ajustadas e somente a luta contra os elementos que fazem do homem um ser acomodado possibilita que saia dessa condição e humanize a realidade.

Freire alerta para a difusão na sociedade moderna ou contemporânea para a força que assume dos *mitos* ou forças emocionais com que o homem comum edifica sua mentalidade, levando-o a criar subterfúgios para deixar de enfrentar os reais desafios de elaboração de uma consciência objetiva de suas problemáticas. Ele recorre ao conceito de *medo da liberdade*, de Erich Fromm, para nomear essa postura mental, responsabilizando por isso as forças sociais que deixam “o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica ou até duvidando de sua possibilidade” (FREIRE, 1975, p. 45). Como efeito, o homem refugia-se no gregarismo, “acrescentando nós a que o homem se escraviza e já não ama” (FREIRE, 1975, p. 45). A solução, ou ao menos a busca dela, demanda igualmente proporção social. É preciso que a contraofensiva à massificação do homem assuma dimensões sociais e que seus agentes ou propositores atuem de modo a almejar o que Freire chama de uma *abertura* da consciência da própria sociedade, noção que desenvolve empregando a distinção entre *sociedades abertas* e *sociedades fechadas* do filósofo austríaco naturalizado britânico Karl Popper (1959).

Diante dessa situação, o diagnóstico de Freire é claro: “[...] salienta-se a necessidade uma *permanente atitude crítica*, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo os temas de sua época” (FREIRE, 1975, p. 44, grifo do autor). Assim, enquanto sua consciência apreende de forma menos crítica a realidade de seu tempo, ela também se torna menos criativa e capaz de endereçar as questões de seu tempo histórico, pois não percebe as condições pelas quais a história se faz e refaz. O inverso também é verdadeiro: sua consciência apercebe-se efetivamente histórica à medida que apreende objetivamente a realidade, aumentando o grau de criticidade, pois essa elaboração apenas poderá ser considerada crítica quando ela uma ação coerente com sua reflexão sobre o mundo tal como ele se apresenta. Quando ela obtiver dessa reflexão não apenas rigor para seus raciocínios e traduzir logicamente de seus pensamentos, mas, juntamente com isto, os *critérios* concretos que permitam uma análise da realidade histórica genitora de proposições para a transformação dessa realidade.

## TRABALHANDO COM OS DIFERENTES NÍVEIS DE REFLEXÃO E CRITICIDADE

Os critérios de análise da realidade e da ação humana sobre esta realidade variam conforme a consciência do homem, a realidade com a qual ele se depara e as respostas ou ações que ele oferece àquilo que se apresenta a ele como problema. Afinal, se eles resultam da relação dos homens com o mundo, eles são também dependentes da forma como essa relação se dá. Assim, pode-se dizer que de diferentes relações homens-mundo surgirão diferentes critérios de análise, de admiração do mundo e da realidade.

No que toca à consciência, as relações humanas iniciam com o que Freire chama de *tomada de consciência*. Embora não deva considerar que ela ocorra naturalmente – uma vez que as próprias relações que a promovem não são naturais e sim humanas –, a tomada de consciência, em si, representa um momento do pensamento acrítico, e não implica necessariamente o surgimento de níveis críticos da captação da realidade. Ela é, essencialmente, um nível ingênuo da consciência dos homens. Em *Conscientização*, Freire diz que:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Do trecho anterior, podemos inferir que Freire (1980) concebe a tomada de consciência como resposta espontânea do homem àquilo que capta da realidade. A transformação do conteúdo captado em uma primeira elaboração intelectual, pessoal, subjetivando esse conteúdo, é, por assim dizer, o primeiro passo para a humanização da objetividade concreta do real. Mas, ao mesmo tempo, o processo de apreensão da realidade guarda atravessamentos que apontam para as influências das mediações de outros homens entre o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente. Como consequência, as apreensões da realidade apresentam-se por intermédio da comunicação pelos agentes partícipes na

experiência da realidade. Aí se desenha o elo entre o homem e o mundo, entre o objeto e o sujeito. O sujeito, para Freire, não é passível de ser percebido sem recurso à experiência, logo, o processo de sua aquisição pela consciência não dispensa a individualidade da própria pessoa.

A tomada de consciência, sendo realizada necessariamente pelo indivíduo durante sua captação do real, faz dela universal a todos os homens. Ela não é uma etapa da consciência humana que devesse ser ignorada porque ingênua; pelo contrário, segue sendo uma condição necessária para a obtenção do conhecimento. O que Freire nesta passagem propõe é abordar de forma crítica o nível espontâneo em que a tomada de consciência acontece, por meio da problematização da realidade. Assim, ele propõe a superação da captação ingênua daquilo que a realidade apresenta, não da condição de tomada de consciência em si. A consciência ingênua não será eliminada, mas superada gradualmente e analiticamente, em cada caso em que ocorrer. Do contrário, a pedagogia freiriana e o seu pensamento prescindiria da noção de processo, de reflexão, de conscientização.

A conscientização implica que se ultrapasse o nível espontâneo da consciência captada – seu nível ingênuo em contraposição a seu nível crítico. Para tanto, ela precisa partir do nível ingênuo de consciência (de suas respostas e entendimentos) para alcançar um nível mais crítico de compreensão dessas asserções. Ela constitui um processo de ressignificação e reelaboração do sentido de sua captação da realidade, de modo que sua aproximação da consciência a partir de níveis não deve ser encarada como uma standardização a priori nem devem os níveis de consciência ser considerados etapas formais que pré-moldariam o pensamento e a cultura dos homens. Seu uso representa, da parte de Freire, um esforço didático e dialético de conceituar a diferença fundamental entre modos de pensar e atuar sobre a realidade que sintetizam um processo de análise e reflexão; não como evento casual que se volte a determinado aspecto do real para defini-lo e delimitá-lo – algo presente nos homens desde a sua tomada de consciência –, mas para, sem espontaneísmo, criar um ambiente de admiração e ponderação da realidade a fim de retomá-la numa síntese compartilhada. A sistematização dos níveis de consciência compreende o esforço por criar essa forma de criticidade.

Há que se ter em mente, contudo, que a noção de criticidade em Freire também não é restrita a um nível de consciência específico. Toda forma de

consciência apresenta certo grau de criticidade, devido à racionalidade que lhe confere o homem, à indissociabilidade entre sua capacidade de captar a realidade e de processá-la mentalmente, extraindo desse processo uma conclusão ou resposta. Segundo Freire, “A captação que faz [o homem] dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é *naturalmente crítica*, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos.” (FREIRE, 1975, p. 40, grifo meu).

Assim, percebe-se que a abordagem freireana da consciência não trata a criticidade como algo alheio aos homens, mesmo quando ela está alienada dele, potencialmente adormecida. Ao contrário, Freire sustenta a existência de determinados graus de criticidade e de ingenuidade em toda forma de consciência. Para Freire, não existe ignorância nem sabedoria absolutas. Justamente por esse motivo, ele volta-se à criticidade natural do homem, que não é propriamente um estado, mas sim uma situação própria dos homens, que vem à tona mediante a comunicação e a experiência. Busca, com isso, meios para provocar um desenvolvimento conjunto da capacidade de captação e significação da realidade, não polarizando esse processo em apenas um de seus aspectos. Além de permitir o surgimento de novas respostas e sínteses por parte da consciência, isso coloca a questão da criticidade no cerne do processo pedagógico, uma vez que examina seu desenvolvimento no educando desde o início do seu processo de formação. Assim, cabe dizer que os níveis de consciência servem de amparo ao aprimoramento do que Freire chama de criticidade natural e ao surgimento de uma consciência crítica fundamentada em uma *criticidade consciente*; sendo, portanto, coerente o seu destaque em um nível de consciência específico.

A criação dessa consciência ou estado de consciência dos homens que elabora e reconhece a sua própria criticidade, entendendo-o como um estado inacabado, aberto e em formação, é o objetivo central da conscientização. Em outras palavras, isto significa que a conscientização tem por meta, sim, a formação de *outra* consciência. Isso, todavia, não significa que ela deva preestabelecer aos educandos prescrições ou proposições que tal consciência deva conter; a despeito tanto da consciência crítica como da ingênua possuírem elementos ou mesmo perfis próprios que recorrentemente aparecerem nas experiências pedagógicas freireanas. A questão-chave é *como* essa consciência é

formada, pois, entendendo como ela é formada, chega-se aos elementos que a constituem.

Portanto, não é possível compreender, em Freire, o que são níveis de consciência, ou seja, quais são as formas que a consciência assume em diferentes contextos de participação, estímulo e desenvolvimento da sua criticidade, se não se entende como esses níveis de consciência se formam. É preciso partir dos elementos constitutivos do nível de consciência concreto dos educandos, interrogando como esse nível de consciência forma-se para, então, estender essa interrogação aos demais níveis de consciência. Em outras palavras, é preciso entender como a conscientização ocorre, entendendo esse conceito de forma ampliada.

Freire diferencia a tomada de consciência da conscientização propriamente dita (FREIRE, 1975, 1980). Contudo essa diferenciação tem por intuito alertar contra possíveis alegações de que na tomada de consciência a conscientização já se encontraria completa e acabada. Ou seja, contra leituras que simplificam esse conceito e que, por ingenuidade ou por imprecisão, enxerguem o processo de apreender a realidade como já satisfazendo a necessidade da reflexividade crítica. Daí a importância de compreender por que Freire fala em níveis de consciência. Por outro lado, se, para Freire, a conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência, logo, a conscientização necessariamente parte dela, e ela pode, em determinadas condições, servir como o primeiro passo para a conscientização. Tais condições, penso, são justamente as prerrogativas pautadas pela dimensão pedagógica que Freire confere a esse processo.

Primeiramente trabalhada em *Educação como prática de liberdade* (1975), a teoria dos níveis de consciência inicialmente tem um desenho muito próximo ao que conferiu Álvaro Vieira Pinto em *Consciência e realidade nacional* (1960). O trinômio *consciência ingênua/consciência transitiva/consciência crítica* criado por esse filósofo brasileiro, um dos mais influentes na intelectualidade nacional na metade do século XX, deu a Freire uma ferramenta conceitual que ele modificou, dividindo a dimensão mediana e criando as noções de *consciência transitivo ingênua* e *consciência transitivo-crítica*. O objetivo foi destacar outro conceito que Freire também toma emprestado de Vieira Pinto: a transição de consciência.



Para Freire (1975, p. 60), “o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo”, mas a uma “[...] limitação de sua esfera de apreensão”. Em seguida, ele acrescenta:

A transitividade ingênua [...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência de julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde o gosto acentuado pelas explicações fabulosas. (FREIRE, 1975, p. 60-61)

Por sua vez, Freire dá à consciência crítica, horizonte do trabalho pedagógico de conscientização, as seguintes atribuições:

A transitividade crítica [...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. [...] Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa do velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. (FREIRE, 1975, p. 62)

Freire chama atenção para o risco das consciências transitivo-ingênua tanto poder evoluir para o nível transitivo-crítico, o que representaria um nível de consciência mais condizente com uma sociedade democrática, quanto se degenerar em consciência fanatizada, “característica da massificação” (FREIRE, 1975, p. 62).

Em outro trabalho (COSTA, 2010), aponte que o conceito de conscientização em Freire guarda direta relação com sua leitura da sociedade. A teoria dos níveis de consciência também ajuda a entender esse entrelaçamento. Afinal, quando Freire (1975) fala de formas ou níveis de consciência, ele não se refere a indivíduos ou grupos de indivíduos propriamente especificados, mas às estruturas que atravessam a própria dinâmica social, o que chama de *mentalidades*. Percebe-se que a proximidade entre a leitura sociopolítica de Freire e sua teoria da consciência demonstra como suas reflexões em ambos os domínios servem para formar o mote de sua teoria pedagógica.

Todo o processo de desenvolvimento da consciência crítica consiste num engajamento de sujeitos que partilham da experiência de produzir saberes sobre temas levantados e dialogados. Os níveis de apreensão – e, portanto, de criticidade – dos objetos mediados pelo diálogo exprimem a consciência em transformação, conquanto das questões apontadas operem sínteses e novas problemáticas são abertas. Nesse âmbito, certamente, encontra-se presente e

com a merecida importância o papel do professor, ainda que Freire tenha dado, no início dos seus trabalhos, o nome de coordenadores. Sem a sua presença, muitas das oportunidades de admiração da realidade por parte dos alunos passariam despercebidas. Nesse sentido, ele pode dinamizar o processo de captação da realidade dos alunos, por meio de sua participação no processo de aprendizagem.

## **O CONHECIMENTO COMO APROPRIAÇÃO CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA E O PAPEL DA ESCOLA**

De acordo com Freire (1983), como se sabe comumente, a elaboração do conhecimento não é de responsabilidade exclusiva do professor, tampouco ele responde sozinho pela formação da criticidade. Se esta é adquirida mediante um processo pedagógico, entende-se que sua aquisição será resultado de uma participação conjunta de professores e alunos, educadores e educandos. Nesse sentido, o aluno possui também um papel fundamental na formação de sua consciência crítica. Em razão de a conscientização necessitar partir da consciência ingênua – ou seja, da criticidade circunscrita aos limites da tomada de consciência –, é imprescindível que, no processo de conscientização, o aluno participe expressando a sua visão de mundo do modo que lhe parecer mais adequado. Mesmo que, nessa exposição, ele expresse uma série de compreensões apressadas, sem lhes ter conferido a devida problematização, essas impressões compõem o material com o qual aluno e professor terão que trabalhar para obterem êxito no processo conscientizador. Caso contrário, por mais bem elaboradas e coerentes que possam ser as exposições do professor, elas não guardaram coerência com o propósito maior da conscientização, qual seja, o desenvolvimento da tomada de consciência. A tomada de consciência do aluno estaria colocada fora do processo educacional; colocando fora, por consequência, o nível de consciência e de criticidade do próprio aluno.

De acordo com Cavaco (2013), a escola tornou-se, ao longo da história, o locus “único” oficialmente reconhecido pelos discursos hegemônicos de coesão social para a compartimentação e administração do acesso a certos conhecimentos específicos, selecionados pela instituição e também por ela controlados. Tornou-se monopólio da aprendizagem, deixando à margem experiências e apropriação do saber que se originam de lugares distintos dos bancos e quadros escolares. A autora assevera que a crítica freiriana, nesse

sentido, adentra essa problemática, ressaltando três aspectos que lhe são cruciais: a *revelação*, a *cumulatividade* e a *exterioridade* que, juntos, foram o eixo de dominação da escola tradicional. Revelação que aufere o caráter intocável do saber docente. Cumulatividade que considera o aluno depositário de saberes delimitados e dominados pelo professor. Exterioridade que mantém o aluno fora do âmbito da criação do saber, visto que a ele cabe somente reproduzi-lo.

Segundo Keim (2011), a perspectiva pedagógica de Freire, voltada a compreender os processos dinâmicos que podem formar consciências em libertação, foi, em muitos sentidos, responsável por difundir a visão de que escola e educação são coisas distintas, e que a educação persiste para além dos muros da escola. Ele afirma:

Depois de Freire a Educação passou a ser considerada como algo que transcende a escolarização. Essas duas instâncias, Educação e escola, ganham uma identidade própria de forma inquestionável, sendo a escola a organização institucional onde pode ou não pode se desenvolver Educação, mas a Educação não depende da escola para se desenvolver e se impor como meio que contribui para a emancipação da vida. (KEIM, 2011, p. 97)

Esses apontamentos nos conduzem à compreensão de que a natureza da intervenção que Freire avança para subverter os processos educativos tradicionais e instaurar processos de desenvolvimento do potencial criativo latente dos educandos assenta-se numa compreensão *política* da atuação do educador. Afinal, se a emancipação não pode ocorrer por força da imposição dos saberes e se a lógica de infusão *em massa* de uma cultura da reprodução silenciosa de práticas de poder instituídas para conter tem como “efeito colateral” o não alinhamento de potenciais alunos contestadores, então, a alternativa educacional precisa tomar posse dessas circunstâncias para empreender sua contralógica de educação. Em outras palavras, precisa tomar partido por outra forma de enxergar o propósito célebre da educação que consiste em produzir ou encontrar novo conhecimento. Por essa razão, esse embate de cunho político é igualmente epistemológico; chega-se à mesma questão lançada anteriormente, sobre que finalidade tem a educação, se lhe resta servir como expediente de maximização da sujeição das pessoas ou como meio para lhes dispor de recursos enriquecedores das suas próprias capacidades de aprendizagem. Tal é a contradição enfrentada por Freire, o mesmo dilema que na atualidade permanece na ordem do dia.

Por isso, concordamos com Nunes (2013, p. 189) quando ele afirma: “Paulo Freire é um intelectual orgânico que emergiu dos movimentos sociais brasileiros, na trincheira da luta histórica desses movimentos pelo acesso e pela democratização da educação e da escola em nossa tradição política e cultural de exclusão.”.

Tendo no horizonte um ideário de humanizar relações entre pessoas, a filosofia pedagógica de Freire apresenta-nos um desafio de enxergar o espaço educacional, seja ele escolar ou não, como ambiente de trocas e construção de referências locais de saber que partem da experiência da vida. Não se deve, a meu ver, confundir esse desafio com o abandono do rigor nas concepções e no acompanhamento das práticas reflexivas em coletivo, pois, como demonstramos anteriormente, um dos motes da conscientização é alicerçar o pensamento claro e preciso, além de mediar sua edificação com pluralidade de intervenções e comentários. Esse saber, contudo, há que ser compreendido no bojo das contradições de matizes políticas que inquestionavelmente hão de assolar os discursos pedagógicos que esses saberes envolvem e no âmbito das dinâmicas que os partícipes do espaço pedagógico sintam, percebam e autonomamente considerem coerentes para se alcançar o propósito maior: que, humanizando e comunicando sobre as experiências do aprender, criam-se mais condições para que os entraves e as contradições diagnosticados sobre o homem oprimido, acomodado, possam ser trabalhados e gradualmente transformem-se em degraus pelos quais se percorre até uma vivência mais integral da condição humana.

## **O SISTEMA PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA POPULAR**

Desde o princípio de seu trabalho como educador, Freire priorizou atuar em espaços os quais propiciavam a criação de relações entre educador e educando que subvertessem e transcendessem os moldes tradicionais do magistério. Entre as experiências que ele coordenou, talvez as que permitiram desdobramentos mais profundos em torno dessa problemática foram realizadas juntamente à equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), onde Freire atuava à frente de trabalhos com os movimentos de cultura popular na capital pernambucana e posteriormente em outras localidades.

Veras (2013) aponta que a mediação entre o repertório teórico do espaço acadêmico/universitário e as expressões próprias dos meios, práticas e saberes construído nas experiências de educação popular foram particularmente relevantes para a concepção e experimentação dos aportes metodológicos e didáticos do chamado Sistema Paulo Freire. Ele cita parte de um texto de Freire produzido da época, intitulado “Professor Universitário como Educador”, em que diz: “O educador lúcido, responsável e humilde [...] estão a exigir da Universidade uma crescente e corajosa abertura [...] para que preocupando-se real e verdadeiramente com o universal, não sinta em contradição ao se preocupar com o local regional.” (FREIRE, 1959 *apud* VERAS, 2013, p. 27).

Como podemos ver, Freire claramente advoga por uma mudança radical na concepção das relações pedagógicas reprodutoras das instituições educacionais, não restrita ao dinamismo entre professores e alunos, mas repercutindo na visão política e ética dos espaços em que a educação é objeto de trabalho. Sua preocupação reside em repensar as estruturas dessas instituições e seus interesses, trazendo para o foco do debate educacional os conhecimentos que existem e são repassados nos ambientes populares, a fim de aproximar esses dois mundos, de tantos modos distintos e separados, mas que podem dialogar e permitir novo trânsito de parcelas marginais da sociedade a que recursos que lhes são historicamente negados pela lógica hegemônica de ensino.

Segundo Veras (2013, p. 29), esse trabalho:

[...] pode introduzir no âmbito dos movimentos de educação e de cultura popular a valorização dos saberes prévios dos educandos e de sua constituição micro-política. Além disso, sua proposta didática de “diálogo” experimentava uma forma de relação não hierarquizada entre a cultura escolar e a cultura popular, entre educador e educando, ao mesmo tempo em que criticava a tradição universitária de aula magistral que se caracterizava pela transmissão de conhecimentos antidialógicos e desprovida de método.

Os trabalhos sistematizados pela equipe SEC/UR também fornecem elementos significativos para se observar como os princípios de sua prática pedagógica e da filosofia educacional procurou concretizar essa proposta dialógica de reconhecer e trabalhar com a cultura popular. Cabe salientar que os objetivos da equipe incluíam uma gama de aspectos da formação educacional, e embora partisse do trabalho com a alfabetização de adultos, almejavam constituir uma proposta pedagógica que revolucionasse toda a estrutura educacional. Nesse sentido, Favero (1983) traz documentos de especial

importância para debates essas questões. Em um desses textos, Jomard de Brito (1983) aponta que o *Sistema Paulo Freire* tinha por objetivo complementar a formação do *Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos* e constituir um currículo de etapas formativas que chegassem a construir uma universidade popular.

## **CONSCIENTIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO SOCIAL**

No Brasil, Paulo Freire tem sido uma referência relevante para a fundamentação teórica da Educação Social e da pedagogia social. A conscientização é um dos seus conceitos mais importantes para tanto, uma vez que o desenvolvimento da consciência crítica detalhado nas seções anteriores coaduna com as preocupações e os propósitos pedagógicos da área. Embora a Educação Social não tenha surgido com as discussões iniciadas e/ou alimentadas diretamente pelo educador e filósofo brasileiro, há muito espaço para que sejam feitas aproximações conceituais com a conscientização tendo em vista o que se poderá levantar de comum entre a Educação Social e o pensamento freireano.

Conforme aponta Machado (2010), a pedagogia social compreende que a educação é uma prática social e que deve ser teoricamente embasada por questões sociais requisitadas pelas comunidades que a realizam e dela beneficiam-se. Pode-se dizer que esse entendimento é também compartilhado pelo pensamento freiriano e pela educação popular. Tanto Freire como pensadores da Educação Social insistem em fazer da educação uma prática gregária, voltada às comunidades, suas necessidades, com objetivos que promovam a participação direta dos seus indivíduos.

Fazendo referência a Núñez (1999), Machado (2010, p. 46) aponta que a Pedagogia Social tem por objetivo servir como “dispositivo pedagógico de leitura, de crítica e de elaboração de propostas ou modelos propriamente educativos em relação às políticas sociais”. Isso faz da Educação Social amparada pela pedagogia social uma prática política além de uma prática educativa, uma vez que compreende a dimensão pública das suas responsabilidades para com segmentos sociais à margem do sistema escolar, segmentos aos quais essas políticas sociais majoritariamente se destinam. Tal compromisso não se estabelece apenas definindo princípios ou expressando intenções, mas também criando meios para verificar como alcançar essas comunidades, como comunicar com seus participantes, como conhecer os sujeitos e ajudar com que

conheçam por si próprios e próprias a proposta da Educação Social, a fim de que possam nela construir os alicerces pedagógicos para se chegar à compreensão desejada. Há que se ter em mente que, como ferramenta pedagógica, a teoria da educação quer transformar sujeitos, nesse caso em particular, quer possibilitar que sujeitos (individuais e coletivos) se transformem e transformem suas comunidades, seus ambientes, suas relações.

Assim, como salienta Carreras (1997 *apud* MACHADO, 2010), as preocupações dos expoentes da pedagogia social, que viam a educação como um processo de formação e, em especial, como menciona Natorp, a realização de um *fenômeno social*, o qual deve ser mediado por problemas e questões trabalhados coletivamente, são preocupações, em muitos aspectos, também suscitadas e desenvolvidas por Freire e que constituem dimensões nas quais a conscientização pode, propriamente, dar-se, uma vez que em comum esses educadores propõem-se a construir a educação não somente a partir da sociedade ou em função da sociedade, mas com a sociedade. Obviamente, existem diferenças nas formas como esse trabalho se deu e pode se dar. Mas a conscientização, como já vimos, quer justamente isso: que os sujeitos possam dizer como trabalhar nas suas realidades.

Para a Educação Social, a formação é o objetivo da educação e necessariamente vai além do que pode individualmente o sujeito obter. Assim também aponta Luzuriaga (1984 *apud* MACHADO, 2010), quando destaca a base teórica kantiana por qual se orienta a educação, o idealismo transcendental. Kant, nos seus trabalhos sobre pedagogia, compreendia que o indivíduo não nasce bom ou mau, mas que é educado para a moralidade a depender da formação que recebe da sociedade. Portanto, a correta educação pode prover ao sujeito a correta formação, pois desenvolve *ativamente* a consciência.

Nesse sentido, o que se compreende por consciência é moldado pela ação da sociedade. Não é trivial que, avançando essa posição, encontra-se a valorização da educação voltada para o trabalho e a atividade como tônica de muitas referências da Educação Social/pedagogia social. Pestalozzi, Tommies, Dewey, além do já mencionado Natorp, são alguns dos elaboradores de destaque (MACHADO, 2010). Essa preocupação também está presente na pedagogia de Freire e, especialmente, na proposta de conscientização. A transição social da consciência é uma obra coletiva e que está além dos mecanismos de controle, requer decisiva intervenção do processo pedagógico. É obra de uma ação das

peças, de homens e mulheres (cabe-nos dizê-lo), formando a verdade conjugação de ação e reflexão que Freire conceitua como *práxis*. A conscientização procura criar a *práxis*, procura coletivamente chegar ao entendimento da realidade como um terreno comum, fazendo com que as particularidades não sejam empecilhos para a formação de uma obra conjunta e compartilhada de significados assentados em experiências e ideias. A educação forjada pela conscientização é sem dúvida um processo pedagógico social e socializado, em que o sentido de aprender seja fruto da partilha do mundo simbólico comum. Daí que a *práxis*, a ação e a reflexão conjugadas e coletivizadas sejam um trabalho pedagógico consonante e condizente com os preceitos e pressupostos da Educação Social, e que seja possível ver nelas um terreno para a conscientização, e, ao mesmo tempo, seja desejável considerar a conscientização como um suporte para sua melhor realização dos propósitos da Educação Social dentro das realidades relativamente comuns às trabalhadas por Freire e outros educadores e educadoras populares.

Quais consequências a conscientização traz para a educação e, mais especificamente, a Educação Social? É importante lembrar, novamente citando Machado (2010), que toda educação é necessariamente social. Logo, adjetivar a educação de “social” seria redundante não fosse o caso dessa adjetivação qualificá-la segundo um caráter e uma finalidade determinados. A redundância dissipa-se, uma vez que a sociabilidade educativa proposta volta-se à *práxis* das comunidades que buscam, pela educação, fortalecer os laços e vínculos que justificam a existência de um processo pedagógico crítico. Se a autonomia é o horizonte da pedagogia social, requer-se uma sociabilidade capaz de fazer, dos sujeitos, autores, além de atores. A sociabilidade aponta a direção e a intencionalidade do projeto pedagógico a se materializar, não uma condição passiva ou um dado frio de pedagogia naturalizada. A pedagogia social é cultura, cultivo de uma humanização consciente dos sujeitos e de seu mundo, pela palavra, pela voz, pelos retratos de quem trabalha e assina a sua obra.

Sendo assim, também existe aí outro ponto de encontro entre a conscientização e a pedagogia social, entre a Educação Social e a educação popular: a dimensão da educação como cultura. Como detalhamos nos tópicos anteriores, a visão da educação como cultura surgiu e desdobrou-se nos movimentos de cultura popular. Neles, também se viu a necessidade de adjetivar a cultura com um nome que lhe é próprio. Chamaram de cultura popular a



cultura que, em essência, não se realiza sem o acolhimento do povo, de gente, de sujeitos. Mas aí também houve opção, escolha de um projeto pedagógico e político determinado. Chamou-se de cultura popular a cultura que não nega, mas afirma o povo, o seu poder, as suas possibilidades, seja pela crítica ao que não cabe ao povo aceitar, seja pela proposição do que almeja, do que pensa ou do que quer.

A Educação Social procura realizar uma formação que atenda às comunidades e que encontre terreno comum para pensar e desenvolver o que quer e o que almeja. Ela também se volta ao povo imbuída da difícil tarefa de buscar a autonomia, o que é também um exercício da liberdade, já apontara Kant. Nesse sentido, também se propõe a conscientização. Afinal, uma educação que intenta auxiliar o povo a criar cultura e a significar essa cultura forma comunidades que se afirmam enquanto lugares de educação coletiva desperta para os problemas que afligem seus membros e a ativa nas ações que possam os atacar e, em certo aspecto, os resolver. Logicamente, endereçar questões não é o mesmo que as resolver, ainda mais quando tanto do que se necessita não está imediatamente ao alcance de quem necessita, como é majoritariamente o caso dos problemas que comunidades populares enfrentam. Mas se a Educação Social almejar esse caminho, far-se-á imprescindível para a solução desses dilemas.

Por fim, depois de destacar esses dois pontos em que a Educação Social e a conscientização, processo pedagógico da educação popular de Freire, convergem, cabe ressaltar um ponto em que a Educação Social ganha robustez ao incorporar o marco teórico freiriano, especialmente o conceito-chave deste trabalho. A conscientização para Freire é um processo social e, ao mesmo tempo, histórico e político. A condição política do processo conscientizador é o que faz dele um processo pedagógico. Assim, a educação conscientizadora enseja uma sociabilidade crítica e, ao mesmo tempo, ética, sensível e aberta aos dilemas que as pessoas vivem, que em comum sofrem e buscam superar. Apontar para as questões sociais como questões política insere o caráter social da educação como conscientização. A transição social, da consciência ingênua para a consciência crítica, é um ato político porque coletivo, autônomo e com autoridade. É a política autorizada pelos que desautorizam a sociedade estruturada na opressão e socializam o conhecimento que permite fazer da educação uma ferramenta da sociedade por se construir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos fazer, neste capítulo, uma reflexão que, ao mesmo tempo, expusesse alguns dos elementos fundamentais da filosofia educacional e pedagogia de Paulo Freire encontrados em uma de suas primeiras obras escritas enquanto já empregava seus aportes metodológicos na educação popular. Passamos de uma discussão sobre a base humanista da filosofia freiriana para o detalhamento de suas concepções sobre o pensamento crítico e como aliar ferramentas educacionais a fim de elencar desenvolvê-lo no processo de conscientização. Por fim, expusemos alguns apontamentos sobre os primeiros trabalhos de Freire com os movimentos de cultura popular, no intuito de demonstrar como essa reflexão também se localizava em trabalhos escritos nesse ínterim e como esses espaços entendiam sua relação com a universidade e a cultura das instituições formais de ensino de modo geral.

É de notório saber que o nome de Freire se tornou hoje mundialmente conhecido, sendo citado em várias políticas educacionais e evocado em diversos projetos que tratam da temática social pelo ângulo da inclusão. Contudo somos da opinião que o real trabalho empreendido por esse educador pernambucano e cidadão universal, cosmopolita e local, ainda permanece muitíssimo desconhecido, sobretudo no que diz respeito aos preceitos e fundamentos deste trabalho.

Portanto, há que se reconhecer que a dinâmica com que Freire enxergava a educação, indo muito além das práticas e dos rituais cristalizados por certa visão da escola, continua a ser um horizonte em que muitos avanços são necessários. O desafio permanece em concretar, como elementos da atualidade, uma perspectiva nos espaços educacionais que aceite trabalhar com os elementos pedagógicos próprios da cultura popular, dos espaços sociais marginalizados, não para ali quedar ou novamente cristalizar-se, mas para dialogar esses elementos com aqueles oriundos da cultura dita “cultura”, que tem na sociedade um locus de poder que lhe próprio. Esse diálogo propicia não somente uma interação de conhecimentos distintos – interação que a escola tradicional em parte já supre e de modo violento muitas vezes. Mais do que isso, cria espaços de empoderamento, que se tornem culturalmente criativos e recoloca a posição de comunidades marginalizadas na periferia de grandes centros urbanos ou em localidades do campo, em engajamentos políticos, seja pela pressão reivindicativa, seja pela solução local e autônoma de seus problemas.

O cerne da proposta freiriana está em fazer da potência humana para pensar e agir com autonomia um anseio em processo de realização. Não concebe receituário ou fórmulas prontas, nem estipula um ponto de chegada. O homem está sempre *sendo* na sua aceção. Freire traz para o ambiente do debate educacional uma perspectiva de construção de relações desde a prática pedagógica, em que os recursos existentes e transmitidos via repertórios *standard*, por mais instigantes e relevantes que possam ser – até para que se alcance uma visão histórica dos próprios dilemas da educação – tem a atenção deslocada para as parcerias que emergem da comunicação e dos encontros entre educador e educando, bem como entre educando e educando.

Finalizamos esta intervenção reflexiva com um apontamento do filósofo da educação estadunidense John Dewey (2004), cujas ideias influenciaram muito o pensamento de Paulo Freire. Dewey compreendia que a existência da sociedade não era *pela* ou *através* da comunicação, mas *na* comunicação mesma.

Assim, ele também afirma:

Em última instância, a vida social não apenas demanda ensino e aprendizagem para sua própria sobrevivência, mas o processo de viver comunitariamente é em si educativo. Ele amplifica e ilumina a experiência. Ele estimula e enriquece a imaginação. Ele cria responsabilidade pela precisão e vivacidade de posições e pensamento. (DEWEY, 2001, p. 6).

Entendemos que o retorno aos fundamentos teóricos e conceituais do trabalho pedagógico-filosófico de Freire, como o define Veras (2012), são de cabal importância para que possamos ver com cada vez maior perspicácia o modo como, desafiadoramente, seu pensamento e suas propostas educativas buscaram transpor fronteiras da educação erigidas para conter e “territorializar” os saberes, na expressão de Deleuze e Guattari (1997). Um desafio que a nós cabe recolocar em pauta, não só por ser necessário o testemunho histórico, mas para fazer frentes às profundas obliterações do potencial humano e às alienações de toda sorte que seguem pululando na educação vigente por força das relações desumanizadas que a atravessa.

## REFERÊNCIAS

CAVACO, Carmem. A actualidade do pensamento de Paulo Freire – Educação e intervenção no mundo. *In*: GARRIDO, Noêmia; MESQUITA, Francisco Genezio (org.). **Memorial Paulo Freire**: Diálogo com a Educação. São Paulo: Expressão e Arte, 2013.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. Mineola: Dover Publications, 2004.
- FAVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Educação da insurreição: emancipação humana, ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire**. Jundiaí: Paco, 2011.
- MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.
- MACHADO, Érico. Brasil. **Revista Diálogos**, v. 18, 2012.
- MACHADO, Érico. Educação Social – Pedagogia Social. **Revista Inter-ação**, v. 41, n. 3, set./dez. 2016.
- MACIEL, Jarbas. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. *In*: FAVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.
- MOURA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; SILVA, R. da (org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- NUNES, César. A atualidade de Paulo Freire e as novas diretrizes da educação básica no Brasil. *In*: GARRIDO, Noêmia; MESQUITA, Francisco Genezio (org.). **Memorial Paulo Freire: Diálogo com a Educação**. São Paulo: Expressão e Arte, 2013.
- POPPER, Karl. **A sociedade democrática e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959.
- SCOCUGLIA, Afonso C. **Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- SILVA, R. da *et al.* (org.). **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.
- VERAS, Dimas Brasileiro. Aonde dorme o cão sem plumas: o Recife e a formação do Sistema Paulo Freire de Educação. *In*: SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (org.). **Paulo Freire e a Educação Libertadora: Memória e Atualidades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- VERAS, Dimas Brasileiro. **Sociabilidades letradas no Recife: a Revista Estudos Universitários (1962-1964)**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Estudos Superiores, 1960.

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

# **PEDAGOGÍA SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES ESPAÑOLES Y COLOMBIANOS EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN**

*Miguel Melendro  
Teresita Bernal Romero*

## **1. OBJETIVO**

El objetivo de este trabajo es presentar un avance del análisis realizado sobre las percepciones que tienen profesionales españoles y colombianos de los servicios socioeducativos acerca del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes y la intervención desarrollada con ellos.

## **2. PROBLEMA**

El tránsito a la vida adulta es un campo de investigación muy importante en la actualidad debido a las diferentes transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales propias de modelos neoliberales y de procesos de globalización. La literatura sobre el tema ha explicado cómo los jóvenes tienen que enfrentarse a nuevos retos como: exigencia de mayores niveles de titulación, aumento en la competitividad para obtener un puesto de trabajo, desempleo, inestabilidad laboral y cambios en la estructuración de las familias entre otros; lo que ha llevado a que el tránsito a la vida adulta sea cada vez más difícil (Casal 1996, Du Bois-Reymond y López, 2004, Dávila, 2004, Dávila y Ghiardo, 2005, Otero, 2009, Marzana, Pérez y González, 2010, Rivermar, 2012, Storø, 2012, Oliveira y Mora, 2013).

En el caso de las poblaciones vulnerables, este tránsito puede ser todavía más exigente. Los estudios demuestran que las transiciones a la vida adulta de los jóvenes que salen de una estancia en los centros de juventud son más difíciles que los de la población en general. Los jóvenes, cuando egresan de los procesos de acogimiento, en ocasiones no tienen información de la situación actual de sus

familias o, si la tienen, no desean tener contacto con ellas por las historias de abandono o de maltrato que vivieron (Icarnato, 2012). Por esta razón cuando los jóvenes egresan pueden encontrarse totalmente solos ante las responsabilidades que les toca empezar a asumir en el tránsito a la vida adulta.

Las investigaciones muestran así mismo cómo los jóvenes extutelados tienen que enfrentar: déficits en sus niveles educativos, ausencia de oportunidades para mejorar sus niveles de formación, dificultades en los procesos de inclusión laboral, bajos salarios, condiciones laborales poco estables y ausencia de redes de apoyo, entre otros (Goyette 2010, Miranda, 2012, López, Santos, Bravo y del Valle, 2013). Es más, para ciertos jóvenes acogidos salir de la institución de protección también representa dejar las únicas familias y los hogares que tuvieron (Goyette, 2010).

En este sentido se puede plantear que es fundamental la preparación de los jóvenes para este proceso. Es más, si no reciben algún tipo de apoyo y las instituciones de protección no toman las medidas necesarias, si no asumen la preparación para la vida adulta, se pueden generar lo que se vienen denominando *trayectorias fallidas* (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Por ello, los diferentes servicios sociales muestran cada vez una mayor preocupación por realizar procesos de preparación para el egreso de protección y el tránsito a la vida adulta.

Estos procesos de preparación se deben centrar en la exigibilidad de los derechos por una parte, y en el proceso de constituirse como personas autónomas por otra (Pinto, 2012; Bernal Romero, Melendro, Charry y Goig; 2020). Igualmente se deben reconocer al menos dos niveles en el proceso de preparación: el psicológico y el práctico (Storø, 2012). El primero se refiere a todos los elementos emocionales involucrados en el proceso de emancipación. Y el segundo al desarrollo de habilidades tangibles e intangibles. Tangibles, como la educación, la vocación y habilidades de consumo como buscar dinero; e intangibles como toma de decisiones, capacidad de planear y de comunicar (Propp, Debora Ortega y Forest, 2003). Además, también se debe trabajar en el fomento de las habilidades sociales necesarias para construir y mantener relaciones, para lo que los centros de protección han de generar programas específicos y potenciar redes sociales positivas que faciliten el tránsito a la vida adulta (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). Teniendo en cuenta este

panorama, es importante preguntarse sobre cuáles estrategias socioeducativas son realmente eficaces en los procesos de emancipación.

A partir de ello este informe, desde la comparación de dos estudios descriptivos de diferentes países, aporta información sobre las percepciones que tienen los profesionales sobre los servicios socioeducativos en el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

La pedagogía social, como disciplina que estudia procesos de inclusión social de sectores vulnerables, ha planteado la importancia de la intervención socioeducativa en niños, niñas y adolescentes tutelados. Estudios como los de Bautista-Cerro y Melendro (2011) y Bernal y Melendro (2014b), han encontrado que para los jóvenes que estuvieron en protección una de las variables más importantes de sus procesos son los profesionales que los acompañaron en el acogimiento. Igualmente en la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados se ha encontrado que “...la mayoría necesitan tener a alguien con quien hablar, y también que los ayude en sus esfuerzos para conseguir una vivienda, una educación, un trabajo y por supuesto, una situación económica aceptable” (Storø, 2012, p. 18).

Estos hallazgos ubican a los profesionales de los servicios sociales en un lugar muy importante en el tránsito a la vida adulta y además plantean la necesidad de realizar estudios sobre los diferentes componentes de la intervención socioeducativa que se realizan con adolescentes y jóvenes en los procesos de protección.

En los servicios socioeducativos trabajan educadores, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y nutricionistas, entre otros. Estos profesionales han sido formados desde diferentes disciplinas que les han presentado modelos teóricos sobre intervención; sin embargo, en la práctica cotidiana van resignificando su quehacer y construyendo diferentes percepciones sobre las intervenciones que llevan a cabo. De esta forma su experiencia genera un saber contextualizado.

En este caso se identifican percepciones sobre el éxito y fracaso en los procesos de emancipación de los jóvenes que han estado tutelados y la eficacia y los obstáculos de las intervenciones realizadas por los profesionales. El identificar estas percepciones permite visibilizar elementos de la intervención



socioeducativa desde la práctica cotidiana, para más adelante proponer estrategias eficaces, pertinentes y contextualizadas en los procesos de emancipación de estos jóvenes.

#### **4. MÉTODO**

Este trabajo presenta parte de los resultados de dos estudios *ex post facto* de tipo causal-correlacional realizados en España (2010) y en Colombia (2015). Las investigaciones en general, tuvieron como objetivo describir el tránsito a la vida adulta y las intervenciones realizadas con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, utilizando los mismos instrumentos.

En este caso, se presentan los resultados obtenidos bajo un cuestionario con preguntas de respuesta abierta, que tenía como objetivo indagar sobre las percepciones que tienen los profesionales que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad, específicamente acerca de los indicadores de éxito y fracaso en el tránsito a la vida adulta y la eficacia de su intervención en los procesos de emancipación de éste tipo jóvenes. El instrumento fue adaptado a cada uno de los contextos y su versión definitiva fue aplicada de manera individual a cada uno de los profesionales. La información recogida fue analizada con el programa informático SPSS (versión 19).

Para el presente informe se han seleccionado una serie de preguntas abiertas del cuestionario, cuatro en total, que después han sido agrupadas en diferentes categorías en función de las respuestas obtenidas por parte de los profesionales.

El muestreo fue de tipo no probabilístico, intencional. Los criterios utilizados fueron: profesionales que trabajan con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, específicamente en los servicios sociales de cada uno de los países; con diversos niveles y tipos de formación inicial; con al menos dos años de experiencia en los servicios sociales en los últimos cinco años; finalmente, debían estar interesados en participar en el estudio. El cuestionario fue cumplimentado por 104 profesionales, 36 españoles (Madrid) y 68 colombianos (Bogotá).

De los 36 profesionales españoles, el 54% eran mujeres y el 46% hombres, con una edad media de 33 años, una edad mínima de 27 años y máxima de 52 años. De los 68 profesionales colombianos, el 80,9% eran mujeres y el 19,1% hombres, con una edad media de 34 años, una edad mínima de 22 años y una máxima de 63 años.

Tabla 1. Distribución de los participantes por género según país

<b>Género</b>	<b>Profesionales españoles</b>	<b>Profesionales colombianos</b>
Femenino	54%	80,9%
Masculino	46%	19,1%
Total	100%	100%

Los participantes españoles estaban formados principalmente en Psicología (29%), Educación Social (12%), Sociología (12%), Trabajo Social (8%) y Derecho (8%). Los participantes colombianos estaban formados principalmente en Psicología (44,1%), Trabajo Social (22,1%), Bachiller (11,9%) y Pedagogía o Pedagogía reeducativa (11,8%), Terapia ocupacional o del lenguaje (2,9%), administrador de empresas o abogado (2,9%), sociólogo (1,5%)

La experiencia laboral en este ámbito de intervención de los profesionales españoles era de 6 años de media (moda de 3 años), mientras que los profesionales colombianos tenían una experiencia media de 6 años y 7 meses (modas: 1,3 y 5 años).

## 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se describen los resultados más destacados del estudio de acuerdo con el objetivo de analizar las percepciones que tienen los profesionales de los servicios socioeducativos acerca del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes y la intervención desarrollada con ellos. Los resultados se agrupan en torno a cuatro variables: indicadores de tránsito adecuado a la vida adulta, indicadores de fracaso en el tránsito a la vida adulta, aspectos más eficaces de la intervención socioeducativa y principales obstáculos, impedimentos y limitaciones de esa intervención.

A la primera de las cuestiones, acerca de los indicadores que utilizan los profesionales para comprobar que se ha realizado un tránsito adecuado de los jóvenes en dificultad social a una vida adulta independiente y responsable, los valores de las respuestas se indican en la tabla siguiente.

Tabla 2. Indicadores de tránsito adecuado a la vida adulta

<b>Indicador</b>	<b>COLOMBIA</b>		<b>ESPAÑA</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Autonomía e independencia de familias e instituciones	20	29,4	6	16,7

Estabilidad laboral, formativa y económica	14	20,6	20	55,5
Estabilidad emocional y proyecto de vida	14	20,6	5	13,9
Red social normalizada	6	8,8	2	5,5
Responsabilidad, compromiso y perseverancia	6	8,8	0	0,0
Capacidad de autogestión	2	2,9	1	2,9
Conformación de una nueva familia	2	2,9	0	0,0
Vivienda estable y digna	1	1,5	2	5,5
Mantener una vida espiritual	1	1,5		0,0
Lograr disminución de conductas que vulneren su bienestar y el de otras personas	1	1,5	0	0,0
No responde	1	1,5		0,0
Total	68	100,0	36	100,0

Los profesionales colombianos plantearon como el indicador más relevante en el tránsito adecuado a la vida adulta la *autonomía e independencia de familias e instituciones* (29,4%), seguido de la *estabilidad laboral, formativa y económica* (20,6%) y la *estabilidad emocional y proyecto de vida* (20,6%), la existencia de una *red social normalizada* (8,8%) y la *responsabilidad, compromiso y perseverancia* (8,8%).

Los profesionales españoles señalaron de forma clara, en primer lugar, la *estabilidad laboral, formativa y económica* (55,5%) y junto a ella la *autonomía e independencia de familia e instituciones* (16,7%), la *estabilidad emocional y proyecto de vida* (13,9%), la existencia de una *red social normalizada* (5,5%) y el acceso a una *vivienda estable y digna* (5,5%).

Otros indicadores relevantes mencionados tienen que ver con la *capacidad de autogestión* (2,9% Pc y Pe<sup>3</sup>), la *conformación de una nueva familia* (2,9% Pc), la posibilidad de *mantener una vida espiritual* (1,5% Pc) y lograr la *disminución de conductas que vulneren su bienestar y el de otras personas* (1,5% Pc).

En cuanto a la segunda de las cuestiones planteadas, sobre los indicadores utilizados por los profesionales para determinar el fracaso en el tránsito de los jóvenes en dificultad social a una vida adulta independiente y responsable, los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 3. Indicadores para determinar el fracaso en el tránsito a la vida adulta

Indicador	COLOMBIA		ESPAÑA	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Deficientes hábitos de autonomía personal	29	42,6	15	41,7
Consumo de drogas	6	8,8	2	5,5
Falta de conciencia de su situación	5	7,4	1	2,8
Actividades delictivas	5	7,4	1	2,8
Dificultades en el manejo de la soledad, baja autoestima e inseguridad	4	5,9	0	0
Redes sociales manipuladas / relaciones sociofamiliares conflictivas	3	4,4	5	13,9
Escasos recursos institucionales	3	4,4	0	0
Incapacidad de mantener empleo	2	2,9	6	16,7
Vida de calle, muerte violenta	2	2,9	0	0
Realizar conductas que afecten su óptimo desarrollo y/o el de otras personas	2	2,9	0	0
Desconocimiento de apoyos sociales	0	0	2	5,5
Carencia de vivienda	1	1,5	2	5,5
Falta habilidades sociales	1	1,5	0	0
Insatisfacción	1	1,5	0	0
No continuar con los estudios	1	1,5	0	0
Carencia de hábitos saludables	0	0	1	2,8
No responde	3	4,4	1	2,8
Total	68	100,0	36	100,0

Según los profesionales colombianos, un tránsito inadecuado a la vida adulta se caracterizaría por los *deficientes hábitos de autonomía personal* (42,6%), siendo esta la respuesta más frecuente. Le siguen, con una diferencia significativa, el *consumo de drogas* (8,8%), la *falta de conciencia de las situaciones* (7,4%), las

habilidades delictivas (7,4%), las dificultades en el manejo de la soledad, baja autoestima e inseguridad (5,9%).

Para los profesionales españoles, la respuesta más frecuente es la misma, con un porcentaje también elevado: los deficientes hábitos de autonomía personal (41,7%). Le siguen la incapacidad de mantener un empleo (16,7%) y las redes sociales manipuladas / relaciones sociofamiliares conflictivas (13,9%).

Otros indicadores relevantes mencionados tienen que ver con la carencia de vivienda (5,5 Pe, 1,5 Pc), el desconocimiento de apoyos sociales (5,5 Pe), los escasos recursos institucionales (4,4% Pc) o situaciones muy graves, como la vida de calle, muerte violenta (2,9% Pc) Y también con otros aspectos como realizar conductas que afecten su óptimo desarrollo y/o el de otras personas y otros como carencia de vivienda, falta habilidades sociales, insatisfacción, no continuar con los estudios (1,5% cada uno).

Una tercera cuestión planteada se refiere a los aspectos de la intervención socioeducativa considerados más eficaces por los profesionales para conseguir el tránsito adecuado de estos jóvenes a una vida independiente y responsable. Las respuestas se agruparon como se describe en la tabla siguiente.

Tabla 4. Aspectos más eficaces de la intervención socioeducativa

Indicador	COLOMBIA		ESPAÑA	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Buena planificación y coordinación	10	14,7	6	16,7
Dar protagonismo al joven y su situación	9	13,2	6	16,7
Disponibilidad y adecuación de recursos	7	10,3	1	2,8
Fomentar estabilidad emocional y habilidades sociales	7	10,3	2	5,6
Acompañamiento y atención personalizada del profesional	7	10,3	3	8,1
Resignificación historia personal	7	10,3		
Fomentar habilidades de autonomía	5	7,4	8	22,2
El trabajo de los profesionales y su formación	4	5,9	2	5,6
Prevención de situaciones marginales	2	2,9	0	0
Atención interdisciplinaria	2	2,9	0	0

Relaciones jóvenes con profesionales/confidencialidad/respeto	2	2,9	6	16,7
Facilitar la inserción sociolaboral	1	1,5	2	5,6
Predisposición del joven	1	1,5	0	0
Trabajo con familias y jóvenes	1	1,5	0	0
Vida espiritual	1	1,5	0	0
No responde	2	2,9	0	0
Total	68	100,0	36	100,0

Los profesionales colombianos perciben que es fundamental, en primer lugar, la *buena planificación y coordinación* (14,7%). Junto a ella, con una valoración muy próxima, la necesidad de *dar protagonismo al joven y su situación* (13,2%) y otros aspectos como la *disponibilidad y adecuación de recursos, fomentar la estabilidad emocional y habilidades sociales, el acompañamiento y atención personalizada del profesional y la resignificación de la historia personal* (todos ellos con un 10,3% de las respuestas cada uno).

En cuanto a los profesionales españoles, éstos sitúan en primer lugar la importancia de *fomentar habilidades de autonomía* (22,2%), seguida de la importancia de *dar protagonismo al joven y su situación* (16,7%), una *buena planificación y coordinación* (16,7%) y las *relaciones de los jóvenes con profesionales/confidencialidad/respeto* (16,7%).

Otros indicadores relevantes tienen que ver con el trabajo de los profesionales y su formación (5,9 Pc y 5,6 Pe), y con facilitar la inserción sociolaboral (5,6 Pe, 1,5 Pc).

Por último, se planteó a los profesionales su opinión sobre los obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención socioeducativa. En la siguiente tabla se indican los valores de sus respuestas categorizadas.

Tabla 5. Obstáculos, impedimentos y limitaciones a la intervención

Indicador	COLOMBIA		ESPAÑA	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Falta de apoyos y recursos institucionales/descoordinación	21	30,9	10	27,7

Falta de motivación/ ausencia de resiliencia del joven	21	30,9	8	22,1
Entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención	6	8,8	6	16,7
Profesionales demotivados/as, poco implicados/as	5	7,5	2	5,6
Enfoque de intervención inadecuado	4	5,9	2	5,6
Condiciones sociolaborales poco favorables	3	4,4	2	5,6
Conocimiento parcelado de la realidad del joven	3	4,4	3	8,3
Contexto social/Sociedad de consumo/ausencia de cultura del trabajo	2	2,9	2	5,6
Reglamentación sobre el inicio laboral	1	1,5	0	0
No se tiene en cuenta la opinión de los profesionales	1	1,5	0	0
Ausencia de redes de apoyo	1	1,5	0	0
Trabas para los extranjeros	0	0	1	2,8
Total	68	100,0	36	100,0

En este caso, las respuestas de los profesionales colombianos y españoles coinciden en plantear como elementos más relevantes la *falta de apoyos y recursos institucionales/descoordinación* (30,9% Pc, 27,7 Pe) junto a la *falta de motivación/inconsciencia del joven/ausencia de resiliencia* (30,9% Pc, 22,1 Pe) y la existencia de un *entorno sociofamiliar que obstaculiza la intervención* (16,7% Pe, 8,8 Pc).

Otros indicadores relevantes mencionados se refieren a un *conocimiento parcelado de la realidad del joven* (8,3% Pe, 4,4% Pc), *profesionales demotivados/as, poco implicados/as* (7,5% Pc, 5,6% Pe), un *enfoque de intervención inadecuado* (5,9% Pc, 5,6% Pe), *condiciones sociolaborales poco favorables* (5,6 Pe, 4,4% Pc) y un *contexto social/sociedad de consumo/ausencia de cultura del trabajo* (5,6% Pe, 2,9% Pc).

## 6. CONCLUSIONES

Como se puede apreciar a partir de los resultados descritos, excepto en la tercera de las cuestiones, relacionada con la eficacia de la intervención, las valoraciones de profesionales colombianos y españoles son, en lo esencial, bastante coincidentes.

La primera cuestión es básica, ya que hace referencia a indicadores que fundamentan los objetivos generales de toda intervención en este ámbito, de los logros que se espera alcanzar para que ese tránsito a la vida adulta sea adecuado. Es interesante comprobar la importante coincidencia en los indicadores más destacados en ambos países, si bien con diferente peso en cada uno de ellos. Así, los profesionales españoles dan claramente más importancia a la estabilidad formativa, laboral y económica, mientras que los profesionales colombianos consideran el logro de la autonomía de la familia y de las instituciones como el más claro indicador de esa autonomía. Si bien ambos indicadores suponen objetivos de intervención complementarios y a largo plazo, parece de más distante y compleja consecución el primero que el segundo, y sin duda el orden diferente en la selección tiene connotaciones diferentes en la planificación y orientación de la intervención.

En cuanto a la segunda cuestión, para ambos colectivos profesionales un tránsito inadecuado a la vida adulta se caracterizaría por los *deficientes hábitos de autonomía personal* de los y las jóvenes. Esto tiene claras implicaciones en cuanto a las posibilidades de intervención, y también en cuanto a la necesidad de implementar políticas sociales en esta línea, menos proteccionistas y que aporten recursos para la elaboración de esa necesaria autonomía personal de los jóvenes para enfrentarse con éxito a la vida adulta. En este aspecto, se puede apreciar también que si bien desde ambos grupos profesionales se plantea la necesidad de profundizar en la mejora de los recursos sociales y de darlos a conocer, en la realidad colombiana aparecen indicadores de situaciones personales muy graves que condicionan claramente esa intervención.

Con respecto a la tercera cuestión, se aprecian diferencias significativas entre ambos colectivos en cuanto a los planteamientos prioritarios para desarrollar intervenciones eficaces. Mientras que en el caso de los profesionales colombianos se pone el acento en la planificación y la coordinación, los profesionales españoles están más preocupados en el trabajo más próximo a los jóvenes a través del fomento de las habilidades de autonomía. Si bien en ambos colectivos se reconoce la importancia de dar protagonismo a los jóvenes y a sus situaciones personales.

Por último, en la percepción de los obstáculos, impedimentos o limitaciones más frecuentes en este tipo de intervención encontramos la mayor coincidencia entre ambos colectivos, que tienen claras las importantes repercusiones en su



trabajo de la falta de apoyos y recursos institucionales, la descoordinación existente y, junto a ello, la falta de motivación, la inconsistencia y la ausencia de elementos de resiliencia en los jóvenes.

Los resultados obtenidos siguen la línea planteada por diferentes investigaciones que ponen de relieve la necesidad de mejorar las políticas sociales en este ámbito (Benedicto et al., 2013; Boetzelen, 2010; López Blasco, Gil e Iglesia, 2011; Walther y Pohl, 2007) y de aquellas que aportan modelos concretos de intervención socioeducativa en el proceso de tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social y proponen profundizar en la formación de los profesionales en este campo de intervención socioeducativa (Le Blanc, 2012; Henggler et al., 2011; Goyette et al. 2011, 2007; Casas y Montserrat 2009; García Barriocanal et al., 2007; Wade, J. y Dixon, J. , 2006; Bernal y Melendro, 2014; Melendro 2014, 2011).

En conclusión, el estudio presenta una suma de elementos que, interconectados y reelaborados, suponen un excelente soporte tanto para la elaboración de planificaciones coherentes con las necesidades detectadas, como para la construcción de modelos de intervención eficaces con esta población y la incorporación de elementos significativos en la formación de los futuros profesionales.

## REFERENCIAS

- Bautista-Cerro, M. J. & Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. **Educación XXI**, 14(1), 179-200.
- Benedicto *et al.* (2013). **Transitar a la intemperie: jóvenes en busca de integración**. Madrid: Instituto de la Juventud (Informe de investigación)
- Bernal, T. y Melendro, M. (2014a) Fuentes de resiliencia en adolescentes institucionalizadas. **Revista de Psicología y Educación**, 9(1), 151-172.
- Bernal, T. & Melendro, M. (2014b). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. **Diversitas**, 10, 2.
- Bernal Romero, T., Melendro, M., Charry, C.L., & Goig, R.M. (2020b). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. **Bordón. Revista de pedagogía**, 72(2), 29-44.
- Boetzelen, P. (2010). Current tendencies and models in European youth policies and their implications for young people's agency. **Congreso Internacional Jóvenes construyendo mundos**. UNED, Madrid, España.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. **Revista Española de**

**Investigaciones Sociológicas**, 75, 295-316.

Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. **Psicothema**, 21 (4), 543-547.

Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. **Última Década**, (21), 83-104.

Dávila, O. & Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. **Nueva Sociedad**, (200), 114-126.

Du Bois-Reymond, M. & López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. **Estudios de Juventud**, (65), 11-19.

García Barriocanal, C.; Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). **El Acogimiento Residencial como Medida de Protección al Menor**. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.

Goyette, M, Chénier, G., Royer, M. N., Noel, V. (2007) Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. Éducation et francophonie. **Revue scientifique virtuelle**. 35 (1)

Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos en servicios sociales. **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**, (17), 43-56.

Goyette, M., Pontbriand, A. y Bellot, C. (2011). **Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté**. Concepts, figures et pratiques. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Henggeler, Scott W.; Schoenwald, Sonja K. (2011). Evidence-Based Interventions for Juvenile Offenders and Juvenile Justice Policies that Support Them. **Social Policy Report**, 25 (1)1-20.

Incarnato, M. (2012). Conclusiones. La integralidad del modelo de acompañamiento para la transición. Alcances e implicancias. En: Asociación Civil Doncel, FLACSO Argentina, Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus & UNICEF Argentina. Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes.

Le Blanc, P.T. (2012). Un programme de réadaptation cognitivo-comportemental pour des adolescents avec des comportements antisociaux graves. Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. **Troubles de comportement**, 2, 53.

López Blasco, A., Gil, G. e Iglesia, A. (2011). **Jóvenes y cambio social global**. Valencia: Area Ed.

López, M., Santos, I., Bravo, A. & Del Valle, J (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. **Anales de Psicología Norteamérica**, 29.

Marzana, D., Pérez-Acosta, A. y González, M. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia, una lectura relacional. **Avances en psicología latinoamericana**, 28, 1, pp. 99 – 112.

Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios.

**Revista de Educación**, 356, 327-352.

Melendro, M. (2014). Young People with Social Difficulties (NI-NI'S): Socio-educational Intervention. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 116, 1211-1216.

Miranda, A. (2012). Jóvenes, derechos y autonomía. Transición del sistema de protección a la autonomía: hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes. En: Asociación Civil Doncel, FLACSO Argentina, Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus & UNICEF Argentina. Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes.

Oliveira, de O. & Mora, M. (2013). Desigualdades sociales y transición a la adultez en el México contemporáneo. **Papeles de Población**, 14(57), 117-152.

Otero, A. (2009). **Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo en jóvenes argentinos**. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Flacso.

Pinto, G. (2012). Algunas reflexiones sobre el marco normativo del derecho de los adolescentes bajo cuidado institucional a su formación y preparación para el egreso a una vida autónoma. En FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. **Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes**. (31-40).

Propp, J., Ortega, D. M., & NewHeart, F. (2003). Independence or interdependence: Rethinking the transition from “ward of the court” to adulthood. **Families in society**, 84(2), 259-266

Rivermar, M. (2012). En un porvenir incierto. La transición a la adultez entre jóvenes de un municipio de la Sierra Norte de Puebla, México. **Revista Académica del CISAN-UNAM**, 7(1), 99-124.

Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. y Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. **Children and Youth Services Review**, 34(5), 1015-1023.

Storø, J. (2012). Apoyar a los jóvenes institucionalizados en la transición hacia la autonomía. En: Asociación Civil Doncel, FLACSO Argentina, Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus & UNICEF Argentina. Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes.

Wade, J. y Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. **Child and Family Social Work**, 11, 3, 199-208.

Walther, A. y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. **Revista de Estudios de Juventud**, 77, 155-171.

# **DERECHO A LA CIUDAD Y EDUCACIÓN POPULAR. DESAFÍOS PARA ENFRENTAR LA SEGREGACIÓN DESDE LAS PERIFERIAS DE BOGOTÁ**

*Cristiano Morsolin<sup>4</sup>*

## **INTRODUCCIÓN**

El crecimiento de la violencia urbana y la inseguridad ciudadana es un fenómeno social de gran trascendencia que está afectando la vida de las personas a nivel mundial. No obstante, los niveles en que se expresa este fenómeno no son homogéneos. Ello ha generado un extenso debate alrededor de este complejo tema, que busca dictaminar las causas y posibles consecuencias de las múltiples violencias que aquejan nuestras sociedades. De igual manera se ha considerado necesaria la construcción de redes sociales e institucionales que aporten y refresquen conocimientos desde distintos lugares, perspectivas y enfoques para un mejor entendimiento de la naturaleza del fenómeno.

Este artículo investiga algunos casos específicos de como la sociedad civil está luchando en contra de la segregación en Bogotá (Colombia). Autores como Boaventura de Sousa, Alfonso Torres, Paulo Freire y otros, permiten ayudar en la interpretación de esta problemática.

Este artículo intenta responder preguntas relacionadas con las experiencias de participación ciudadana, tales como:

¿Cómo la educación popular aporta a estos procesos de liberación desde abajo, en contra del dominio de los actores mafiosos y de los grupos armados ilegales?

¿Cómo romper la imagen estereotipadas de la estigmatización de los barrios populares, como superar el muro del gueto?

## **CATEGORÍAS Y DEFINICIONES DE REFERENCIA**

Una primera categoría como punto de partida es el derecho a la ciudad, que se puede interpretar como el derecho de hacer la ciudad de la manera que queremos/deseamos. El no tener alrededor de nosotros las fuerzas de la acumulación del capital y este tipo de ciudad que emerge de una muy poderosa elite que esencialmente construye la ciudad de acuerdo con sus propios deseos y el resto tiene que vivir en ella. Entonces el derecho a la ciudad es el derecho de todos a debatir el tipo de ciudad de sus sueños.

Estamos creando un mundo lleno de favelas, banlieux, ghettos y, por otro, estamos creando un mundo lleno de condominios elegantes, exclusivos y vacíos. Entonces, surge la sensación de que algo va muy mal con la urbanización hoy en día. De ahí la idea del derecho a la ciudad y la importancia de los movimientos sociales urbanos, que son una parte vital de la lucha anticapitalista.

Al respecto David Harvey (2014) considera que “en el grado que los movimientos sociales comienzan a pensar no solo en las luchas particulares como la anti-gentrificación, o luchas en torno a la educación, a la salud, a los espacios públicos, y etc. El grado en que los movimientos urbanos comienzan a pensar la ciudad como un todo, me parece que llega a un potencial movimiento que puede ser una parte vital de cualquier lucha anti-capitalista, y entonces ellos mismos comienzan a demandar tipos diferentes de ciudades, ciudades no dominadas por el capital, y tampoco dominadas por la búsqueda de lucros, pero dominadas por la búsqueda a la creación de un ambiente que sea abierto a actividades creativas”.

Esta producción creativa es muy relacionada con una epistemología del Sur a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista.

Las dos premisas de una epistemología del Sur son las siguientes. Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segundo,

la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas (Boaventura Sousa de Santos, 2011).

Otra categoría interpretativa de este artículo es la educación popular.

Partimos de señalar que la educación popular tiene un horizonte fundamentalmente político-emancipador, que se expresa en la acción transformadora. Desde la organización popular significa aportar a la consolidación del movimiento social popular. Así pues, la educación popular, le apuesta a una pedagogía constructora de un mundo justo, equitativo, es decir más humano.

De acuerdo con lo expresado por Alfonso Torres (2011) la:

educación popular es un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intención es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías.

Prácticas que se realizan en diversos escenarios y múltiples subjetividades: el líder barrial, el joven, las mujeres, el campesino, el obrero, el afro, el indígena, el homosexual, los ambientalistas, los trabajadores de la cultura etc., desde posturas dialogizantes y negociadoras de saberes, de cosmovisiones, quehaceres y experiencias.

La educación popular (en adelante: EP) se fue configurando como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba el ascenso de dichas luchas y movimientos de resistencia y liberación. Tal “politización de la educación” y “pedagogización de la política” que se dio en una coyuntura de auge de las luchas sociales y del compromiso de los educadores y otros profesionales con dichas luchas, dio origen al llamado discurso fundacional de la EP, cuyos rasgos

distintivos (con las variaciones propias de los diferentes contextos nacionales), podemos sintetizarlos así:

1. Lectura crítica de la realidad social, en particular de las injusticias generadas o acrecentadas por el sistema capitalista, y del papel reproductor del orden social que juega la el sistema escolar.
2. Opción ético política emancipadora, al identificarse con la construcción de una sociedad en la cual se superarían las injusticias e inequidades actuales, proyecto que se identificaba con el socialismo.
3. Contribución a la constitución de los sectores populares como protagonistas de esta transformación social, a partir del fortalecimiento desde la educación, de su organizaciones y movimientos.
4. Lo educativo como formación de una conciencia crítica en los educandos populares, entendida como toma de conciencia de la realidad injusta y de la necesidad de transformarla.
5. Creación de metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la acción.

## **SEGREGACIÓN, LA CARA DEL APARTHEID COLOMBIANO**

La raíz de la segregación es la mala distribución del ingreso existente en Colombia. Si su concentración, y el de la riqueza, no fueran tan altos, la segregación sería menor. Los gobiernos locales pueden incidir en el mejoramiento de la distribución del ingreso, pero las decisiones relevantes corresponden al gobierno central, que determina el impuesto a la renta.

Bogotá es la única ciudad del mundo dividida en estratos. La pertenencia a uno de estos es una especie de marca, de sello. La segregación y la estratificación inciden de manera negativa en la calidad de vida. Los barrios pobres tienen mayor desempleo e inseguridad. Incluso, el solo hecho de informar la dirección donde se vive puede ocasionar rechazo en el mercado laboral. Ciertos barrios generan un imaginario que es repudiado por la sociedad, y de allí provienen procesos endógenos perversos.

La segregación también se construye de manera simbólica, y para quienes son segregados los costos de las transacciones son más altos. La exclusión

espacial tiene implicaciones políticas y puede expresarse en violencia urbana, como ha sucedido en Europa, específicamente en París.

La propuesta que desde hace un tiempo viene trabajando la Alcaldía de Bogotá, con el apoyo de la Oficina de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat), a fin de hallar mecanismos que permitan poner fin a la estratificación social en Colombia, resulta oportuna y necesaria.

La propuesta de política territorial del Distrito Capital con el Alcalde de izquierda, Gustavo Petro (2012-2015) propende por la equidad, y busca romper con los factores de exclusión y segregación espacial en estas ciudades excluyentes que se han configurado por décadas en Colombia, y no puede descartarse simplemente bajo el mote de populista o demagógica. Por el contrario, por los alcances transformadores de la misma, precisamente estamos en un contexto y momento político que hacen indispensable argumentar y profundizar sobre la discusión en torno a su conveniencia social y política para el país.

Al respecto, María Clara Echeverría (2014), ex decana de Arquitectura y ex vicerrectora, Universidad Nacional sede Medellín, considera:

Por décadas, en Colombia hemos venido construyendo una imagen estigmatizada sobre el otro-diferente, por su procedencia territorial, cultural e inscripción social y económica, pero sobre por el lugar que le ha tocado ocupar y sufrir en medio del conflicto armado; lo cual no sólo impide el encuentro entre la diversidad sino que activa su confrontación y rechazo.

Al respecto, debemos referirnos a los imaginarios de miedo, estigmatización y satanización frente a los otros diferentes, que emergen detrás de muchas de las expresiones alrededor del debate que nos ocupa; así como referirnos también a los imaginarios de seguridad y exclusividad que hay detrás de los ideales territoriales y de la vivienda de muchos habitantes. Lo anterior parece exacerbarse en nuestras grandes ciudades, donde se expresan culturas locales fuertemente signadas por la gran desigualdad entre los grupos sociales, por los conflictos socio-espaciales, por la violencia y la inseguridad, entre otras. Por su parte, el hecho de que las manifestaciones de tales imaginarios provengan de la ciudad capital tiene a su vez un impacto que aumenta su carga simbólica y política sobre el desarrollo territorial y social del resto del país.

## **SEGREGACIÓN URBANA POR EL MIEDO**

En Medellín la segregación tiene la cara de las *fronteras invisibles*.



El término fronteras invisibles ha sido acuñado al referente de barrios donde se delimitan ciertos sectores de calles, de negocios -llamasen graneros o billares-, y hasta peluquerías, muros divisorios de topes de casas o propiedades privadas. Las fronteras invisibles se institucionalizaron en algunos barrios de Medellín después de la muerte de Pablo Escobar. Su grande ejército de muchachos armados y sin patrón que orientara, se tomaron el poder de varias ciudades de Colombia, en especial Medellín.

De un tiempo para acá, en Medellín, la transgresión de las fronteras invisibles ha servido para explicar o aún para “justificar” los homicidios en ciertos barrios: alguien proveniente de un lugar pasa a otro — a donde supuestamente no “pertenece” — y resulta asesinado... Esta idea de división espacial tomó bastante fuerza con el recrudecimiento de la violencia en Medellín, donde la existencia de aquellas fronteras servía de argumento para que familias y colegios sembraran en las mentes jóvenes un discurso del miedo, que les restringía su movilidad.

Juan Diego Jaramillo – Subdirector de Casa de las Estrategias en Medellín (2013) explica:

Las fronteras ponen en evidencia una vergüenza histórica de Medellín, que solo hasta hace pocos años ha venido cambiando gradualmente: la espacialización y la adscripción de ciertas personas a ciertos lugares, de segregación y de discriminación urbanas. La ciudad se fue construyendo en torno a un centro comercial e industrial, dominado por las élites. Se formó en paralelo una ciudad periférica y marginal a la que había que controlar, educar, medir y espacializar. En pocas palabras: ciertos tipos de personas deberían estar en ciertos tipos de lugares bajo control — canchas, colegios, centros barriales — pero no en otros estereotipados como violentos. Por ejemplo, la esquina. Las fronteras son instrumentos ideales para propagar un discurso de control y restricción, que mediante el miedo, fija unos límites de movilidad, con la intención de controlar institucionalmente a los individuos, tal como lo mostraba una noticia a mediados del año pasado, donde recomendaban unas rutas “seguras” para que los jóvenes pudieran ir de la casa al colegio y del colegio a la casa.

Los recientes asesinatos de raperos en Medellín han dado visibilidad a una realidad que a veces la ciudad, excesivamente preocupada por promover su imagen, prefiere poner debajo de la alfombra; es decir, la realidad de que hoy las ciudades se convirtieron en el teatro de los nuevos conflictos sociales.

## **REPRODUCIENDO DESIGUALDAD Y SEGREGACIÓN**

Didier Lapeyronnie es uno de los máximos referentes de los estudios sobre la marginalidad urbana. Su sociología, heredera de la de Alain Touraine, se focaliza en la cuestión de los suburbios y en la inmigración e indaga en las desigualdades que atraviesan la vida de las ciudades a través de la pobreza, la segregación y la violencia.

Sus investigaciones sobre la exclusión en la sociedad francesa contemporánea lo llevaron a utilizar el concepto de “gueto urbano” para describir la manera en que se vive en las áreas suburbanas de su país, término que generó muchas polémicas, pero que él reivindica.

Yo he logrado entrevistar personalmente al profesor Lapeyronnie – Universidad Sorbona, durante su visita a Bogotá en agosto de 2013; traza similitudes entre Paris y Bogotá, subrayando:

El orden normativo e institucional de las clases medias y superiores, clases ligadas a la globalización, estructura y moldea hoy en día a las ciudades. Bogotá no parece haber escapado a este amplio movimiento. Hasta cierto punto se retorna al modelo urbano industrial. El espacio adquiere un significado político. El territorio, como “territorio” de flujos se transforma en un reto y le da sentido a las oposiciones y a los intereses de los grupos sociales. Una sociedad dividida que encuentra, a través de la representación del conflicto de clases, una unidad política de la cual extraía el significado de los espacios urbanos. Actualmente, la división inscrita en la segregación le da sentido a la vida social. Genera la evitación, la puesta a distancia, la negación de los conflictos, en fin, un mundo urbano hecho de yuxtaposiciones y de indiferencia, de búsqueda del entre-soi, cuya proyección urbana marca la desaparición de la unidad simbólica y política. La segregación urbana encierra a la población en sociedades diferentes, en lenguajes y culturas diferentes, en morales diferentes, en fin, en ciudades diferentes. Se ha convertido en el lenguaje político que ha venido a reemplazar la lucha de clases. Las clases medias y superiores estructuran el espacio urbano de tal manera que “desorganizan” los mundos populares, los privan de acceso a los lugares centrales de poder, de educación y de producción cultural. La ciudad ya no es el teatro urbano y político en donde las diferencias y las oposiciones de clases podían manifestarse y representarse. Está fragmentada, descompuesta en lugares exclusivos y yuxtapuestos. Se yergue con barreras y muros. Multiplica los códigos de acceso, explícitos e implícitos, los dispositivos de seguridad y de puesta a distancia. Ya no es más un espacio público. Desde esta perspectiva, la segregación urbana no es un problema. Es una solución política, la solución aplicada por las clases medias y superiores frente a los problemas de sus relaciones con las categorías populares, ya sea que se trate de problemas económicos o de seguridad.

Para aterrizar al caso colombiano, el libro “*Separados y desiguales, Educación y clases sociales en Colombia*” (2013), de la Corporación De Justicia y escrito por Mauricio García Villegas, Jose Rafael Espinosa Restrepo, Felipe Jiménez Ángel y Juan David Parra Heredia, presenta una valiosa investigación que analiza las profundas desigualdades e inequidades del sistema escolar.

Usando una metáfora del profesor John Roemer, la vida social en Colombia es como una cancha de fútbol inclinada: quienes juegan hacia arriba deben hacer un esfuerzo mayor que sus contrincantes para anotar un gol. Estos jugadores pueden tener el mismo talento y ser igual de dedicados que los del otro equipo, pero suelen perder debido a que no alcanzan a superar el efecto de la inclinación del terreno. Eso es lo que les ocurre a las personas de bajo nivel socioeconómico: luchan contra unas barreras que no tienen nada que ver con el esfuerzo y que son muy difíciles de superar, como los antecedentes familiares o la cultura.

“El sistema de educación colombiano está violando la igualdad”, dice el documento elaborado por Dejusticia. “Nuestro sistema político ha incumplido la promesa de crear una sociedad compuesta por ciudadanos que tengan oportunidades similares en la vida”, concluye.

Para los investigadores de Dejusticia, los resultados de este estudio revelan una condición penosa, pero invisibilizada. Afirman que es posible hablar de una especie de “apartheid educativo” en Colombia.

En Estados Unidos se defendieron por años políticas discriminatorias que declaraban constitucionales conductas de segregación racial — los afroamericanos no podían sentarse en una cierta parte del bus, entrar a ciertos restaurantes, compartir los baños o asistir al mismo colegio que los blancos—, y “lo que ocurre con la educación en Colombia no es muy distante a aquella política estadounidense que defendía el principio de ‘somos iguales, pero nos mantenemos separados’”.

Como señalan los autores:

La educación no es solo un problema de cantidad de conocimiento, sino de formación ciudadana. En un país donde los ricos no usan el transporte público, no caminan por las calles, no van a los parques ni a las playas donde van los pobres, ni siquiera votan en sitios donde hay pobres, la educación pública de calidad sería la única oportunidad que tienen de encontrarse y de compartir una formación común, fundada en valores ciudadanos, en lenguajes, estéticas y entendimientos similares. Douglass North, premio nobel de Economía, sostiene que una de las claves del subdesarrollo está en la

ausencia de un sistema compartido de creencias básicas sobre los derechos y la ciudadanía. ¿Cómo vamos a lograr eso si los ricos y los pobres solo se encuentran como patrones y empleados, como jefes y peones.

## **EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POPULAR Y NO-VIOLENCIA EN LAS PERIFERIAS**

Si bien los niños y niñas que se han desarrollado en este tipo de contextos a través de la aceptación de dispositivos impuestos por la violencia y la pobreza, han creado así mismo, dispositivos que agencian los sujetos en compañía de organizaciones de la sociedad civil como asociaciones, redes comunitarias, movimientos sociales y ONGs, a modo de alternativas para contrarrestar los efectos negativos en la identidad, el acceso y el ejercicio de sus derechos impuestos por el conflicto. Es una propuesta pedagógica fundada en la *resiliencia* como capacidad para enfrentar las dificultades.

Ivonne Oviedo – Coordinadora de la Fundación Escuela Viajera de Bogotá enfatiza que:

un ejemplo es la Red Colombiana de Actoria Social Juvenil y de la Infancia, esta surge como una propuesta de articulación y resistencia cultural porque en

ella se tejen los sueños y las apuestas de ideales para construir un país donde las oportunidades para los jóvenes y los niños sean reales; es una Red Nacional de iniciativas sociales de jóvenes, adolescentes y niños/as organizados desde abajo que busca incidir en la política pública en cada una de sus localidades (Cauca, Montes de María, Huila, Boyacá y Cundinamarca). La Red está vinculada a la Escuela Latinoamericana de Actoria social Juvenil ELASJ presente con procesos nacionales en 6 países del continente (entrevista del autor, mayo 2014).

La Red se encuentra presente en Soacha a través de la organización comunitaria “Escuela Viajera”: allí ha realizado el VI campamento de la Red Colombiana de Actoria social en julio de 2012, con la histórica participación de 23 organizaciones sociales de niños/as e jóvenes y 137 participantes. En este evento se ha lanzado un manifiesto donde se expresa que “no queremos que los niños, niñas y jóvenes sean utilizados, explotados, ni esclavizados por la guerra. Nos parece muy injusto que niños/as tengan que matar niño/as y que sean reclutados y robados para hacer más guerra. Dispositivos como el uso para la comunicación comunitaria, los bancos de semillas, las huertas comunitarias, los encuentros regionales y nacionales de actoria social, el trueque de productos y

de saberes con jóvenes, niños y niñas de los sectores populares urbanos, campesinos e indígenas han permitido emergencias y agenciamientos del concepto de derecho. Así mismo es evidente que persisten elementos de representación que unifican el concepto de derechos de la infancia a partir de dispositivos como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil e incluso de los que lo limitan y vulneran” (Oviedo, entrevista personal del autor).

## **EDUCAR ES UNA PRÁCTICA POLÍTICA**

Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Por ello, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas:

En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado (Freire, 2005).

La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético político por la construcción de un mundo más justo.

Esta educación libertadora, abierta al mundo, caracteriza el proceso de Escuela Viajera que en lo largo de su compromiso con niños, niñas y adolescentes de los sectores populares del sur de Bogotá, ha elaborado una “Propuesta de educación para el plan de gobierno del Alcalde Petro” que hoy está en marcha.

Se destaca que “A través de las propuestas del Alcalde Petro, y de las primeras iniciativas de crear una jornada más amplia en todos los colegios del distrito, nos permitimos formular la siguiente idea. En los nuevos tiempos y espacios que se abrirían en los colegios oficiales de nuestra ciudad, dar prioridad

a temáticas que dentro de la formación regular de nuestros colegios no se contemplan a profundidad, pero que al ser tenidos en cuenta posibilitarían dinámicas más adecuadas en donde el saber, la reflexión y la comunicación sean puntos de partida para generar una nueva aptitud de los estudiantes frente a las distintas problemáticas que tienen lugar en nuestra sociedad.

Creemos importante los siguientes espacios de aprendizaje, ya que dan la posibilidad de que los estudiantes puedan ampliar y explorar sus propias habilidades, intereses y necesidades: Liderazgo comunitario y actoria social, derechos humanos, acceso a la justicia y Buen vivir, medio ambiente, creatividad y educación artística.

Lectura y creación de historias, consumo etico-crítico y economía solidaria”.

## **INFANCIA EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO, VÍCTIMAS DEL CONFLICTO, LA POBREZA Y LA ESTIGMATIZACIÓN**

*Cuando nos vinimos a Villanueva yo tenía 11 años y aquí cumplí los 12...Nos vinimos para trabajar....Nos vinimos por acá porque la guerrilla llevo y por eso nos escapamos.*

*Tenía miedo que nos reclutaran a la guerrilla.*

*Se han llevado 10 niños entre 10 y 12 años y eran mis compañeros de salón. Aquí es muy diferente porque es frio y allá es caliente.*

*Ejercicio de escritura para contar la Vida*

*Autor: Ricardo Semillas II*

La educación popular es una herramienta fundamental para encontrar propuestas para enfrentar respuestas frente a la violencia y a la pobreza.

Ibon Oviedo destaca que “en el anterior discurso escrito por Ricardo Semillas II, se observa la necesidad de “poder ser”, ser niño y no correr el riesgo de ser reclutado por un grupo armado, en este discurso por -la guerrilla-, así mismo “poder ser” campesino y no ser desplazado por el conflicto genera una tensión de los derechos ligado a quién tiene la tierra. Sin embargo la ley de Víctimas que contempla el capítulo III acerca de la restitución de tierras, permitirá a miles de niños y jóvenes regresar a sus lugares de origen con sus familias, un paso fundamental para la restitución de los derechos de las víctimas del desplazamiento. No obstante es posible que la ley tenga que implementar estrategias de protección a las víctimas en territorios donde todavía el conflicto está vigente para poder hacer efectiva la restitución del derecho al retorno y a la devolución de sus tierras.

Así mismo y de manera menos evidente el poder ser niño y trabajador genera un conflicto directo con la visibilización que recibe de la sociedad, en particular de aquella que vive en la zona urbana, esto se debe a que en trabajos investigativos se liga el trabajo infantil a la deserción escolar.

Según datos de UNICEF y la Defensoría del Pueblo, aproximadamente el 85 por ciento de los niños y niñas de la población en desplazamiento no asisten a la escuela... Los altos índices de deserción anual – que alcanza hasta el 30 por ciento en la zona rural y entre el 10 y el 15 por ciento en la urbana- hacen pensar que la mejora en matriculación se ve desbordada muy pronto por la deserción.

Sin embargo otras posiciones han apuntado a que las razones fundamentales de deserción tienen que ver con el temor de identificarse como desplazado por posibles estigmatizaciones sociales a través de supuestos roles en la guerra. En este sentido el conflicto se vive de manera similar en los nuevos territorios (barrios o veredas). Así mismo, la dificultad de registrar la matrícula escolar de forma completa es un obstáculo para ejercer el derecho a la educación, pues en la mayoría de los casos los documentos fueron dejados en su lugar de origen y regresar o preguntar por ellos es delatar su actual ubicación.

A pesar de la gratuidad de este derecho, los costos para acceder al proceso educativo son altos, teniendo en cuenta que los padres (cuando los hay) no cuentan con referencias o documentos que los acrediten de manera formal para buscar trabajos que les permitan si quiera los gastos de transporte o de útiles escolares. En este orden de ideas los niños y niñas, al igual que el resto de su núcleo familiar, se dedican a sobrevivir a través de trabajos informales como la labranza en el campo y el reciclaje nocturno en las zonas urbanas, pues en el día los convenios internacionales No 182 de la Organización Internacional del Trabajo OIT sobre las peores formas del trabajo infantil y el No 138 sobre la edad mínima hacen que su otra identidad como niños trabajadores (doblemente auto negada) quede sometida al cumplimiento de la ley por parte de la policía de menores o el inspector de familia que los encuentre en la acción.

En el caso de extrema necesidad la mendicidad es un recurso y cuando las alternativas de sobrevivencia en determinado contexto se cierran, el éxodo aparece como alternativa a las deudas, los problemas y la dura carga de la pobreza; así comienza otra vez la interminable búsqueda de otros barrios, otras veredas que les permita, ahora sí, una oportunidad para rehacer la vida, concluye Ibon Oviedo.

## CONCLUSIONES

El proceso educativo de “Escuela Viajera” que articula semanalmente talleres sobre derechos, valoración del campo, ciudadanía, confirma las conclusiones de la Carta de Rio de Janeiro (Foro Social Urbano, marzo 2010<sup>5</sup>) donde se subraya que “entendemos que la construcción de una ciudad justa e igualitaria es inseparable de la lucha por la democratización del acceso a tierra urbana y rural, de la lucha por la reforma urbana y agraria, de la lucha por la democratización de la gestión del territorio, por la soberanía alimentaria de los pueblos, por las prácticas agrícolas ambientalmente responsables, por la garantía de los modos y medios de vida de las y los agricultores familiares y de las poblaciones tradicionales e indígenas en todo el mundo”.

No habrá derecho a vivir dignamente en las ciudades sin el derecho a vivir dignamente en el campo. Esta es una de las principales conclusiones de la Fundación “Escuela Viajera”, que ha buscado las fuentes pedagógicas ancestrales del Buen Vivir en el mismo territorio de Bosa, barrio popular donde está presente desde 2008, donde está presente el cabildo indígena Muisca.

Considerando que esas categorías no son estáticas, el derecho a la ciudad nos obliga a mirar el territorio y los lugares donde vivimos de una manera más integral y compleja. Aunque diversos análisis y políticas pendulares se empeñen en presentarlas como realidades más o menos autónomas y desvinculadas, lo cierto es que campo y ciudad no pueden entenderse -y por lo tanto tampoco transformarse- uno sin la otra y viceversa.

Los fenómenos ambientales (ecosistemas, cuencas, climas, etc.), sociales (migraciones), económicos (circuitos de producción, distribución, consumo y desecho), políticas (marcos legales, políticas y programas) y culturales (idiomas, tradiciones, imaginarios) entretejen relaciones y procesos que los vinculan estrechamente. Nuestras luchas no pueden ser cómplices de una visión dualista que los mantiene separados y enfrentados, en una relación que es más de competencia y explotación que de complementariedad y equilibrio. A la vez, no parece que ciudades superpobladas y campos vacíos sea lo que el planeta está preparado para soportar, ni la mejor alternativa para la construcción de una vida digna en sociedades más justas. Muchas décadas de falta de apoyos a la producción familiar rural en pequeña escala y propaganda más o menos agresiva que ensalza el consumismo urbano sigue expulsando a millones de jóvenes de sus lugares de origen y dejándolos sin opciones viables.



Por otro lado, la alternativa de “volver al campo” se ha vuelto una especie de privilegio, reservado a los sectores de mayores recursos. Sin duda, muchos de los contenidos de este nuevo derecho se encuentran en cosmovisiones y prácticas anteriores al capitalismo y muchas de ellas son, en esencia, no sólo distintas sino incluso contrarias a él. Debemos retomar y profundizar esta perspectiva si queremos que la reforma urbana avance como propuesta de cambio de paradigma frente a lo que muchos no dudan en llamar una “crisis civilizatoria”. Tal y como lo estamos planteando, creemos que los valores y propuestas que contiene el derecho a la ciudad presentan varios puntos en común con las cosmovisiones milenarias del *buen vivir* (Sumak Kawsay quechua) y el *vivir bien* (Suma Qamaña aymara), que han cobrado particular relevancia política y programática en la última década (María Lorena Zárate, 2011).

Entre otros elementos, vale la pena mencionar que ambas propuestas:

- Ponen a los seres humanos y las relaciones entre sí y con la naturaleza (entendidos como parte de ella, y ella como algo sagrado) en el centro de nuestras reflexiones y acciones;
- Consideran la tierra, la vivienda, el hábitat y la ciudad como derechos, no como mercancías;
- Profundizan la concepción y el ejercicio de la democracia (no sólo representativa sino también y sobre todo participativa y comunitaria);
- Impulsan los derechos colectivos y no sólo los individuales;
- Conciben y alimentan una economía para la vida y para la comunidad;
- Ejercitan la complementariedad y no la competencia (competitividad);
- Respetan, fomentan y garantizan la multiculturalidad y la diversidad.

Todos estos desafíos ayudan a complementar el derecho a la ciudad en un contexto de violencia estructural como lo de Bogotá y tienen interesantes contaminaciones con todo el proceso de “educación del campo” que el V Congreso Internacional de pedagogía social ha visibilizado a través del compromiso de los profesores Erineu Foerste, Gerda Margit Schutz Foerste y Jacyara Paiva.

Concluyendo la educación popular puede transformarse en una herramienta de “reparación simbólica” para empoderar y concientizar a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado y del sistema de estratificación que en Colombia produce exclusión, pobreza y segregación.

Parece todavía largo el camino desde víctima hasta actor del cambio, en la perspectiva de Paulo Freire (2005): “La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

## REFERENCIAS

Boaventura de Sousa Santos. Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, 2012. Disponible on-line: <<http://proyectoceis.blogspot.com/2012/01/una-epistemologia-del-sur-la.html>> Acceso: 3 mayo 2015.

María Clara Echeverría. Qué opina de propuesta de Petro de que desplazados vivan en barrios estratos seis. 2014. Disponible en: <<http://lasillavacia.com/lasillaenvivo/que-opina-de-propuesta-de-petro-de-que-desplazados-vivan-en-barrios-estrato-seis-49065#sthash.aLhLaAWa.dpuf>> Acceso: 12 mayo 2015.

Paulo Freire. *Pedagogía en la ciudad*. Siglo XXI Editor. México: 2005.

Harvey David. El derecho a la ciudad y la revolución urbana anti-capitalista. Quito, 2014. Disponible on line: <<https://derechoalaciudadflaco.wordpress.com/2014/01/28/el-derecho-a-la-ciudad-y-la-revolucion-urbana-anti-capitalista-entrevista-con-david-harvey-en-quito/>>. Acceso: 2 mayo 2015.

Lina Magalhães. El derecho a la ciudad y la revolución urbana anti-capitalista. Entrevista con David Harvey en Quito, 2014 – Disponible on-line: <<https://derechoalaciudadflaco.wordpress.com/2014/01/28/el-derecho-a-la-ciudad-y-la-revolucion-urbana-anti-capitalista-entrevista-con-david-harvey-en-quito/>> Acceso: 2 mayo 2015.

Juan Diego Jaramillo. Fronteras invisibles en Medellín. 2013 – disponible en: <<http://www.razonpublica.com/index.php/regiones-temas-31/3590-fronteras-invisibles-miedo-y-movilidad-en-medellin.html>> Acceso: 11 mayo 2015.

Alfonso Torres. La educación popular hoy. 2011 – Disponible on-line: <<http://cedins.org/index.php/herramientas-mainmenu-51/pedagogmainmenu-31/200-algunos-retos-y-debates-en-la-educaciopular>> Acceso: 9 mayo 2015.

Mauricio García Villegas. Separados y desiguales, Educación y clases sociales en Colombia. Dejusticia Ed. Bogotá: 2013), disponible on-line: <[http://www.dejusticia.org/files/r2\\_actividades\\_recursos/fi\\_name\\_recurso.591.pdf](http://www.dejusticia.org/files/r2_actividades_recursos/fi_name_recurso.591.pdf)> Acceso: 3 mayo 2015.

María Lorena Zárate. El derecho a la ciudad: luchas urbanas por el buen vivir en El derecho a la ciudad, a cargo del Institut de Drets Humans de Catalunya y el Observatori DESC, Barcelona, 2011, pp. 53-70. Disponible on-line: <[http://www.idhc.org/esp/161\\_propies.asp](http://www.idhc.org/esp/161_propies.asp)> Acceso: 13 mayo 2015.

## PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTIS

# EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: NORMATIZAÇÃO DA PROFISSÃO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO NA ÁREA

*Verônica Regina Müller  
Cléia Renata Teixeira de Souza  
Paula Marçal Natali  
Régis Alan Bauli*

## INTRODUÇÃO

Neste texto, vamos argumentar sobre o que, em meio ao turbulento contexto brasileiro, particularmente, tem nos ocupado, que é a labuta a favor da valorização da área da Educação Social no Brasil. Para tanto, o texto está organizado sobre três eixos: a regulamentação da profissão, a formação em Educação Social e a avaliação na área.

## NORMATIZAÇÃO DA PROFISSÃO DO EDUCADOR SOCIAL<sup>6</sup>

Regulamentação no senso comum é sinônimo de normatização (FERREIRA, 2010). Porém, juridicamente, para a hipótese dos Projetos de Lei 5346/2009 e 2941/2019, o termo mais adequado é normatização, pois estamos diante do processo legislativo de criação de uma norma que objetiva a criação de uma lei que disciplina a profissão. Seu trâmite envolve atividades do Poder Legislativo, formado pela Câmara dos Deputados, Senado Federal e Congresso Nacional, que correspondente à reunião dos parlamentares que integram as duas primeiras casas.

Tecnicamente falando, regulamentação corresponde a outro trâmite, pelo qual uma determinada norma recebe um regulamento pelo legitimado, que é o Poder Executivo, por meio de um decreto. Nesse contexto, a terminologia a ser utilizada neste artigo para referenciar a regra que regerá o profissional educador social será normatização, inobstante o legislativo utilize na ementa da proposta a expressão “regulamentação”.

O educador social já é um profissional reconhecido administrativamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego desde 21 de setembro de 2009, em uma sistematização técnica denominada Classificação Brasileira de Ocupações (NATALI; BAULI, 2016). Contudo a atividade ainda não é normatizada, ou seja, não há uma lei que discipline direitos e obrigações relacionadas ao exercício da profissão.

Preocupados com essa deficiência, os educadores da Associação de Educadores Sociais do Ceará (Aesc) tiveram a iniciativa de idealizar a primeira sistematização do futuro regramento e foram acolhidos pela sensibilidade do deputado Chico Lopes, que apresentou na Câmara o Projeto de Lei (PL) n.º 5346/2009 em 03 de junho de 2009.

No contexto da sistemática legislativa brasileira, que é bicameral, esse projeto de lei iniciado na Câmara dos Deputados, com regime de tramitação conclusiva, foi aprovado em 19 de setembro de 2017, junto à última das comissões incumbidas da apreciação pela Câmara dos Deputados, contemplando as seguintes disposições na primeira das casas legislativas:

PROJETO DE LEI 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. (BRASIL, 2009, s/p).

Conhecida a contrariedade do deputado Marcos Rogério com o texto do projeto então aprovado, mantivemos contato com ele, no sentido de que fosse exercida a faculdade recursal prevista no art. 132 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, que dispõe:

RICD – art. 132. [...] § 2º Não se dispensará a competência do Plenário para discutir e votar, globalmente ou em parte, projeto de lei apreciado conclusivamente pelas Comissões se, no prazo de cinco sessões da publicação do respectivo anúncio no Diário da Câmara dos Deputados e no avulso da Ordem do Dia, houver recurso nesse sentido, de um décimo dos membros da Casa, apresentado em sessão e provido por decisão do Plenário da Câmara. (BRASIL, 2015, s/p)

Aberto o prazo para apresentação do aludido recurso, a faculdade foi exercida pelo Dep. Antônio Bulhões, com o objetivo de levar a apreciação do projeto de Lei n.º 5.346/2009 para o Plenário da Câmara dos Deputados, de modo a não encerrar a discussão de forma conclusiva na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

O recurso recebeu o número 258/2017 e contou com apoio de 61 deputados. Se provido pelo Plenário, será modificada a forma de tramitação conclusiva (restrita às Comissões) e transferida ao Plenário da Câmara, composto por 513 deputados, os quais poderão ampliar a discussão e deliberem acerca do PL n.º 5.346/2009.

Para que o recurso seja levado ao Plenário, deve haver deliberação nesse sentido pela presidência da Câmara. Uma vez em pauta, é preciso ser registrado quórum correspondente à maioria absoluta dos membros da Câmara (257 deputados) e, assim, aberta a ordem dia, com esse número mínimo de presentes, deve haver um número de votos que some a maioria simples dos parlamentares.

Se o recurso for acolhido, o projeto passa a ser objetivo de deliberação do Plenário com possibilidade de novas emendas, ou mesmo ser rejeitado e arquivado. Havendo rejeição sobre o questionamento da apreciação conclusiva, esta restará mantida, e o projeto de lei seguirá para apreciação do Senado Federal.

Esse projeto que fora aprovado nas Comissões pelas quais tramitou na Câmara dos Deputados (que se encontra com trâmite pendente de apreciação recursal) sofreu mudanças importantes, expressas em um substitutivo que introduziu grandes modificações na proposta original.

As diferenças fundamentais entre a proposta original e o substitutivo são a proposição de se criar uma profissão, admitindo o nível médio como patamar mínimo de formação para ser educador social e previa, ainda que o Ministério da Educação(MEC) seja o responsável pela regulamentação de uma política nacional de formação na área.

O substitutivo que agora representa o PL n.º 5346/2009 extingue corretamente a terminologia “criar a profissão”, pois esta já existe na Classificação Brasileira de Ocupações. Também é mudado o objeto da proposta, haja vista que já não mais pretende normatizar a profissão, como seria a troca fiel do termo pela intenção manifestada, e sim, introduz como objeto a palavra “regulamentação”, não para o profissional, mas para a área da Educação Social.

Pelo substitutivo, é admitida a existência de três profissionais: educador social, pedagogo social e profissionais formados em Pedagogia Social. Uma particularidade contraditória de plano se verifica na medida em que inicialmente são reconhecidos três profissionais da área, porém, no decorrer da proposta, somente há referência a um deles.

Observam-se coincidentes entre a proposição original e o substitutivo: a manutenção do mesmo público e problemáticas a serem tratadas nesse campo considerado fora da escola, além de manter o nível médio técnico como grau mínimo para exercício da atividade.

Concomitantemente à tramitação do PL n.º 5.346/2009, outro projeto de lei foi apresentado em junho de 2015, dessa vez no Senado Federal, pelo senador Telmário Mota, individualizado pelo n.º 328/2015. Essa segunda proposta referencia a pretensão de *regulamentar a profissão do(a) educador(a) social* assumindo como âmbito de atuação os contextos escolares e não escolares, seguindo as linhas gerais da proposta original do deputado Chico Lopes.

Concebida a ideia original correspondente ao PLS n.º 328/2015, foi ele sendo aprimorado a partir das sugestões teóricas enviadas aos senadores, subscritas pelo Coletivo Maringaense de Pesquisadores e Profissionais, depois de sedimentadas as concepções com os Grupos de Pesquisa de Ponta Grossa/PR, Espírito Santo/ES, Corumbá/MS, Salvador/BA, Rio de Janeiro/RJ e Porto Alegre/RS, habituais participantes das discussões em audiências públicas, redes sociais e congressos.

O texto aponta como atribuições o trabalho exercido com populações delimitadas e retorna à proposta de normatização daquilo que tecnicamente já havia sido retirado da proposta original com o substitutivo apresentado ao PL n.º 5346/2009 da Câmara, por ser considerado incorreto.

Foram introduzidas na proposta original três emendas e uma subemenda, sendo a primeira emenda apresentada perante a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania em 26 de outubro de 2015, que determinou a supressão de disposições inconstitucionais e ilegais que acometiam o projeto; outras duas junto à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, em 17 de maio de 2016, pelas quais foram alteradas a redação dos artigos 3º e 4º e, em 24 de outubro de 2017, perante a Comissão de Assuntos Sociais, a última pela qual passou essa proposta.

Com nosso acompanhamento e reflexões desenvolvidas enquanto pesquisadores, referidas emendas tiveram auxílio na idealização e apoio para aprovação junto às Comissões do Senado Federal, que estabeleceram as disposições a seguir justificadas, nos termos da versão atual que fora remetida à Câmara dos Deputados, com a seguinte versão final aprovada em decisão terminativa:

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º – Fica regulamentada a profissão de Educadora e Educador Social, nos termos desta Lei. (Redação da proposta original)

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. (Redação da proposta original)

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 (Redação da proposta original).

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, sexo, idade, etnia, cultura, nacionalidade dentre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica. (Redação conforme Emenda n. 02, aprovada na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE-Senado), em 17/05/2016 e Subemenda n. 1 à Emenda n. 2-CE).

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 (Redação conforme Emenda n. 03, aprovada na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE-Senado), em 17/05/2016).

Art. 5º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Redação da proposta original). (BRASIL, 2009, s/p)

A proposta aprovada tem foco e especifica a regulamentação do educador social dentro de uma realidade com caráter pedagógico e social, sem prever concorrentemente outras ocupações e atividades que desnaturem ou modifiquem a nomenclatura da atividade desenvolvida no contexto laboral.

Suas atividades são voltadas para ações afirmativas, correspondentes a atividades políticas focais, que beneficiam pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ou econômica; também formativas, que equivalem à capacitação do ser humano destinatário conhecimentos intelectuais, laborais e morais; e, ainda, ações mediadoras nas questões sociais, no comportamento, com vistas a estimular o desenvolvimento de habilidades.

As atividades são desenvolvidas em todas as relações e em todos os locais possíveis, portanto, a proposta legislativa apresenta-se incensurável quando prevê que os campos de atuação do educador social devem contemplar contextos educativos dentro e fora dos âmbitos escolares.

O profissional, ao exercer atividades dentro de uma escola, complementa as atividades da educação formal, contribuindo, por exemplo, com soluções de conflitos, recreação, instrução em artes, intervenções em situações de vulnerabilidade. Já fora da escola, trabalha com diversas populações, localizadas em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais.

A proposta aprovada para normatização prevê, no art. 3º, as atribuições que são inerentes ao profissional sem incorrer no erro de criar uma enumeração restritiva que engessa o espectro de atuação profissional. Ao contrário, o texto a



trata de uma forma ampla, prevendo ações de educação com o objetivo de promoção cívica, política e cultural, relacionada a Direitos Humanos, justiça social, cidadania, voltada para pessoas de qualquer classe social, idade, etnia, sexo e cultura.

Durante todo o trâmite do PLS n.º 328/2015, no contexto das ações e reflexões havidas em quase uma década em que se desenvolve o processo legislativo, tendente a normatizar a profissão do educador social, a emenda que prevê o nível superior de formação educacional para exercício da atividade é a que mais favorece a valorização da profissão, pois temos em mente que uma graduação em terceiro grau proporciona uma formação ao profissional mais aprimorada, a partir dos conhecimentos e experiências que são absorvidas por qualquer estudante formado em terceiro grau.

Um aluno de curso superior tem contato com professores e acadêmicos que influem em sua capacitação intelectual, em acréscimo ao amadurecimento pessoal que, naturalmente, todos têm a cada ano de vida que passa. Na proposta, o curso de nível superior não é especificado pelo texto do art. 4º do PLS n.º 328/2015, isso porque ainda não existe uma graduação reconhecida para formação em nível superior para educadores sociais.

Por questão lógica, não poderia se prever uma exigência sem a existência de condições para seu exercício, porém é certo que a formação em nível superior tem em potencial o poder de disponibilizar ao mercado um profissional mais bem qualificado, independentemente da formação específica do conhecimento.

As atribuições que são previstas para o educador social, a exemplo da promoção de Direitos Humanos, resgate de pessoas em situação de vulnerabilidade, violência, exploração física, psicológica, exclusão social, diante de sua complexidade e responsabilidade que demandam, são incompatíveis com uma formação em nível médio. A partir da formação em nível superior, é possível desempenhar melhor a atividade, e educação proporcionada terá resultados mais satisfatórios.

O mercado de trabalho reconhece a pertinência dessa circunstância e oferta maiores salários para os trabalhadores com melhor qualificação, chegando ao dobro da remuneração paga aos que têm apenas o nível escolar médio, segundo conclusões publicadas da tese de doutoramento do autor Régis Alan Bauli, perante o Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (BAULI, 2018).

A proposta, contudo, não deixou de contemplar os profissionais que já exercem a Educação Social e não tenham formação em nível superior, pois é prevista a admissão do nível médio para aqueles que já a exercem até o início da vigência da futura lei que vir a integrar o Ordenamento Jurídico e nisso o legislador foi muito sensível às particularidades da atividade, porque há profissionais que, inobstante não possuir graduação, exercem de forma muito competente sua função e não poderiam ser prejudicados pelo advento de novas regras sem que seus direitos fossem resguardados.

As disposições contidas no último artigo do PLS n.º 328/2015 determinam que a futura norma que culminar aprovada terá vigência na data de sua publicação no Diário Oficial da União. Essa previsão está correta, adiante de todo tempo de discussão da matéria e quantidade de artigos presentes, que dispensam o período de vacância destinada ao conhecimento de todos pela lei abrangidos, que poderia ser previsto pelo legislador.

No grupo de WhatsApp chamado “Regulamentação da Profissão”, do qual fazem parte 256 educadores de todas as regiões do país, a principal polêmica concentra-se, justamente, em relação ao nível de formação do profissional, conforme redação do artigo 4º do PLS n.º 328/2015 aprovado. Três aspectos preocuparam os participantes dos debates: o nível mínimo universitário; a ideia de que o conhecimento da prática dos educadores desapareceria; e que os educadores que não detenham o terceiro grau em sua formação seriam discriminados.

O mais recorrente argumento de resistência em relação ao nível mínimo de formação ser o ensino superior é de que haverá a desvalorização de um grande número de educadores sociais que já exercem a profissão há tempos e não têm formação universitária.

Entendemos que o temor é imotivado, pois o PLS n.º 328/2015 já prevê segurança jurídica para os educadores nessa situação ao estabelecer no artigo 4º: “[...] admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei [...]” (BRASIL, 2015, s/p).

Contudo ainda há relutância em torno da questão. A defesa do ensino superior não exclui os já tantos educadores sociais que não detêm tal grau, ao contrário, prevê sua valorização, pois, com a construção dos cursos de formação superior, poderão esses educadores sociais, caso queiram, habilitarem-se nessas grades.

Quanto ao conhecimento da prática, tão exclusivo e valorizado, com a possibilidade da formação superior, será ainda mais enaltecido, pois, pode e precisa ser sistematizado nas propostas de formação superior. Os cursos de graduação em Educação Social ainda serão pensados e criados e um pressuposto é certo: a importância da relação de ensino e aprendizagem com os educadores sociais militam na Educação Social. Existe expectativa de que organizações como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e as Associações de Educadores Sociais de todo Brasil estabeleçam parcerias necessárias com as universidades para a concretização de cursos superiores de formação de educadores sociais.

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO SOCIAL**

Qual seria a formação ideal para um educador social? No Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), desenvolvemos duas teses de doutorado para justamente aprofundar o conhecimento a respeito do que deve vir a ser a prática do educador social profissional. Uma delas intitulou-se “Formação profissional na Educação Social: subsídios de experiências de educadores latino-americanos” (NATALI, 2016), que, ao escutar educadores reconhecidos pelos seus pares como excelente educador, pretendeu investigar sistematizações teóricas e manifestações de educadores sociais a respeito da formação profissional na Educação Social, com a finalidade de obter aportes para a ideação de uma proposta de formação de educadores sociais no Brasil.

Explicitamos que a formação profissional é imprescindível nesse contexto, a ação educativa já está consolidada em diversos lócus e com diferentes grupos sociais, entretanto apontamos que a ação pode ser potencializada, com o intuito de ser sistematizada e de superar algumas deficiências por meio de mais reflexão e da implementação de propostas formativas na área.

Os resultados da pesquisa indicam que tais educadores consideram prioritário que a formação tenha em sua constituição a experiência e ideias de quem já vem trabalhando na área, considerando que no Brasil tem-se conhecimento da atuação na área desde pelo menos a década de 70, e esse histórico resulta em um acúmulo imprescindível para se construir os caminhos futuros da Educação Social.

Além disso, a partir da pesquisa, foi possível elencar elementos que podem orientar a formação profissional como:

1. destrezas basilares para o exercício profissional, que concerne em apontarmos traços próprios e constituintes da atuação na Educação Social, ou seja, aspectos particulares que estão relacionados à prática da área e que, se não estiverem estabelecidas no profissional, não se institui um abalizado educador social;
2. a necessidade de desenvolver um trabalho com amorosidade (no sentido freireano) e vínculo entre os pares envolvidos. A amorosidade e o vínculo surgem nas falas dos educadores sociais consultados, tanto quanto os conteúdos técnicos e específicos da área de atuação. Essa característica se constitui como importante, pois a ação educativa que busca a transformação e a potencialização dos desejos das pessoas com que se trabalha devem, então, ir em direção da justa relação entre todos os elementos que giram em torno do compromisso e do respeito com quem e com o que se trabalha. Entendemos que, para isso, é necessário o estabelecimento de vínculos humanos e sociais;
3. o educador precisa desenvolver a capacidade de leitura da realidade, essa característica pertinente à formação de educadores sociais esteve presente em todos os depoimentos da pesquisa. Confirma o que Paulo Freire conceitua como leitura do mundo/leitura da realidade:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...]. Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48 *apud* GADOTTI, 2008, p. 350)

A educação está relacionada à ação problematizadora e reflexiva sobre o/no mundo e preconiza o desvelar da realidade, assim, determinamos a necessidade de se alimentar da história e dos meandros das relações sociais, por meio da leitura da realidade, para a constituição de uma Educação Social que faça sentido. Apontamos que esse caráter é indispensável no processo de inserção comunitária tão cara à profissão do educador social;

4. a inserção na comunidade em que se atua é quando se estabelecem as relações de vínculo das quais depende a qualidade da integração desse conhecimento inerente ao trabalho educativo do educador social. Diversos educadores entrevistados relataram que é nesse contato direto e constante com a comunidade que se aprofundam os conhecimentos e estabelecem-se relações formais e não formais que fazem o trabalho educativo com o grupo avançar;

5. uma rica cultura política no que concerne aos direitos constituídos em nossa realidade, pois a cultura política constituiu-se como uma categoria que fundamenta as reflexões sobre a formação de educadores sociais, a partir da “leitura” das vozes dos educadores sociais participantes do estudo. As falas dos educadores sociais são pontuadas por relatos de participação e atuação política e de indicações de como a inserção na cultura política constituiu-os como educadores sociais;

6. e a diversidade de experiências sociais na busca por encharcar de sentido e valorização as ações da Educação Social em suas mais diversas possibilidades. Esse subsídio valoriza as experiências sociais produzidas nos diversos âmbitos da área e preconiza que tais experiências incluam-se na estrutura formativa dos educadores sociais. Tais experiências podem estar, muitas vezes, invisibilizadas ou alijadas da formação profissional institucionalizada e universitária, o que é latente de indagações e ações para reverter a condição na área da Educação Social. É um grande desafio a ser vencido (NATALI, 2016).

Esses elementos em constante correlação poderiam orientar uma proposta formativa inicial na Educação Social, no que se refere ao estabelecimento de conteúdos programáticos dessa formação; às ênfases nas áreas do conhecimento integrantes do currículo; ao perfil do corpo docente que atuaria; ao equilíbrio entre a esfera prática – que deveria ter uma grande carga – com o contato com o trabalho educativo de experientes educadores sociais e com a esfera teórica; e diversas decisões que compõem uma construção de formação inicial de educadores sociais.

Partindo desses elementos desvelados na pesquisa, conclui-se, sem dúvida, que a formação dos educadores sociais estaria integrada na esfera do ensino superior. Essa afirmação é baseada na análise de que a área é complexa, na constatação das preeminentes características profissionais exigidas do educador

social, e de que os outros profissionais da educação em nosso país têm a formação inicial realizada na esfera do ensino superior, o que impulsionaria a equiparação e valorização da área em muitos âmbitos, como nos concursos públicos e nas políticas educacionais.

## **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SOCIAL**

A segunda tese tem como título “Educação Social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos” (SOUZA, 2016). Esse trabalho versou sobre a avaliação em Educação Social, pois consideramos que devemos afirmar, baseados em alguns critérios e parâmetros, que há consequências positivas no trabalho desenvolvido pelos profissionais da área. Não foi encontrada nenhuma pesquisa nesse sentido no Brasil, até a conclusão da tese em 2016, mas a temática já está bem desenvolvida, por exemplo, na Espanha. Escutando alguns jovens de agora que foram sujeitos da Educação Social quando crianças e adolescentes e conhecendo pesquisas e estudos, chegou-se a algumas considerações a respeito da Educação Social e avaliação expostas a seguir.

Nas ações da Educação Social, é fundamental que existam processos avaliativos permeando toda a prática educativa e que, quem o faça, sejam os sujeitos que fazem parte de tal contexto. Ressaltamos que as crianças, ou quaisquer outros sujeitos parte da Educação Social, são agentes avaliadores. Podemos apontar como exemplo desse processo, na área da Educação Social, o fato de que alguns educadores sociais e demais sujeitos, ao analisarem a área, vêm identificando como resultado a necessidade de regulamentar a profissão e isso pode ser considerado uma avaliação em Educação Social. Um dos resultados da avaliação em Educação Social detectado na tese supracitada é a necessidade da formação do educador social.

Chegar a uma formação sistematizada, em nível superior, foi um efeito muito interessante da Educação Social (na Espanha e Uruguai) [...] que pode repercutir nas ações em Educação Social no contexto brasileiro à nossa maneira. Tratamos aqui a formação como reflexo da Educação Social, também como necessidade do profissional, ainda, como espaço de engendrar conhecimento, além dos educadores, aos meninos e meninas educandos desta práxis e a possibilidade de empoderar a comunidade em relação aos seus direitos. (SOUZA, 2016, p. 130)

Além da formação profissional, pudemos, na pesquisa, elencar outros indicadores fundamentais no contexto da avaliação em Educação Social e que

podem servir de fundamento para o processo que a área vive hoje. Os situamos em três âmbitos nos quais devem ser constatados efeitos do trabalho da Educação Social: o individual, o coletivo e o comunitário. No primeiro estaria, por exemplo, o indicador que aponta a Educação Social como um direito e que deve refletir e impactar nos sujeitos implicados no processo da Educação Social em mais processos de garantia de direitos. Ou seja, a Educação Social estará tendo efeito positivo se os educandos começarem a reivindicar seus direitos em cenas cotidianas ou em outros tipos de expressões.

Outro indicador de avaliação é a participação política efetiva e que reverbera de maneira a promover o conhecimento e acesso ao contexto em que os sujeitos da Educação Social atuam e fazem parte. Esse é um exemplo do que seria um impacto no coletivo.

Nossa preocupação é veicular (com a utilização propositada do termo participação acompanhada pela terminologia política) que o conceito que buscamos significar advém da sua adjetivação concebida com sentido político. Entendemos que no âmbito das lutas políticas em defesa dos direitos das crianças e de suas culturas e infâncias, a participação política deve ser compreendida também em expressividade ao seu caráter militante, que, como concebido em Freire deve ser nutrido pela “criticidade e não pela irracionalidade” (2000a, p.130). Portanto, que a participação política deve ser uma prática social desejável e intencional, expressada em decorrência da vontade crítica dos sujeitos. (RODRIGUES, 2014, p.106)

Os educadores sociais precisam, em suas vidas cotidianas e em suas práxis, promover a transformação da realidade com atitudes de responsabilidade, assim, a participação associativa dos sujeitos da Educação Social é também um indicador a ser avaliado. No terceiro âmbito, observar/escutar se a comunidade está percebendo impactos da ação dos educadores sociais é também um possível indicador para avaliar se a Educação Social tem efeitos locais positivos.

O discurso convicto do educador social a respeito de qual é o seu papel profissional, para que serve, o que almeja a Educação Social é outro importante indicador no processo de avaliação da Educação Social. Essa convicção pode ser percebida na sua prática, no discurso e no caso específico do momento, seu envolvimento na luta pela regulamentação da profissão do educador social. Para que o processo dê-se a contento, há que existir uma disponibilidade do educador para as ações empreendidas e paulatinamente ir se estabelecendo o que se almeja.

O educador social é um dos principais interessados nesse processo de regulamentação e precisa ser parte atuante, protagonista nessa ação, assim como identificamos na tese referenciada que há no contexto da regulamentação a necessidade de uma atuação militante dos sujeitos da Educação Social para que se dê a contento.

Pode-se entender a militância como uma possibilidade de identificação política que precisa estar em constante reconstrução para dar conta da multiplicidade de demandas do contemporâneo. A militância surge como uma força de resistência que busca potencializar as subjetividades em torno de objetivos coletivizados, procurando no grupo a superação da cultura capitalista baseada em valores individuais, permitindo a cooperação ao invés da competição. (VINADÉ; GUARESCHI, 2007, p. 71)

O educador social que consideramos militante é aquele que reivindica uma sociedade mais justa socialmente, que peleia pela transformação da sua realidade, que no caso é a luta pela regulamentação da sua profissão, mas que, atrelado a isso, batalha incansavelmente pela transformação social contribuindo na e para a vida das pessoas.

Está enraizada no sujeito militante a luta pelo que julga ser justo, pelo que avalia como correto. Consiste fundamentalmente em alguém que se preocupa e atua com o mundo no tempo presente, não com a expectativa de que deva adaptar-se a ele, e sim para resistir e agir, participando ativamente na construção do novo mundo. (SOUZA, 2016, p. 166)

No âmbito da Educação Social, quem nela atua é quem deve avaliá-la. Precisa ser militante da causa e ter formação para isso, e o educador social é quem está implicado diretamente junto a seu público e por isso tem legitimidade para avaliar na Educação Social em conjunto dos demais sujeitos da prática educativa.

Sendo assim, afirmamos que a formação profissional na Educação Social brasileira é necessária, a regulamentação da profissão do educador social é fundamental e precisamos avaliar seus impactos, para que tenhamos sempre mais elementos para refletir e reordenar, reencaminhar, abandonar, inovar, reafirmar conceitos e convicções sobre o campo da Educação Social.

## **PARA SEGUIR REFLETINDO**

Para qualquer profissional, a normatização de sua atividade é importante. É a partir dela que passam a ser garantidos direitos e obrigações que vinculam



especificamente aquela atividade, passando a ser reconhecidas suas atribuições, os níveis mínimos de formação para aqueles que pretendam seu exercício, seu âmbito de atuação, dentre outros aspectos.

Muito embora a Educação Social seja uma atividade desenvolvida em todos os espaços, todas as relações e durante toda a vida dos educandos destinatários das ações educacionais, fora dos espaços onde a prestação de suas atividades específicas ocorre, verifica-se um grande desconhecimento acerca da própria existência do educador social e a normatização da profissão se constitui mais um meio de reversão dessa realidade, trazendo mais notoriedade e segurança à atividade.

A Educação Social é um lugar que defendemos “como um direito do cidadão e cidadã brasileiros”, já que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta que a educação deve abranger também “[...] processos formativos que se desenvolvem nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (MULLER; RODRIGUES; ALVARO, 2016, p.36).

Camors (2012), um dos idealizadores da Educação Social no Uruguai, que há três décadas forma profissionalmente o educador social, observa: “La educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez, al ejercicio de los demás derechos humanos.” (p. 25).

Com a regulamentação da profissão do educador social, a partir do que prevê o PLS 328/2015 (agora PL 2941/2019 na Câmara dos Deputados), poderemos debruçar-nos nas propostas de formação em ensino superior, pois uma formação adequada para o contexto social, cultural, político e econômico que temos hoje precisa passar pelo “crivo” da universidade, já que o conhecimento histórico e o novo devem encontrar-se. E como considera Pereira (2016), é o educador que precisa promover esse processo.

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 autogestar esse processo na coletividade, no embate de um movimento social pro 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/a social por não ter vivenciado o trabalho com aquelas que se encontram em situação de marginalidade social. (PEREIRA, 2016, p. 18)

No Brasil, promover o direito à educação de todos e, no caso, dentro do direito à educação, o direito à Educação Social, é um desafio que envolve, além

da regulamentação, concretamente, a conquista do entendimento de educadores sociais tradicionais sobre a necessidade da formação superior, a sensibilização de movimentos sociais com tal causa, a criação de novas associações da área, a sensibilização de instâncias das universidades e institutos para a aceitação de tais cursos superiores. Junto a isso, são necessários estudos e proposições sobre a carreira, também sobre conteúdos e métodos para a formação do profissional. Adstrito a todo o exposto, a assunção por parte do Ministério da Educação de que a Educação Social requer um tipo de sistema diferente, mas no mesmo patamar do sistema escolar. Há muito por fazer, mas outros países já têm dado largos passos à nossa frente e animam-nos, visto que a causa se justifica.

Os educadores sociais são, como diz a professora Violeta Nuñez (2016), profissionais do “antidestino”. São aqueles que interferem na linha adversa ao sistema capitalista e neoliberal que pré-fabrica as possibilidades futuras de grandes massas para serem denominadas de situações-problema, e depois, cruelmente cada indivíduo é responsabilizado por sua situação. São profissionais que se introduzem nas brechas do sistema e valorizam incondicionalmente a prioridade da condição humana. Entendem que na inconclusão própria do humano (FREIRE, 1998), reside sua abertura para o possível. É essa a luta. A valorização da Educação Social significa a batalha incessante pelo cuidado com a humanidade e, no Brasil, implica em, entre outros aspectos necessários, regulamentar a profissão com o nível mínimo de grau superior.

Por fim, em relação ao trâmite legislativo, doravante, teremos o prosseguimento das discussões em torno da normatização do educador social na Câmara dos Deputados (PL n.º 2941/2019- apenso ao PL n.º 2676/2019), tendo tramitação prevista junto as Comissões de Educação; Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público; e Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania.

## REFERÊNCIAS

BAULI, Regis Alan. **Educador social no brasil**: profissionalização e normatização. 2018. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BRASIL. Constituição Federal (CF) (1988). **DOU**, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 397, de 09 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, para uso em todo território nacional e

autoriza a sua publicação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 2002.

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. Brasília, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 2941/2019**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Apresentado pelo senador Temário Mota em 01/06/2015. Aprovado no Senado Federal na forma do PLS n. 328/2017, recebido com o ofício n. 294/2019 em 16/05/2019. Brasília, 2019.

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, com tramitação encerrada com aprovação em 24/04/2019. Brasília, 2015.

CAMORS, Jorge. **El educador social en Uruguay**: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Grupo Magro editores, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacyr. Realidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.350-353.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártire; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MULLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino; ALVARO, João. Sujeitos de Direitos: experiências de Educação Social com crianças e adolescentes. *In*: **Pedagogia Social y Educación Social**. Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay. Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. [S.l.]: Universidad de la República Uruguay, 2016.

NATALI, Paula Marçal; BAULI, Regis Alan A. Profissionalização e formação: meandros da Educação Social brasileira. *In*: **Pedagogia Social y Educación Social**. Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay. Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. Montevideo: Universidad de la República Uruguay, 2016.

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

NUÑEZ, Violeta. **Desafios para la Educación Social**. Universidad de la República Uruguay, Montevideo. 2016. Conferência no I Encuentro de Investigadores en Pedagogia Social.

PEREIRA, Antônio. **Formação de Educadores Sociais**: profissionalização em curso superior tecnológico ou em pedagogia? Eis a questão. II ALFAEJA – Encontro Internacional de

Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2016.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas**: expedições de experiências e reflexões em curso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SOUZA, Cleia Renata Teixeira. **Educação Social e Avaliação**: indicadores para contextos educativos diversos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

[VINADE, Thaiany Farias](#); [GUARESCHI, Pedrinho Arcides](#). Inventando a contramola que resiste: um estudo sobre a militância na contemporaneidade. **Psicol. Soc.**, v. 19, n.3, p. 68-75, dez. 2007. ISSN 0102-7182.

## **BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN EL URUGUAY: NOTAS ACERCA DE UN LARGO CAMINO ENTRE ACOMPAÑAR Y ENSEÑAR**

*Marcelo Morales*

Este texto<sup>7</sup> retoma discusiones sobre la delimitación del rol del educador social en Uruguay, en su proceso histórico de construcción profesional, desde una mirada centrada en los cambios producidos en la formación.

Al tratarse de una figura no tradicional que entra al campo de la educación, es preciso permanentemente explicitar sus funciones y su alcance como profesional, apareciendo esta discusión en forma permanente en las producciones escritas que repercuten, entre otras cosas, en decisiones acerca del currículo de formación de los educadores sociales. Esto permite analizar algunas concepciones en juego acerca de la práctica educativa y del papel de los educadores sociales en particular, pero que nosotros pretendemos inscribir en una discusión más general, es decir, acerca de la idea que tenemos como sociedad de la educación, lo que esperamos de ella y en particular, de los educadores y sus prácticas educativas.

Para este recorrido nos hemos centrado en tres momentos de esta historia: el de la creación de la formación en el INAME en 1989, los cambios que se producen en 1997 y su pasaje en el año 2011 al Consejo de Formación en Educación con una nueva currícula. Estos momentos son marcados por movimientos en la propuesta de formación, que dan cuenta de una nueva discusión acerca de la forma en que se entiende al educador social y su ejercicio profesional.

Para esto hemos recurrido a textos producidos por colegas que han participado en primera persona de esta historia, creando y gestionando la formación, así como a producciones de egresados y materiales administrativos, folletos de difusión, entre otros. No es la idea realizar un proceso exhaustivo de

relevamiento de los vaivenes que ha tenido la formación, nos proponemos mirar las discusiones acerca del rol del educador que se perciben de fondo en los intentos por definir el rol y en los movimientos impulsados en la formación.

## **UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN: FORMACIÓN, TRADICIÓN Y TRABAJO**

Para organizar el capítulo tomamos un criterio temporal en el que distinguimos tres etapas en la formación de los educadores sociales, que se asocian también a formas de entender al educador social y sus prácticas. Una primera etapa, signada por la instalación a nivel público de la idea de que es necesaria una formación para trabajar con niños y adolescentes en espacios que no necesariamente se conciben como educativos. La segunda etapa la ubicamos cuando se decide iniciar el primer proceso de cambio de la formación en 1997, incorporando modificaciones en los contenidos y los perfiles docente de la formación. En tercer lugar, en el año 2011 se produce el pasaje de la formación desde la institución en que fue creada al Consejo de Formación en Educación, lo que implicó una nueva formulación de la propuesta formativa.

El recorrido por estas etapas, que entendemos como parte de la profesionalización de la figura del educador social, lo haremos considerando algunas de las dimensiones que Juan Sáez (2007) propone como centrales para el análisis de estos procesos. Si bien tomamos como eje estructurante los cambios producidos en la formación, nos interesa recorrer, aunque sea a modo de pincelar el contexto de estos cambios, las discusiones acerca de la tradición de los educadores y su creciente consideración en las políticas sociales y el mercado de trabajo.

### **1989 – EDUCADOR POR LA FUNCIÓN, SOCIAL POR LA PROBLEMÁTICA**

Para este apartado resulta una referencia central el libro *El educador Social en el Uruguay*, escrito por Jorge Camors (2014), quien fuera el impulsor de la creación de esta formación en el Consejo del Niño (actual INAU) en el año 1989. Retomamos este libro para reconstruir la lógica conceptual que impulsó esta creación, con la advertencia que es un texto producido en forma mucho más cercana en el tiempo a modo de memoria de lo sucedido, de todos modos, apela constantemente a los documentos de la época por lo que permite un acercamiento pertinente y con la suficiente profundidad que requiere nuestro

propósito. Además, por supuesto, consideraremos documentos y textos que fueron acompañando el desarrollo de la formación y que paulatinamente eran cada vez más producidos por sus egresados.

En nuestro país, las tareas que tradicionalmente se ubican dentro de la educación son claramente identificadas en dos profesionales: los maestros y profesores. Históricamente, hubo tareas para las que no se entendía era necesario ninguna cualificación especial, conceptualizadas como tareas de cuidado del otro, desde una mirada que priorizaba la salud, la higiene y los hábitos y no desde una perspectiva pedagógica.

A partir del final de la dictadura y la implantación de un gobierno democrático en 1985, se comenzó un proceso de rearmado del país, tanto desde el punto de vista de su estructura física, como de sus políticas sociales. El Consejo del Niño, organismo encargado de la gestión de las políticas sociales dirigidas a la infancia, no era ajeno a estos cambios y se volvía evidente que era necesaria una nueva mirada sobre su trabajo con la niñez y la infancia, que supere el modelo tutelar y la mirada de la situación irregular, que, si bien era el que predominaba en los discursos, encontraba su superación en experiencias a la interna del propio organismo:

Más allá del predominio de un paradigma custodial, y de una concepción conservadora sobre los derechos humanos de los niños y una categoría “adolescencia”<sup>8</sup> mayoritariamente desconocida, existían algunas experiencias que reivindicaban una concepción educativa y de derechos para niños, niñas y adolescentes. (Camors, 2014, pág. 45)

Se comenzaba a palpar un clima ideológico que volvía insuficientes las prácticas del organismo y las concepciones que las sustentaban, abonando la posibilidad de generar iniciativas novedosas sustentadas en otra perspectiva de la infancia. Desde la lectura que el autor realiza a la distancia del proceso vivido por esos días, se pueden ver algunas de las claves que lo llevaron a impulsar la creación de una formación que, si bien se encontraba en casi todos los dispositivos de atención a la infancia en el marco de políticas sociales, había muy poca (o casi ninguna) reflexión al respecto.

Estas percepciones sobre la realidad de la población y de la institución se ponen en tensión en un contexto post – dictadura ante los reclamos de renovación. El modelo de abordaje tradicional siente una tensión, por un lado, hacia la mayor seguridad que se requiere para los adolescentes en conflicto con la ley penal (también denominados menores infractores) y por

otro lado, hacia nuevas modalidades de atención a niños, niñas y adolescentes en centros diurnos (Clubes) y hasta en situación de calle, con centros de referencia a nivel comunitario para niños y para familias en situación de vulnerabilidad social. (Camors, 2014, pág. 45)

Esto plantea la discusión de los profesionales que llevan adelante estas políticas, en ese momento eran asistentes sociales, maestros y psicólogos, incluyendo además una figura que era la encargada de la gestión de la cotidianidad

[...] una figura para “estar”, “acompañar”, “cuidar”, “atender” y “orientar” a los niños, niñas y adolescentes durante el tiempo que fuera necesario. [...] Esta tarea caracterizada de “vigilancia” o de un “cuidado” primario (alimentación y abrigo) debía contemplar la adquisición de conocimientos y habilidades para la vida, primero en el centro educativo para luego proyectarse en la vida social. (Camors, 2014, pág. 46)

La lectura que realizaba el autor de esa época, se basaba en dos constataciones centrales, una era que había un grupo de funcionarios bastante importante que recibía un encargo institucional para el que no estaban formados, realizando una función que el autor entiende como “*eminente educativa*” (p. 46). La segunda, es que era necesario ampliar las concepciones acerca de la educación que la reducían exclusivamente a lo que sucede dentro de la escuela, y en sentido amplio, en las instituciones de educación formal.

Por otro lado, en el Consejo del Niño sucedieron algunos hechos que fundamentaban la necesidad de una formación específica para las personas que se encargaban de la gestión cotidiana de estos proyectos: reiteradas denuncias de maltrato y torturas aplicadas en centros de residencia, obligaron al poder político a intentar dar respuestas de fondo al problema, posibilitando la formación de un técnico en atención a la infancia tutelada. Según Espiga, López y Morales fueron (2012) “*dos hechos desencadenantes que tomaron relevancia pública, fueron la muerte de unas adolescentes durante un incendio en un internado de INAU y denuncias de maltrato y torturas, en particular el encierro de adolescentes dentro de una heladera de otro establecimiento, por parte de sus celadores*” (pág. 91). Estas denuncias llevaron la discusión al Parlamento, que habilitó el presupuesto necesario para la reapertura de la Escuela de Funcionarios

El “estar”, “acompañar”, “cuidar”, “atender” y “orientar” debían tener una calificación específica que diferenciara lo educativo de lo custodial. Por lo tanto, se trataba de relevar e identificar los diferentes y diversos hechos o situaciones educativas o susceptibles de serlo. La función educativa, de



acuerdo a la ubicación, características y condiciones en que la veníamos analizando, requería de un “educador” con un perfil específico y pertinente a la función que debería cumplir, para poder asumir el rol asignado. (Camors, 2014, pág. 47)

Este educador con un perfil específico, no contemplado por las demás profesiones educativas en nuestro país, hacía necesaria una nueva formación que pudiera dar lugar a una reflexión acerca de la educación y las prácticas educativas de manera amplia, en el intento de recolocar a la reflexión pedagógica para que abarque a las prácticas educativas consideradas en amplitud, no sólo a las que trascurren en la educación formal. Eran varias las dificultades a las que se enfrentaba este emprendimiento, en particular, la cuestión de la especificidad de este nuevo profesional, limítrofe con las de otros profesionales de la educación y del campo social. La cuestión del nombre de esta figura se vuelve entonces central para poder presentarlo en sociedad y poder comunicar en qué consiste su función.

Al respecto, Camors plantea que el nombre al que se arriba tiene en su formulación un alto grado de azar:

En 1989, se convoca a la presentación de la propuesta innovadora. La Dirección de la Escuela de Funcionarios presentaba el proyecto en un panel, acompañado por el Prof. Oscar Ravecca, Presidente del Directorio del INAME y Reyna Reyes, psicóloga que había actuado en el Centro N°2 de adolescentes femeninos. Maestra y docente de futuros maestros, en el panel, comentando la propuesta de formación presentada, entre otras consideraciones, señaló que la nueva figura propuesta era un “educador por la función que debe cumplir, y social por la problemática con la que debe trabajar”.

Con los compañeros nos miramos y comprendimos que la nueva figura ya tenía un nombre: educador social. No era sencillo nominar una nueva figura en el campo de la educación, en un país altamente escolarizado, gracias al esfuerzo vareliano y a un magisterio inteligente, activo y propositivo, que postuló que “todo maestro es un educador”, si bien esto no implicaba necesariamente que “todo educador debía ser un maestro”, porque la educación se juega en múltiples tiempos y espacios. (Camors, 2014, pág. 49)

Desde nuestra valoración, a pesar del intento que hay desde el discurso por dotar de una especificidad pedagógica a la práctica del recién bautizado profesional, el educador social, es la segunda parte de la consideración de Reyna Reyes la que toma una mayor relevancia: social por la problemática con que trabaja. Es así que, en el desafío de dar cuenta de un perfil para esta nueva figura,

aun estando presente la dimensión educativa, es el contexto y las personas con quienes trabaja lo que termina siendo enfatizado, sobre todo en la necesidad de comunicar a la sociedad en que consiste la tarea de este nuevo profesional.

En 1989 en la formulación de la primera propuesta del Curso Regular de Formación de Educadores se propone como perfil:

el profesional de la educación de atención directa que trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas y sociales se encuentran en situaciones de marginación o inadaptación. Es por un lado un agente social, y por otro, un profesional de la educación que dispone para su trabajo de instrumentos específicos de intervención. (Camors, 2014, pág. 48)

En la propuesta inicial de este curso, se fundamenta la necesidad de contar con una formación específica para un tipo de función que ha venido denominándose de diferentes maneras: instructor, celador, vigilante, especialista en educación del menor. Estas funciones se recogen en el perfil al ubicarlo como un profesional de la “atención directa”, queriendo decir por ello que su tarea no se desarrolla en consultorios o escritorios, sino en el devenir cotidiano de los proyectos. En el documento Presentación del Plan de Estudios del Curso Regular de Educadores presentado como anexo en el libro de Camors antes citado, se planteabrindar

una formación teórico-práctica, de nivel terciario, pensada para jerarquizar las potencialidades de un técnico que a través de una relación educativa cotidiana, del vínculo que establece con los menores, pueda mejorar las perspectivas del tratamiento de los menores internados.(2014, pág. 99)

Esta idea de “atención directa” y de “vida cotidiana” funcionaban juntas dando a entender algo sobre una función nueva, que coloca a funcionar juntas dimensiones como la educativa, la social y la psicológica, en la persona del egresado del curso regular que se iniciaba. A los efectos de nuestro objetivo, vale la pena profundizar en las dimensiones que se jerarquizan en el documento Presentación del Plan de Estudios antes mencionado, en cuanto al rol del educador egresado.

A pesar de que el trabajo del educador es un trabajo educativo, se sitúa en el punto de articulación entre lo psicológico y lo social. Su trabajo consiste básicamente en apoyar el proceso de desarrollo de los concursos internos. Ayudar a conectar y maniobrar de una forma enriquecedora con la realidad externa haciendo de puente, ayudando a reestablecer y a ampliar los circuitos de circulación social. (2014, pág. 101)

Además de estas dimensiones, el educador es un “*transmisor cultural*” (pág 102) lo que le exige una visión amplia y conocimiento del mundo, una vida cultural y participación en la comunidad de la que es parte. Se propone una idea de práctica educativa que está fuertemente cruzada por la dimensión vincular, bajo el supuesto de que el vínculo que los niños y jóvenes establecen con el educador en tanto representante del mundo adulto, es la base que posibilitará futuros buenos vínculos con la sociedad.

La primera propuesta de formación, coherente con estos planteos, se proponía cuatro campos de conocimiento: el social, el pedagógico, el psicológico y el metodológico. El campo social se proponía brindar conocimientos sobre la situación de la sociedad actual, abordar la comprensión de las situaciones de marginación y abandono en la que se encontraban los niños y jóvenes con los que el educador iba a trabajar. El campo pedagógico abordaba la discusión acerca de qué es la educación, que implica educar y cuál es la relación entre la educación y la sociedad, para luego pasar a lo que implica el rol del educador en un marco institucional, haciendo parte de un equipo de trabajo. El área psicológica tomaba como temas la familia, la evolución del niño y del adolescente, además de algunos elementos de *psicopatología*. El énfasis del área metodológica estaba colocado en el equipo de trabajo, situando al educador en este marco a la hora de construir respuestas a las situaciones cotidianas que se le presentan.

En el análisis de la formación que realizan Espiga, López y Morales, plantean que en sus inicios se partía de algunas premisas que sustentaban esta propuesta sobre el rol del educador social:

Si el vínculo es positivo posibilita una socialización sana, o sea que, si el niño puede vincularse sanamente con el educador, podrá vincularse sanamente con la sociedad. El educador es el representante de la sociedad en ese vínculo: producto de esto es que el educador educa con el ejemplo y es el modelo a seguir. Un mundo externo ordenado posibilita un mundo interno organizado. El orden y la disciplina ocupaban un lugar central en la tarea educativa y en eso se jugaba la pericia del educador a vistas de los otros técnicos. El dominio del grupo y la obediencia era lo que se esperaba del educador. La autoridad del educador estaba centrada en su persona y se ejercía con esos fines. Las tareas cotidianas vinculadas a la crianza (higiene, alimentación, salud, rutinas) eran responsabilidad del educador. (Espiga, López, & Morales, 2012, pág. 93)

Los roles asociados al cuidado, acompañando los cambios en la mentalidad de la época, comienzan a entenderse y concebirse como esencialmente educativos. En los sistemas de protección a la infancia y adolescencia, la figura del cuidador, celador, instructor, quien estaba asociado con el cumplimiento de las reglas y la disciplina, es sustituida en la actualidad por la del educador.

Para ser un cuidador, se requerían algunas virtudes (aparentemente innatas) como capacidad de escucha, de poner límites, de acompañar. La crianza de los propios hijos se proponía como el lugar para el aprendizaje de estas cuestiones: ser una buena madre, buen padre, era condición necesaria y suficiente para cumplir con esta tarea.

Algo diferente se requiere cuando el planteo es que los centros de acogida nunca van a parecerse a una familia, que las relaciones que allí se establecen no tienen nada de naturales y que el principal (o uno de los principales) aporte que el adulto tiene allí para hacer es educativo.

La tarea del educador social consistía, según Espiga, López y Morales (2012) en:

Historizar. Construir con el otro la temporalidad de los sucesos en contra del determinismo histórico. La premisa era: tomar conciencia de las condiciones objetivas de existencia de los sujetos es el camino de la transformación liberadora.

Construir relaciones causa-efecto. La instauración del pensamiento lógico en contra del mágico. Trascender la inmediatez buscando un pensamiento a largo plazo, identificando un horizonte y objetivos intermedios en la construcción de un “proyecto de vida”.

Devolver ordenadamente los sucesos de la vida del sujeto, desde sus afectos a sus actividades. Al final se intentaba llegar a un acuerdo en términos de “contrato pedagógico” donde cada parte asumía responsabilidades y metas en ese “proyecto de vida”. (pág. 93)

La figura que se proponía comenzar a formar encontraba el sentido de su función en los verbos “estar, acompañar, cuidar, atender y orientar”, que dan cuenta de un modo de entender la educación que marcaba una distancia con las formas tradicionales, donde no podría faltar el verbo “enseñar”. De todos modos, esto se encuentra también presente en la propuesta cuando menciona que el educador es “*un trasmisor de cultura*”, cuestión que fue cobrando énfasis en el devenir de la formación, en detrimento de ideas como “atención directa” o “vida cotidiana”, como veremos a continuación.

## 1997 – SOBRE TODO EDUCADOR

En 1997 comienza a implementarse un nuevo plan en la formación, que marca algunos movimientos con respecto a las claves con que fue construido el currículo inicial. Ya iban 7 años de formación en marcha, con egresados de la formación participando de diferentes trabajos, sobre todo en el sistema de protección a la infancia, algunos dentro del propio INAU, donde se desarrollaba en ese momento la formación.

Los egresados de la formación creaban el 5 de setiembre de 1996 la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU), con la finalidad de realizar acciones tendientes a al reconocimiento y la profesionalización de esta formación, cuyos egresados comenzaban a insertarse en el campo laboral. Los objetivos que se plantea en los Estatutos de ADESU son los siguientes:

- 1°) Representar y defender los intereses técnicos y profesionales de los Educadores Sociales
- 2°) Promover la máxima difusión y reconocimiento de la carrera de Educador Social así como también la regulación legal de la profesión.
- 3°) Participar activamente en la formulación e implementación de políticas sociales referidas a las personas en situación de riesgo.
- 4°) Organizar y auspiciar actividades que tiendan al desarrollo socio.bio.síquico de la población.
- 5°) Asesorar y participar en todos los temas inherentes a las transformaciones educativas.
- 6°) Promover la profundización de conocimientos, la investigación y por ende la formación permanente de los educadores sociales.
- 7°) Instrumentar el intercambio de información u experiencias con otras instituciones con fines similares.

Estos estatutos dan cuenta de un estado en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, un profesional nuevo que empieza a aparecer trabajando en diferentes marcos y que reclama su especificidad sobre un campo de trabajo que hasta ahora era ocupado por otras figuras, profesionales o no. La preocupación de los egresados por el reconocimiento del rol en las instituciones en las que se insertan, así como por avanzar en la delimitación del alcance del ejercicio profesional del educador social, eran las dos columnas principales en las que se apoyaba la Asociación.

En este sentido, se defiende la participación del educador social en las políticas sociales con una población determinada: “en situación de riesgo”. Por

otro lado se propone participar en la discusión en “todos los temas inherentes a las transformaciones educativas”, lo cual no deja de llamar un poco la atención ya que la palabra transformaciones, le da un contexto particular proponiéndose desde la asociación participar en educación cuando se trate de transformarla.

Más allá de estas consideraciones, las dimensiones social y educativa están presentes en el estatuto de la Asociación, que se convierte en interlocutor en la discusión sobre el educador social como profesional, hasta ahora llevada adelante en forma solitaria desde la propuesta de formación.

En el año 1997 se trabaja en una revisión del plan de estudios, buscando que el Ministerio de Educación y Cultura la reconozca como una formación de carácter terciario (lo que finalmente ocurre en octubre de 1997). Este proceso contó con el apoyo de pedagogos y educadores sociales de España, a través de un convenio de cooperación hispano-uruguayo, donde la formación contaba ya con otra trayectoria. Al respecto plantea Camors: *“Recibimos una buena evaluación del plan vigente y recibimos también muchas ideas para su mejora y reformulación; la pedagogía salió fortalecida con los aportes de Violeta Núñez y Pepe Ortega”*. (2014, pág. 68) Estos aportes que se vieron reflejados en ciertos movimientos en la formación hacia la pedagogía y la construcción de una especificidad principalmente pedagógica de la función del educador social.

Parte de estas discusiones se condensan en las definiciones del perfil profesional de esta figura, por un lado, la que ofrecía el Centro de Formación y Estudios, y por otro, la de la recientemente creada asociación profesional.

En el marco del convenio de cooperación firmado con España, en la introducción del documento “Mejoramiento de la Formación de Educadores Sociales, en el marco del Convenio de Cooperación Hispano-Uruguayo (1997)” se plantea que

El educador social es un técnico en educación que se relaciona y opera con niños y jóvenes en sus contextos: familiar – institucional – comunitario -, desde el marco de la vida cotidiana, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. (Camors, 2014, pág. 116)

Al año siguiente, en 1998, ya se contaba con una reformulación del plan de estudios, que así definía a la figura que formaba

El Educador Social es un profesional, cuyo trabajo está centrado en la acción educativo social, con niños/as y jóvenes, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. Su práctica

se desarrolla a partir de un proyecto educativo, en el marco de la vida cotidiana. Integra y participa activamente de un equipo de trabajo. Su finalidad será la conformación de sujetos, cuyo desarrollo les permita alcanzar la necesaria autonomía, promoviendo una integración crítica y responsable, en lo económico, social, cultural y político, propiciando la construcción de ciudadanía, como sujetos de derecho. (Camors, 2014, pág. 116)

En estos perfiles se refleja el movimiento que va haciendo la concepción de la figura, desde el cambio de los verbos que dan sentido a su acción, ya no están cuidar, acompañar, sino que se habla de “*acción educativo social*” y la presencia de estos verbos quizás se salvaguarda cuando se delimita su trabajo al “*marco de la vida cotidiana*”. La cuestión de la vida cotidiana como marco de trabajo del educador social, precisaría una discusión en sí misma, a los efectos del desarrollo que venimos proponiendo, este concepto que aparece en sustitución a la idea anterior de que el educador social trabaja en “*la atención directa*”, intenta apartarse de una concepción del trabajo técnico-profesional “*de consultorio*” o alejado del devenir diario de los proyectos educativos.

Adesu, al plantear su propio perfil, enfoca la discusión en otras cuestiones que en este momento no nos resultan tan relevantes, por ejemplo, con respecto a las poblaciones con quienes trabaja el educador social. Al estar inscrita en el INAU y en coincidencia con su mandato institucional, desde la formación se plantea que el educador social solo trabaja con niños/as y jóvenes, lo que para ADESU resultaba una cota inaceptable para el desarrollo profesional. En un folleto de difusión en el año 2000 la Asociación plantea que

El Educador Social es un profesional en Educación, que desarrolla tareas y actividades educativo sociales con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y otros grupos etarios. Desarrolla su tarea desde distintos enfoques como ser la educación especializada, la educación popular y la animación socio cultural y la educación de adultos. Desarrolla su práctica en el marco de su participación activa en equipos técnicos de trabajo, a partir de un proyecto educativo, apuntando al máximo desarrollo de las potencialidades de los educandos. (ADESU, 2000)

Por su lado, Violeta Núñez quien fuera una de las protagonistas de las acciones que se realizaron en el proyecto de Cooperación Hispano Uruguay y a la postre, se convertiría en uno de los referentes teóricos principales de la formación de los educadores sociales en nuestro país, en el año 1999 planteaba

Lo que singulariza al educador social es que su función consiste en la realización de acciones educativas con los ciudadanos usuarios de prestaciones sociales que opten (se trata, en efecto, de una elección voluntaria) por tal trabajo. Entonces, el usuario pasa a ocupar el lugar de sujeto de la educación. En todo trabajo profesional se realiza una serie de pasos tendientes a precisar el objeto de tal trabajo y las modalidades de actuación. En lo que concierne al agente de la educación social, su encargo social específico consiste en trabajar con sujetos en situación de vulnerabilidad social, para posibilitar que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. La función del agente de la educación social es abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión (o, en su caso, la re-conexión) en las redes de lo sociedad de época. (Núñez, 1999, pág. 43)

La idea de acción educativa como el quehacer específico de este profesional y la finalidad colocada en el acceso a la herencia cultural resultan dos énfasis centrales para Núñez, que cuajan en la necesidad local de ir logrando un reconocimiento del educador social, sobre todo como un profesional de la educación. Eso fue llevando a una reflexión sobre el hacer que se centra en la tarea de la transmisión de cultura, articulando la identidad en torno a esta idea.

En el texto que escribiéramos en su oportunidad junto a Espiga y López, al respecto de este movimiento conceptual que impactaba en la forma de entender al educador social y se reflejaba en los cambios que sufría la formación, planteábamos que se estaba arribando a un segundo momento, el momento de Herbart, o sea, la centralidad de la tarea del educador puesta en los contenidos a enseñar. (Espiga, López, & Morales, 2012)

Al respecto, en el mismo artículo se plantea un cuadro que sintetiza las formas en que se entiende al educador social en ambos momentos:

	<b>Cualidades Rol</b>	<b>Ideas Fuerza</b>	<b>Verbos que dan sentido a su acción</b>	<b>Objetivos</b>	
Primer Momento	Buena Persona	Modelo Referente Ejemplo	Crianza Control Empatía	Acompañar Aconsejar Ordenar	Hábitos Autoestima Socialización
Segundo Momento	Profesional	Mediador	Contenidos Sujeto de la Educación	Transmitir Enseñar	Circulación e Integración Social Acceso al Patrimonio



Fonte: Espiga, López, & Morales, 2012, pág. 98

El educador social pasa a entenderse como un mediador con la cultura y su tarea pasa por transmitir, en lugar de ser un referente, alguien que funciona como ejemplo y encuentra el sentido de su acción en acompañar a las personas con quienes trabaja.

Este proceso no es homogéneo, persisten en relación las primeras concepciones de la formación, que interactúan y dialogan con las nuevas. Se trata quizás de una cuestión de énfasis, donde lo que pasa a ocupar el centro de la identidad del educador social es su función educadora, el nombre y no el apellido. Esto trae a nuestro entender nuevos problemas conceptuales, porque si es una figura que se recuesta en el campo de la educación, resulta casi inevitable una comparación con las figuras clásicas del campo educativo de nuestro país, los maestros y los profesores. En los inicios de la formación la separación era clara, en cuanto a los verbos que daban sentido al hacer de este profesional, era concebido en otra clave. Al respecto de estas diferencias, Camors plantea:

El concepto “educador” conlleva una referencia permanente a lo axiológico; el educador interviene siempre para promover en el “educando” un cambio en cuanto a la incorporación en la estructura de su personalidad de los saberes y valores que caracterizan a una determinada comunidad.

En cambio, cuando hablamos del “docente” nos referimos a una persona que ha recibido una formación especial, un desarrollo profesional que lo habilita a “enseñar”. Alguien que posee competencias específicas que hacen al oficio de enseñar, un experto en la transmisión cultural. Mientras el “educador” es el que educa, el docente es un experto en “enseñar”. (Camors, 2009, pág. 54)

## **EL PLAN DE FORMACIÓN DE 1997 Y LOS ENCUENTROS DE EDUCADORES**

Este año se comienza a implementar un nuevo plan en la formación, que se organizaba en cuatro áreas de conocimiento: pedagógica, social, psicológica y el área de la práctica. Esta última contaba con poco más de la cuarta parte de la formación y combinaba espacios teóricos con trabajos en campo de los estudiantes, cada vez más prolongados en tanto avanzaban en la formación. Al respecto del aumento del componente de prácticas, un equipo de docentes de la formación planteábamos:

El Plan 97 propone un incremento del contenido teórico del Práctico, profundizando en Primer año – Práctico I – con una presentación general del rol, el surgimiento de la profesión, el campo de actuación, recorrida por los diferentes modelos, el contexto socio histórico y las políticas del campo, y con un tímido acercamiento a las prácticas que consistía en entrevistas a profesionales y visitas a proyectos donde trabajan o podrían trabajar Educadores Sociales.

La organización curricular del Práctico II consistía en tres espacios diferenciados; por una parte, una instancia de aula de frecuencia semanal, la integración del estudiante a un centro (con un total de 144 horas de práctica directa) y una supervisión quincenal. Respecto a los contenidos que se trabajaban en segundo año, se priorizaban los siguientes temas: práctica educativa, relación educativa, contenidos de la educación social, herramientas para la práctica: planificación de actividades, observación, registro.

El Práctico III mantiene la estructura curricular del II, planteándose la práctica como pre-profesional. Desde un permanente ejercicio de reflexión y problematización de las prácticas, se priorizaban los siguientes contenidos de trabajo: identidad profesional, trabajo individualizado, trabajo en equipo, paradigmas SI y PI, ética. Se incrementa la carga horaria de práctica en centros (244 horas). (Espiga, y otros, 2011, pág. 13)

Es clara la preocupación de esta época por la delimitación de la identidad de esta nueva figura profesional y por las zonas de superposición de roles con las otras figuras del campo educativo, pero, sobre todo, del campo social que era con quiénes más trabajaba el educador social. Las prácticas se constituían en el espacio donde se daba la discusión acerca qué era y qué hacía un educador social, recostándose cada vez más, quizás por esta necesidad de diferenciarse de las figuras del campo social, en su función educativa

Se instala como una referencia central del ejercicio profesional la idea de relación y práctica educativa, enfatizando en la cuestión de los contenidos como los elementos culturales que transmite el educador social. La pregunta acerca de qué enseña el educador social se vuelve estructurante de los procesos de reflexión en la formación y del ejercicio profesional.

Esto coincide también que es a partir de este año que comienza y se propicia la incorporación de educadores sociales como docentes de la formación en el área de las prácticas. Por primera vez, egresados de la formación pasan a ser formadores de sus futuros colegas, lo que empieza a generar un debate con base en experiencias profesionales de los egresados, acerca de las especificidades y alcances de la figura, y por tanto, de los énfasis y opciones que debía tomar la

formación. En el año 2002 todos los docentes del área práctico eran educadores sociales y tener la titulación se convertía en un requisito para el acceso a esa función.

También fue una época donde se comenzó a ampliar el ámbito de la discusión acerca de la figura del educador social, generándose espacios de diálogo e intercambio donde se recibían aportes de diferentes profesionales del país, junto a referentes internacionales sobre el tema. A la par, se iban sumando cada vez más a este intercambio educadores sociales titulados. En 1998 el Centro de Formación y Estudios del INAME organiza el *"II Encuentro Nacional de Educadores"* con el subtítulo *"Por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, hacia la profesionalización de la tarea educativa"*. En la presentación de la publicación del evento se plantea:

Este II Encuentro de Educadores, ha cimentado la saludable idea de que la reflexión conjunta sobre las prácticas educativas de los educadores, públicos y privados, enriquece y mejora la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes que conviven en nuestras instituciones. (CENFORES, 1999)

La preocupación por la profesionalización y la delimitación de las competencias guiaban el desarrollo de varias de las discusiones de este evento. Al respecto de la necesidad de profesionalizar la tarea educativa, en el acto de apertura Jorge Camors planteaba:

La profesionalización significa sustituir el espontaneismo y el voluntarismo por una planificación que permita visualizar lo que corresponde hacer en cada situación diferente, y para qué hacerlo, definiendo la intencionalidad educativa de nuestras acciones, y poder desarrollar los fundamentos de las mismas, que sostienen acciones específicas y que por lo tanto requieren determinados y definidos saberes. (CENFORES, 1999, pág. 13)

El evento incluía una sección donde se invitaba a reflexionar a diferentes actores vinculados a la educación social (también hay varios educadores sociales) bajo el título: *"La profesionalización de los educadores sociales ¿una necesidad de la práctica?"* En esta sección hay varias iniciativas en torno a la definición y competencias específicas de este profesional, que, si bien dadas las características de este trabajo no vamos a abordar en profundidad, resultan interesantes porque dan cuenta de esta necesidad de distinguir su acción de la de otros profesionales con los que trabaja cotidianamente. Como muestra ilustrativa, colocamos un párrafo donde la educadora social Muriel Presno plantea que,

Un educador social no es un asistente social, ni un maestro, ni un animador. Si bien muchas veces utiliza las mismas herramientas que esos profesionales, o actúa con la misma población o tiene objetivos comunes, lo hace desde un marco netamente educativo. (CENFORES, 1999, pág. 275)

Por diferentes aportes va comenzando a establecerse un supuesto diferencial de la práctica del educador social, Presno la plantea como una acción “*netamente educativa*”, Camors enfatiza en la idea de la intencionalidad y de la práctica educativa, aunque quizás no tan preocupado por la delimitación de su tarea con respecto a otros profesionales. Es el propio Camors, quien al año siguiente, en el “*III Encuentro de Educadores. En el proceso de construcción de la Educación Social*” plantea su intervención bajo el siguiente título: “*Una perspectiva pedagógica para rescatar la función educativa que se realiza en diversos ámbitos de la vida social: la Educación Social. Volver a la educación, con mayúscula y sin adjetivos*”. (CENFORES, 1999, pág. 40)

Cabe notar que los tres primeros encuentros era de educadores, lo que convocaba no solo a los egresados de la formación, sino a todos quienes trabajaban con una función educativa vinculados con algún nivel de las políticas sociales. Esto favorecía un diálogo entre diversidad de profesionales y trabajadores que tal vez sin una formación específica, ejercían la función de educadores. En este proceso la participación de los egresados de la formación fue creciendo y la educación social comenzó a aparecer en el subtítulo del III y IV Encuentro, para cambiar la denominación en el 5to, que se llamó: 5to Encuentro de Educadores y Educadores Sociales.

<b>Encuentros Nacionales de Educadores entre 1997 y 2002</b>	
<b>Año</b>	<b>Título del Encuentro y organizadores</b>
1997	I Encuentro Nacional de Educadores Organiza: CENFORES con la colaboración del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
1998	II Encuentro Nacional de Educadores. “Por los Derechos de los niños, niñas y adolescentes; hacia la profesionalización de la tarea educativa”. Organiza: CENFORES
1999	III Encuentro Nacional de Educadores. “En el proceso de construcción de la educación social: la importancia de los primeros años. La educación como respuesta ante la infracción”. Organiza: CENFORES. Auspicia: UNICEF y UNESCO

2000	4to Encuentro Nacional de Educadores. “Las prácticas educativo sociales con niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana”. Organizan: CENFORES. Participan: ADESU y GRUPO DEL SUR. Auspician: AIEJI y UNICEF
2001	5to Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales. “Propuestas educativo sociales hacia la integración social de niños, niñas y adolescentes”. Organizan: CENFORES, ADESU, GRUPO DEL SUR.
2002	6to Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales “Educación Social: Desafíos éticos, técnicos y políticos. La construcción profesional y el compromiso social con niños, niñas y jóvenes en el Uruguay de hoy”. Organizan: ADESU y Grupo del Sur
2005	XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. “Educación social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos” Convoca: AIEJI. Organiza: ADESU y CENFORES. Participa: Grupo del Sur.

Fonte: Cuadro de elaboración propia, a partir de las publicaciones de los encuentros.

Tanto en los nombres de los encuentros, como en quiénes los organizaban, comienza a verse una progresiva aparición de la educación social y de los educadores sociales por medio de su asociación profesional: ADESU. Por otro lado, esto se producía en diálogo con Grupo del Sur, un colectivo de educadores en su mayoría vinculados laboralmente al INAU, entre los que también había educadores sociales egresados de la formación.

Los encuentros se constituían así en un espacio donde discutir el rol del educador en los diferentes espacios donde trabaja y lo que se espera de su desempeño. En este proceso, se volvía cada vez más evidente la necesidad de que el educador cuente con una formación sistemática para el ejercicio de su rol, esta sería la formación de educadores sociales que ya se venía desarrollando.

Se comienza a hablar entonces de un rol del educador y de un rol del educador social, intentando separar las funciones del profesional egresado de la formación, de los requerimientos de una función demarcada por una lógica laboral. De alguna manera, esta separación se sostiene en la reivindicación por el reconocimiento de la formación recibida por parte de los egresados, que no se había traducido hasta entonces en la apertura de cargos profesionales para educadores sociales en general, y en particular, dentro del INAU, la institución que gestionaba la formación.

El Congreso Mundial realizado en Montevideo en 2005 se planteaba como primer objetivo “Promover el desarrollo de la profesión del Educador Social y la profesionalización de todas las personas que cumplen funciones educativo sociales”. De alguna forma, este proceso dio lugar a cierta separación entre la ocupación, la tarea que históricamente vienen cumpliendo las personas que trabajan en diferentes instituciones con un encargo esencialmente educativo y el rol del profesional que se forma –supuestamente- para esa tarea.

En el campo laboral era cada vez más frecuente la convivencia en el mismo rol de personas sin formación específica con los egresados de la formación de educadores sociales. De alguna manera, la reivindicación de estos últimos por su reconocimiento como profesional con una formación específica, lo llevaron a recostarse en el trabajo en equipo no tanto a sus colegas educadores, sino a los otros profesionales que participan de estos proyectos: el psicólogo y el trabajador social.

La “vida cotidiana” como marco del trabajo educativo parecía quedar relegada a aquellos educadores que no realizaron la formación, ya que los educadores sociales titulados comenzaban a ocupar otros roles dentro de los proyectos que los alejaban del espacio cotidiano. Palabras como acompañar o cuidar, iban quedando fuera –o al menos, teniendo cada vez menos relevancia- del repertorio de acciones del educador social, al no entenderse como acciones de un profesional de la educación.

Nuestra preocupación no se centra específicamente en la instalación del discurso educativo y la cada vez más notoria presencia de la idea de transmisión para dar sentido a las acciones de los educadores sociales, sino como esto se construye en contra de otras cuestiones que fueron fundantes de la profesión. Un artículo publicado por educadores sociales plantea, a partir de una serie de entrevistas a educadores que trabajan en centros de residencia, la necesidad de recolocar al educador como un “*pasador de cultura*” dejando de lado cuestiones como el acompañar o el aconsejar. (Lahore, López, & Pereyra, 2005) El texto recoge en forma clara algunas de las exigencias del educador en relación a un sujeto al que debe conectar con la cultura, entendiendo que toda acción por fuera de este propósito se vuelve discrecional.

En el texto propone, a partir de las opiniones recogidas mediante entrevistas de educadores que trabajan en centros de residencia de adolescentes, un cambio de mirada. Los educadores entrevistados expresan en términos generales que su

tarea pasa por acompañar la vida de los jóvenes, poniendo en juego una dimensión afectiva y vertiendo opiniones a partir de la experiencia vivida. Los autores intentan dar un giro educativo, colocando el énfasis del educador en otras acciones del educador, tomando un papel más proactivo en la producción de la cotidianidad lo que incluye también la posibilidad de interrumpirla.

Construir al Hogar como un espacio educativo sustentado en el *dejar ser* y en el *ofertar hacer*, deviene para nosotros, en un educador que asuma su rol sobre la base de las “tres S”: *suscitar, suponer, socializar*. Proponemos entonces sustituir *acompañar por suscitar, aconsejar por suponer y (dar) afecto por socializar*. (Lahore, López, & Pereyra, 2005, pág. XX)

El giro educativo que proponen resulta pertinente, el educador ocupando un papel activo en los procesos de transmisión adquisición de cultura es lo que se ha venido reivindicando como parte de su construcción como profesional. El tema es que esto en lugar de complementar las funciones que se entendía que se venían desarrollando, pasa a sustituirlas.

De alguna forma, esto borra preguntas acerca de cómo se articula la historia personal del educador con su formación, qué papel juega el educador como modelo en tanto las relaciones que establece en el centro educativo, dejando un poco de lado al educador en tanto adulto que se relaciona con otros desde un rol educativo, pero primordialmente, en tanto adulto en una sociedad determinada.

## **2011 – EL PASAJE DE LA FORMACIÓN AL CFE. EFECTOS (NO DESEADOS) DE LA PROFESIONALIZACIÓN**

El año 2007, marcó el comienzo de una etapa de inestabilidades en la formación de educadores sociales, que iban desde la falta de adecuación entre la cantidad de docentes y de estudiantes, hasta la necesidad de limitar el ingreso a la formación, lo que se efectivizó a partir del 2008 mediante un sorteo entre los interesados.

Más allá de los motivos presupuestales que provocaban esta situación, se comenzaba a percibir que la tarea de formar un profesional terciario no era para el organismo rector de las políticas dirigidas a la infancia y la adolescencia y que, claramente, no contaba con ese mandato dentro de sus objetivos.

En octubre del 2005, el Directorio del INAU crea una Comisión Intersectorial integrada por estudiantes, docentes, egresados, representantes del Programa de Formación de educadores Sociales (CENFORES) y un delegado por el Directorio, con el objetivo de “*transitar el cambio de la Carrera de Educador*

*Social a Licenciatura*”, (Resolución N° 2035/005). Luego, una vez aprobada la Ley de Educación (2008) que crea el Instituto Universitario de Educación (IUDE), que como funciones entre otras tendría la formación de educadores sociales, esa resolución se modifica para colocar como cometido de dicha Comisión “*trabajar en el tránsito de la carrera de Educador Social al IUDE*”. (Resolución Directorio INAU, N° 3615/009, set de 2009)

Finalmente, se decide el pasaje de la formación al Consejo de Formación en Educación (CFE) hasta tanto se cree el IUDE a inicios de 2010, situación en la que nos encontramos hasta la fecha. Para este pasaje, la Comisión Intersectorial acordó un nuevo plan para la formación de educadores sociales, que contemplaba los requerimientos del CFE a sus formaciones, que hasta ese momento eran Maestros, Profesores y Maestros Técnicos. El nuevo plan incluía una parte en común con las otras formaciones, además de mantener el área de las prácticas como eje vertebrador de la formación, que ahora tendría cuatro años de extensión, en lugar de 3.

Esto implicó también una adecuación de los perfiles docentes ya que para el CFE significaba albergar una formación que no era –al menos a priori– destinada a trabajar en la propia ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) como si ocurría con las otras formaciones, y con una forma de organización que priorizaba fuertemente el tránsito como docente por los subsistemas de la educación formal a la hora de seleccionar a los docentes del CFE, tránsito con el que no contaban la mayoría de los educadores sociales docentes de la formación.

De alguna forma, este pasaje significó una nueva ruptura con una historia de la formación de los educadores sociales vinculada a las políticas sociales, para colocarlo en forma plena dentro del ámbito educativo, ahora la carrera se llevaría adelante en la misma institución donde se forman los maestros de la educación primaria, los profesores de educación media y los maestros técnicos de la educación media técnica.

El nuevo plan de la formación, acerca del perfil al educador social plantea que

El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos: el derecho a la educación durante toda la vida; el máximo acceso al patrimonio cultural; estrategias



para el mejoramiento de la calidad de vida; herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia. (Consejo de Formación en Educación, 2011)

En paralelo, a instancias de ADESU se presenta un proyecto de Ley para la Regularización de la Profesión del Educador Social (diciembre de 2009) donde se plantea que a partir de ciertos plazos, solamente pueda contratarse como educador social a aquellas personas que cuenten con el título terciario. Este proyecto llegó a tratarse en el Parlamento donde fue aprobado por la Cámara de Senadores, pero nunca tuvo la sanción de Diputados necesaria para efectivizarse. De todos modos, el texto da cuenta de las discusiones que se vienen procesando entre los egresados a modo de avanzar en la definición del rol, allí se plantea en la fundamentación que la educación social es

una profesión de carácter pedagógico que produce y despliega acciones en múltiples espacios sociales e institucionales. El Educador social en tanto profesional de la educación desarrolla acciones educativas con diversas poblaciones, participando de proyectos y programas en el marco de las políticas públicas. Su actuación profesional parte de la promoción, generación, ejecución y evaluación de proyectos educativos, apuntando al máximo desarrollo de los sujetos con los cuales trabaja. (Cámara de Senadores, 2009, pág. 4)

En el artículo 2º, el proyecto de ley define al educador social:

El Educador Social es un profesional de la educación que desarrolla sus acciones educativas con diversas poblaciones, y en diversos ámbitos institucionales, comunitarios y sociales, en el marco de sistemas, programas y proyectos educativo-sociales, a partir de las políticas públicas definidas en el país. Su actuación profesional se basa en el respeto de los derechos humanos y se centra en la transmisión de contenidos educativos y culturales, la mediación pedagógica y la generación de ambientes educativos, tendientes a la incorporación de cada sujeto a la sociedad, y a su promoción cultural y social. Asimismo, su actividad profesional implica el desarrollo de acciones orientadas hacia la producción de conocimiento en el terreno educativo y de relaciones con el medio, asumiendo un rol protagónico en la construcción de una sociedad cada vez más democrática, justa e igualitaria. (Cámara de Senadores, 2009, pág. 9)

En función de la elaboración de este proyecto de ley, ADESU estuvo discutiendo entre sus asociados un documento para definir las funciones y competencias del educador social, que tiene coincidencias con el texto antes mencionado, pero que es aprobado con posterioridad, en el mes de abril del año

2011. El propósito del documento es que *“permita identificar, ordenar y discriminar el conjunto de prácticas que configuran el hacer de la profesión, así como establecer criterios para delimitar el campo de actuación profesional de los educadores sociales”*.(ADESU, 2011, pág. 1)

En el documento se intenta resolver la cuestión de la especificidad de la práctica de este profesional, para ello se toman inicialmente una serie de competencias que debería tener todo profesional, para luego especificar aquellas que además debe tener un profesional de la educación. Luego pasa a definir las funciones específicas del educador social, asociadas también a un grupo de competencias. Más allá de la lógica del documento, nos interesa ver cómo queda delimitada la práctica del educador social, a partir de la definición de las funciones que según ADESU, le corresponden en forma específica.

Para resolver esta cuestión, se toma como referencia algunas construcciones que se han hecho en España al respecto, en particular, los aportes de José García Molina que también han sido tomados por la Asociación Española de Educadores Sociales (ASEDES). De esta forma, las funciones específicas de los educadores sociales para ADESU serían tres:

La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social. La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos. Entendemos que ambas, requieren de la generación de un escenario educativo, en el cual agente y sujeto de la educación se relacionen en el marco de una propuesta educativa. Crear el escenario educativo es requisito para que se produzca el encuentro educativo, para dar paso luego, al trabajo de transmisión y/o mediación. Es así, que esta tercera función tiene que ver con: La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa. (ADESU, 2011, pág. 9)

Esto se asocia a una serie de competencias, expuestas en un extenso cuadro que intentaremos sintetizar en aras de recoger las ideas principales (ADESU, 2011, pág. 10). El cuadro agrupa competencias para la función de transmisión por un lado y para la función de mediación por otro, siendo la función de generación de escenarios educativos transversal, es decir, asociada a todas las competencias que se mencionan.

En la función de transmisión, las competencias pueden agruparse en el reconocimiento y selección de contenidos culturales valiosos, capacidad para

planificar, gestionar y evaluar acciones educativas con individuos o grupos, y, por último, capacidad para particularizar estas acciones educativas contemplando la singularidad de los sujetos, sus condiciones de vida y las situaciones sociales en que se encuentran.

La función de mediación sigue un esquema parecido en la definición de sus competencias asociadas: reconocimiento de lugares, grupos o individuos que posibiliten la difusión de la cultura, particularización de los contenidos, espacios o lugares y las formas metodológicas en función de la singularidad de los sujetos y la planificación, gestión y evaluación de estos procesos.

A partir de esto nos surgen dos reflexiones, la primera de carácter accesorio al desarrollo de este trabajo: resulta al menos discutible pensar que las funciones descritas por ADESU correspondan en forma específica a los educadores sociales, en todo caso, parecen compartidas con el resto de los profesionales de la educación por lo menos. Esto nos lleva a cuestionarnos el (por momentos excesivo) esfuerzo por delimitar unas funciones profesionales que, al parecer no debieran tocarse con las de otros. Sin dudas la aparición de un nuevo profesional en el campo conlleva movimientos, tensiones y negociaciones acerca de cómo se reconfigura el propio campo y lo que hacen sus actores, esto lleva al profesional “nuevo” a tener que explicar todo el tiempo lo que hace y cómo es que esto no es lo que ya hacían otros, en un intento fútil de lograr una separación quirúrgica.

De todos modos, y en este sentido es la segunda reflexión, estos intentos dan cuenta de un modo de pensar al educador y marcan énfasis en lo que en cada momento se va considerando el núcleo de su quehacer. Así es que los diferentes elementos en juego se articulan de diferentes maneras en los perfiles, ocupando en algunos momentos lugares de relevancia para quedar relegados u olvidados en otros. Lo que pretendíamos mostrar en este proceso es como algunas cuestiones centrales que daban sentido a la profesión, fueron dejándose de lado frente a otras.

## **A MODO DE CIERRE**

El perfil del educador social, casi treinta años después de su creación, se viene desplazando hacia la idea de que es un profesional que realiza acciones educativas, abandonándose los verbos que daban sentido a su quehacer en los inicios de la formación como cuidar, acompañar, atender, que en la discusión histórica fueron quedando asociados a prácticas del paradigma custodial, que la

perspectiva educativa debía superar. De este modo, la concepción de lo educativo es conquistada por la idea de la acción del educador, donde la transmisión de cultura juega un papel central, casi único, diríamos.

Pretendemos reinstalar en la discusión acerca del rol del educador social –y por ende, de su formación- aquellas dimensiones que estaban en un inicio y que fueron quedando cada vez más a la sombra de la función de transmisión. No es nuestro objetivo un retorno a las antiguas concepciones, es simplemente recolocar algunos de estos aspectos en la mesa de trabajo, en el convencimiento que, articulados con la función de transmisión, adquieren nuevas significaciones y potencias.

Proponemos pensar que la tarea que desarrolla un educador (social) excede largamente la de la transmisión de cultura y que es necesario pensarla –además- en otras claves, retomar la discusión acerca del triángulo de Herbart tal como la propone Violeta Núñez (2003) como esquema de la práctica educativa, y pensar acerca de lo que ocurre en su base, en la relación entre los sujetos participantes de esta práctica, en la relación social particular que se produce entre educador y educando, en la relación educativa.

## REFERENCIA

ADESU. (2011). *Funciones y competencias del educador social*. Montevideo: ADESU. Obtenido de <https://adesublog.wordpress.com/mediateca/>

Cámara de Senadores. (2009). *Educador Social – Reglamentación profesional*. Montevideo.

Camors, J. (2009). *Historia reciente de la educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar*. Montevideo: Grupo Magro.

Camors, J. (2014). *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. (2da ed.). Montevideo: Magro.

CENFORES. (1999). *II Encuentro Nacional de Educadores. Por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, hacia la profesionalización de la tarea educativa*. Montevideo: INAU – UNICEF.

CENFORES. (1999). *III Encuentro Nacional de Educadores. En el proceso de construcción de la Educación Social*. Montevideo: INAU – UNICEF.

Consejo de Formación en Educación. (2011). *Carrera Educador Social – Plan de Estudios 2011*. Uruguay: ANEP. Obtenido de [www.cfe.edu.uy](http://www.cfe.edu.uy)

Espiga, H., Folgar, L., Liberman, B., Morales, M., Paglieta, S., Muriel, P., . . . Pascual, S. (2011). *La Formación de Educadores Sociales en Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica. Convocación*, 10-15. Recuperado el 24 de agosto de 2018, de [http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8\\_articulo.pdf](http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8_articulo.pdf)

Espiga, H., López, W., & Morales, M. (2012). Educación Social en Uruguay: Apuntes para pensar la formación. *Pedagógica*(2), 88-105.

Lahore, H., López, G., & Pereyra, R. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional. En *Adolescencia y educación social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo: CENFORES – AECL.

Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona: GEDISA.

Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

# PAULO FREIRE E AS VIRTUDES DO EDUCADOR SOCIAL

*Rodrigo Bravin*

*Hiran Pinel*

*Jacyara Silva de Paiva*

## INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva refletir sobre o pensamento de Paulo Freire e suas orientações para os educadores sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão teórico-bibliográfica em algumas das obras desse grande pensador.

A escrita freireana é encharcada de amor pelos seres humanos, cuja vocação é humanizar-se no processo de busca do *ser mais*<sup>2</sup>. Nesse movimento constante de procura, deparam-se com sua incompletude, inconclusão e permanente construção, dentro de um mundo marcado pela desigualdade, exclusão e desumanização.

A inconclusão humana é apontada por Freire (2005), como um quefazer<sup>10</sup> que acontece a todo o tempo, apoiado numa práxis crítica e revolucionária. O futuro inédito-viável pode ser construído a partir da reflexão sobre o passado e o presente.

O centro de toda a prática e de toda reflexão de Paulo Freire é o homem. Não o homem abstrato, transcendente, mas o homem concreto, localizado no tempo e espaço – o homem oprimido, explorado, injustiçado, diuturnamente sacrificado, “desumanizado”, de Pernambuco, do Nordeste do Brasil, da América Latina e dos países colonizados da África e da Ásia [...]. (AKKARI; MESQUIDA; VALENÇA, 2003, p. 5)

Na consciência do inacabamento dos seres humanos, há a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir. Ao mesmo tempo, a consciência do estar em processo de ser-com-o-mundo não significa viver determinado, mas implicado com ele, demonstrando a (pré)sença nesse mundo.

Seres humanos diferem-se dos animais, porque suas atitudes fundem ação e reflexão e fundamentam-se em uma visão de mundo. Recebem influências que

os condicionam, mas não os determinam, de modo que podem pensar, projetar, prever, agir e decidir. Existem no mundo e com o mundo, mas se sua liberdade é impedida, tornam-se incapazes de agir ou refletir sobre as forças que imobilizam o processo de conscientização e reproduzem, achando natural, uma cultura despótica, violadora dos direitos e liberdades.

[...] é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. (FREIRE, 1981, p. 53, grifo do autor)

O pensamento sobre o mundo estabelece uma nova relação dos seres humanos com a realidade. Agora, ao refletir sobre a vida, a subjetividade passiva, subordinada aos determinismos e fatalismos, é substituída pela subjetividade ativa, que poderá operar na transformação desse mundo de acordo com sua consciência.

Homem, mundo e sociedade aparecem nos escritos freireanos interligados dialeticamente numa relação de complementaridade, mantendo suas diferenças, mas sem se separar.

O mundo apresentado por Freire (2005; 2013) é contraditório, espaço e realidade em que os oprimidos têm sua humanização impedida e sua consciência moldada de acordo com o opressor.

O pensador entende que a desumanização é a distorção da vocação humana, mas, ao mesmo tempo, não é um destino. É, na verdade, fruto de uma realidade injusta construída pelos próprios seres humanos e que os fazem *ser menos*. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais [...]” (FREIRE, 2005, p. 32).

A busca pelo ser mais não pode acontecer isoladamente, mas na comunhão dos seres humanos com o mundo e com os outros homens. “[...] o ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização [...]” (FREIRE, 2005, p. 86).

Os oprimidos e marginalizados estão incluídos em uma lógica que os torna *seres para outro*. Assim, a função revolucionária dos esfarrapados do mundo é não ceder a um sistema que valoriza o ter em detrimento do ser, mas transformar a realidade para se tornarem *seres para si*.

Nesse contexto de crescimento da pobreza, da desigualdade social e da violência insere-se o educador social, buscando produzir momentos e processos de aprendizagem em ambientes como as prisões, Organizações não Governamentais (ONGs), abrigos, na própria rua, entre outros que são diferentes da escola formal.

Nesse sentido, a questão que nos motivou foi: o que os educadores sociais podem aprender com a obra de Paulo Freire? Brandão (2007) ensina que a educação acontece em todos os lugares.

## **PAULO FREIRE E OS EDUCADORES SOCIAIS**

*É preciso resgatar o que há de humano no homem, no sentido radical da palavra.*  
(Juliana Gama Izar).

Paulo Freire dedicou atenção especial aos educadores sociais e, por isso, escreveu muitas obras, dando conselhos e enfatizando as virtudes que ele entende que são necessárias para o trabalho cotidiano.

Reconhecendo a inconclusão dos seres humanos, Freire (1996) evidencia que eles estão em constante movimento de busca por sua humanização. Nesse sentido, reforça que formar pessoas é muito mais que treiná-las. Professores e professoras têm, na visão do pedagogo, responsabilidade ética na condução e realização de suas práticas docentes.

Ao defender *uma ética universal do ser humano*, Freire (1996, p. 16) define-a como aquela

[...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com



adultos que devemos lutar. E a melhor maneira por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles.

Os educadores devem guiar-se por uma boa formação científica e também pela correção ética. Discordar de uma concepção pedagógica não é justificativa para mentir, segundo Freire (1996). Outros valores importantes que devem ser incorporados à prática dos educadores sociais são o respeito aos outros, a coerência e a disposição de conceber a vida como possibilidade de aprender com as diferenças.

Reconhecendo novamente a natureza ética das práticas pedagógicas, Freire (1996) entende que o educador social viverá dias difíceis e relações complicadas, porém reafirma que essas situações não podem servir para responsabilizar o outro pelo que ele não fez.

O fato de diferentes educadores construírem posições distintas sobre um mesmo acontecimento é importante para que os educandos entendam as variadas visões de mundo e analisem a forma como são defendidas. “[...] não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos [...]” (FREIRE, 1996, p. 17).

A ética é extremamente importante para a convivência humana e o homem é *mais que um ser no mundo*. Na verdade, os seres humanos são presença no mundo, em contato com ele e com os outros humanos. Por ser presença o homem tem a capacidade de intervir, de modificar, de avaliar, de decidir e de superar situações. Nesse sentido, a presença do homem no mundo ao mesmo tempo em que instaura possibilidades também exige posturas éticas e responsáveis (FREIRE, 1996).

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto de determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética [...]. (FREIRE, 1996, p. 19)

Sendo presença no mundo, os seres humanos entendem que mesmo sofrendo influências de condicionantes sociais, econômicos, culturais etc., eles não são determinados. O presente, nessa perspectiva da não determinação

humana, é um tempo reconhecidamente de possibilidades e o futuro, embora pareça preocupante, não é rígido. Freire (1996) critica os fatalismos por impossibilitarem a esperança e enfraquecerem o potencial humano de transformar desumanização em humanização. Se naturalizo a realidade como algo inexorável, meu trabalho com os educandos será de adaptá-los à rigidez do mundo por meio do treinamento.

Docência e discência estão interligadas e uma não existe sem a outra. Por isso, ensinar não pode ser transmissão de conhecimento, mas um ato de produção e construção e, principalmente, de amor. Se me considero formador e o outro o formado, transformo-o em objeto de incidência das minhas ações e não reconheço sua dignidade como alguém que também me educa.

Freire (1996, p. 23) rejeita essa perspectiva e pontua que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”. Todo o tempo em que ensino estou aprendendo. Educador e educando estão em relação, e os saberes que são produzidos nesses contatos não se originam de transmissão, repetição ou depósitos.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24)

Ao se formar, o educador tem um papel fundamental de estimular no educando o senso crítico e a insubmissão frente às verdades postas como imutáveis. Construir um aprendizado crítico exige dos educadores rigor, curiosidade, humildade e persistência para que sua ação não se limite à memorização.

Freire (1982), ao escrever para educadores e educadoras, reforça a necessidade de haver coerência entre o que se fala e o que se faz. Os educadores precisam lutar cotidianamente para diminuir a distância entre o que defendem e o que fazem para que discurso e a prática sejam indissociáveis. Nesse sentido, o pedagogo ensina que é impossível defender uma sociedade justa se o educador não aceita críticas de um estudante. Do mesmo modo, não posso defender a libertação sem ter um sentimento de desconfiança pelos grupos populares.

O educador social deve ter também sensibilidade para trabalhar a tensão existente entre a palavra e o silêncio. Quando fala, o educador não está

discursando, mas construindo pontes de diálogo com os educandos. Se não sei escutar o que eles dizem, estímulo-os ao silêncio e não me submeto às suas proposições. “Se não sei escutar os educandos e não me exponho à palavra deles, termino discursando para eles. Falar e discursar ‘para’, termina sempre em falar ‘sobre’, que necessariamente significa ‘contra’” (FREIRE, 1982, p. 3).

Perguntar é parte constituinte dos seres humanos, assim o educador deve ter como fundamento de sua prática construir uma *pedagogia da pergunta* para que os educandos gostem de perguntar e respeitem as perguntas. Ignorar perguntas ou rir delas promove a castração da curiosidade e o desaparecimento da criatividade.

A pergunta é fundamental, engajada na prática. Às vezes, por exemplo, o educador percebe em uma classe que os educandos não querem correr o risco de perguntar, justamente porque temem os seus próprios companheiros. Não tenho dúvida em dizer que, às vezes, quando os companheiros riem de uma pergunta, o fazem como uma forma de fugir da situação dramática de não poder perguntar, de não poder externar uma pergunta. (FREIRE, 1982, p. 3)

Freire (1982) continua afirmando que o educador precisa diferenciar seu momento do momento em que se encontra o educando. Para isso, deve respeitar os saberes, a compreensão de mundo e o senso comum que o educando carrega consigo.

Em muitos momentos, o educador esquece-se de que os educandos também têm percepções do mundo e do cotidiano e tenta impor o seu “*aqui*”. Uma relação dialógica precisa ser construída dentro de práticas que levem em conta o saber popular, ainda que seja necessário ultrapassá-lo.

Continuando seus conselhos para os educadores sociais, Freire (1982) critica práticas pedagógicas baseadas no espontaneísmo e na manipulação e oferece uma terceira via a qual chama de *posição radicalmente democrática*. Ele reforça a importância de o educador viver plenamente teoria e prática. “[...] temos que pensar a prática para, teoricamente poder melhorar a prática” (FREIRE, 1982, p. 7). Sem prática, qualquer teoria perde seu sentido.

Outra recomendação dada pelo pedagogo é compreender e sentir a relação entre paciência e impaciência sem jamais separá-las. Paciência demais transforma-se em imobilidade, e muita impaciência produz confusão. Ao mesmo tempo, o educador deve ter a capacidade de compreender as situações dentro do contexto em que elas ocorrem. Freire (1982) chama isso de “*ler o texto*”

*a partir da leitura do contexto*” (p. 8, grifo nosso). É impossível analisar um acontecimento sem compreender o contexto maior em que ele ocorre.

A consciência da incompletude é outro caminho que o educador deve trilhar. Inconclusão e inacabamento são belas definições para a existência humana no planeta.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou eu serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mais algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente, porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse a inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 52-53, grifo do autor)

O inacabamento é entendido por Freire (1982) de uma forma positiva por possibilitar a constante construção, desconstrução e reconstrução. Ser inacabado não é o mesmo que ser determinado. Minha presença no mundo demonstra que estou implicado com ele e sou responsável por minhas escolhas, mesmo sendo condicionado pela genética e pelo que recebo nos processos de socialização com as outras pessoas.

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso, o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte* a *mundo* nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo [...]. (FREIRE, 1996, p. 53-54, grifos do autor)

A educação constrói-se no processo de inconclusão dos seres humanos. Pessoas só podem ser alvos da educação quando se reconhecem inacabadas. O reconhecimento de que estamos sempre em processo possibilita a busca pela superação das situações-limite<sup>11</sup>.

Respeitar a autonomia do educando é outro conselho dado por Freire (1996). O respeito à autonomia do outro não é uma escolha do educador, mas um dever ético. Usar a autoridade para desrespeitar a curiosidade do educando, sua forma

de falar ou outra diferença é inaceitável para um educador que se considera democrático.

Realizar sua prática eticamente conduz o educador a reconhecer e respeitar a cultura dos educandos. Freire (1996) reconhece como fundamental conhecer e compreender as dimensões individuais e de classe dos educandos. É preciso que o educador sempre leve em consideração as vivências sociais, culturais, históricas e políticas para estimular o educando a se assumir.

Nesse sentido, entra em cena para o educador a necessidade de avaliar o seu bom senso.

[...] é o meu bom senso que adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo o seu dever [...]. (FREIRE, 1996, p. 61)

O bom senso faz-me entender os limites da minha atuação e lembra-me todo o tempo que não sou juiz para julgar a identidade ou impedir a autonomia daqueles que ensino. Ao mesmo tempo, ter bom senso é não construir posturas naturalizantes diante das mazelas produzidas culturalmente pelos seres humanos, como a fome e a miséria.

Ensinar exige do educador alegria e esperança para desconstruir um mundo ideologicamente determinado e apostar que educador e educando podem problematizá-lo para construção de mudanças. O amanhã não está dado, por isso não é possível que eu me imobilize “[...] diante da miséria, esvaziando, desta maneira minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’ que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 1996, p. 76).

Não há como ensinar sem se comprometer. Quando educo, minha presença é política e sou percebido pelos educandos que constroem opiniões sobre mim. Esse perceber pode facilitar ou dificultar o meu trabalho. Assim, práticas democráticas não podem prescindir de solidariedade e de compromisso, não podendo o educador estar presente e, ao mesmo tempo, ausente (FREIRE, 1996).

Por fim, ensinar é reconhecer que a ideologia está presente na educação. Freire (1996) reconhece o poder que a ideologia tem de nos tornar míopes e naturalizar a realidade como se fosse o único caminho possível.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mas nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (FREIRE, 1996, p. 126)

Em muitos momentos, sem pensar, aceitamos e reproduzimos discursos de que a desigualdade é algo que sempre existiu e que o desemprego é apenas por falta de qualificação. Essa construção acrítica e, por isso, ideológica, impede-nos de ver que desigualdade, globalização, neoliberalismo etc. são construções humanas e, nesse caso, passíveis de serem transformadas.

O educador crítico e democrático não pode ceder a essas formas mais fáceis de conceber o mundo. Sua prática precisa pautar-se pela constante inquietação e não aceitação de verdades propagadas como universais e imutáveis, que transformam os seres humanos em passageiros da história.

## **O DIÁLOGO: UMA NECESSIDADE EXISTENCIAL**

Freire (2005) defende o diálogo como condição primordial para reflexão e superação da opressão. Entendendo que a principal missão dos seres humanos é se humanizar, a pedagogia freireana enfatiza que a palavra revela o mundo e possibilita a construção e reconstrução da realidade.

Aqui, a palavra não pode estar desconectada da práxis que se constrói por meio da reflexão e ação. Se a palavra nega, a ação torna-se apenas ativismo e, ao mesmo tempo, nega-se a reflexão, perde seu poder de denúncia do mundo (FREIRE, 2005).

Os seres humanos são definidos por Freire (2005) como inconclusos, incompletos e em processo de construção. Nesse sentido, precisam estar abertos às novas possibilidades, sempre tendo em vista *ser mais*.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 90)

Não é possível construir o diálogo se existem pessoas que não querem pronunciar o mundo. A palavra que desvela o mundo não é doação de alguns

que se julgam mais sábios que outros, que se imaginam como aqueles que ensinam o caminho. O diálogo franco e verdadeiro finca-se no amor pelos homens e pelo mundo, na crença de que é possível superar um mundo desumanizado, tornando-o um local de humanização e busca pela dignidade de todas as pessoas.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não se possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2005, p. 92)

Freire (2005) reforça que, sem humildade, também não existe amor. Como pode existir diálogo se o outro é reconhecido sempre como ignorante? Se me imagino superior, como posso dialogar com alguém? A arrogância não combina com o diálogo, por isso, é necessária a superação da soberba para se aproximar do povo.

Outro fundamento importante para a existência do diálogo é a fé nos homens. Reconhecer que os seres humanos são capazes de construir e desconstruir a história é uma demonstração de fé na humanidade. Compreender que seres humanos em situação de alienação estão impedidos de lutar por sua humanização é também enxergar humanidade neles. “Sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação ‘adocicadamente paternalista’.” (FREIRE, 2005, p. 94).

Quando o diálogo está fundamentado em amor, humildade e fé nos homens, ele se constitui sem qualquer tipo de hierarquia. Os homens tornam-se parceiros na denúncia de um mundo desumanizado e na pronúncia da humanização coletiva. A confiança é a marca da relação entre homens dialógicos que se reconhecem como autores de suas histórias (FREIRE, 2005).

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se fala esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com

os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo de confiança. (FREIRE, 2005, p. 94, grifo do autor)

Outro entrave para o diálogo é a ausência de esperança. Os seres humanos são, por natureza, imperfeitos, por isso, a situação de desumanização não pode servir para que se sintam desesperançosos, mas para que haja uma incessante busca pela humanização e enfrentamento da injustiça.

A desesperança cala a palavra, promove o silêncio e a inércia. A luta contra as condições segregadoras e desumanizantes, pelo contrário, calça-se na esperança. “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95).

O diálogo é o fundamento do encontro entre os homens que lutam e têm esperança de um mundo melhor. Não há diálogo se os seres humanos não esperam nada de suas ações, mas verbalizações improdutivas e sem vida.

Freire (2005) conclui que não existe diálogo se, nos sujeitos, inexistente um pensar verdadeiro. Por diálogo verdadeiro podemos entender a defesa de posições críticas que não aceitam a existência de dicotomia entre homens e mundo, mas uma ligação que não pode ser quebrada.

O sujeito que constrói um pensar genuíno capta a realidade como algo em constante movimento e não se reconhece como passageiro da história, mas como seu artífice. O futuro não intimida por ser visto como um tempo de possibilidades distante da acomodação, e os riscos são preços pagos na busca inquietante pela humanização.

Diferentemente do pensar verdadeiro, o pensar ingênuo nega a temporalidade e apega-se à repetição. Ignora os seres humanos como sujeitos que fazem escolhas, pois é mais seguro não se arriscar. Tal postura mantém a separação entre os que decidem e os que acatam as decisões.

A educação dentro desse contexto é uma ação política que precisa ser apropriada pelos educadores. Moacir Gadotti, ao escrever o prefácio do livro *Educação e Mudança*, é incisivo ao afirmar que

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte



Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu (GADOTTI, 1979, p. 6).

O diálogo é o fundamento para que os seres humanos sejam mais. Ele desvela o mundo como possibilidade, rejeitando que formas externas o determinem e reafirma a palavra como fonte geradora de solidariedade e esperança para uma eterna busca por humanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire é um pensador que marca significativamente a educação brasileira. Suas referências no existencialismo, na fenomenologia, no humanismo cristão, no marxismo, entre outras, presenteiam-nos com propostas teóricas compromissadas com a luta pela humanização do mundo, que escapam do academicismo e chegam à escola, seja ela formal ou não, apontando o ser humano como um ser-em-processo na dialética do existir e educável.

Ao pensar sobre as virtudes do educador social, Freire (1996; 2005) aponta que o fundamento do trabalho pedagógico deve ser a vida ética, pois a defesa da humanização do mundo precisa, primeiramente, ser testemunhada na vivência cotidiana do educador que mostra sua visão de mundo ao reprovar a exploração, condenar o preconceito e se posicionar sempre em defesa da dignidade das pessoas.

Ensinar, para Freire (1982; 1989; 1996; 2005), não pode ser transmissão de conhecimento, mas um ato de amor e compromisso com a causa dos oprimidos. O educando não é objeto de incidência do das atitudes do educador, mas alguém com dignidade e que o educa, também, ao ser educado.

O educador deve ter o compromisso de estimular nos educandos a *curiosidade epistemológica*<sup>12</sup> para que se posicionem criticamente diante das muitas verdades que são vendidas como imutáveis. Nesse caso, a aprendizagem não é simples memorização, mas reflexão e ação.

Outro caminho defendido por Freire (1996; 2005) é a construção de uma pedagogia da pergunta. Perguntar é uma necessidade humana, e o educador tem o papel de estimular o gosto pelo questionamento, pois a palavra revela o mundo.

Por fim, Freire (1982; 1989; 1996; 2005) pontua a importância de as práticas pedagógicas serem orientadas pela alegria, esperança e por uma posição *radicalmente democrática*, no sentido de respeitar a autonomia dos educados e

motivá-los a perceber a ideologia presente em discursos que naturalizam a desigualdade e a realidade de opressão como obra do acaso.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri; VALENÇA, Regina Berbetz. Prolegômenos para uma prática educativa existencialista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 115-120, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.eletrica.ufpr.br/graduacao/noturno/ref/Pratica%20Educativa%20Existencialista.p> Acesso em: 15 jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979

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

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda Centro de Estudos em Educação, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. [S.l.]: [S.n.], 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SILVA, Roberto. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

# **EDUCAÇÃO E LUDICIDADE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR, DA PEDAGOGIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

*Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula*

## **1. INTRODUÇÃO**

O lúdico deveria ser direito garantido para todas as crianças e adolescentes, principalmente aqueles que se encontram em condição de vulnerabilidade social, como é o caso de crianças e adolescentes com doenças crônicas, os quais convivem cotidianamente com procedimentos médicos invasivos, dores, angústias, instabilidades e incertezas sobre seus presentes e futuros.

Durante muitos anos em nosso país, as instituições hospitalares que atendiam crianças e adolescentes em tratamento de saúde e os espaços destinados a essas pessoas eram voltados para a lógica adultocêntrica de organização com ambientes assépticos e sombrios. Esses locais também não ofereciam equipes multidisciplinares e espaços adequados às necessidades infantis com mobiliários e objetos que representassem aspectos da infância e da juventude. Brinquedos, materiais escolares, livros e aparelhos eletrônicos não eram permitidos devido à preocupação dos profissionais de saúde com a infecção hospitalar e seus desdobramentos. O modelo biomédico de atendimento foi predominante em nosso país durante muitos anos, e esse modelo priorizava os cuidados com a saúde. Dessa maneira, outras necessidades infanto-juvenis, como o brincar, a educação, os cuidados psicológicos e as interações sociais entre as crianças, eram negligenciadas. As instituições hospitalares também não permitiam que os pais acompanhassem os seus filhos durante o período de internação. Essa forma de organização gerava desconforto, insegurança, medo e traumas para crianças e adolescentes nesses ambientes poucos acolhedores. Para crianças e adolescentes com doenças crônicas, as

consequências dessas situações eram maiores, pois as internações recorrentes em locais desumanizados geravam pouca adesão ao tratamento.

Para Cutolo (2006), na Pediatria, o modelo biomédico de atendimento centrava-se em explicações unicasais das doenças e estava voltado para os aspectos curativos. Segundo ele, no final da década de 1970, surgiu o Movimento da Reforma Sanitária, por meio da organização de professores universitários, de sanitaristas e de pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) que trouxeram propostas que buscam estratégias inclusivas, o trabalho em equipe e a participação popular.

Nessa perspectiva, a Reforma Sanitária buscou ir além da cura das doenças. O trabalho atual da área da saúde está voltado para formação de parcerias entre os seus profissionais e de outras áreas para potencializarem diversas formas de resolução de problemas e de práticas que superem a dicotomia curativo-preventivo. Dessa maneira, as ações de promoção da saúde vão além dos hospitais e foram ampliadas para unidades básicas de saúde, ambulatórios, unidades de saúde da família, hemocentros, creches, comunidades, clínicas, casas de apoio, dentre outros espaços.

O princípio que rege as ações é o da integralidade e não mais da fragmentação. As pessoas em tratamento de saúde precisam ser tratadas não como objetos, mas como cidadãos que fazem parte do tratamento e que também sugerem e opinam nos conselhos de saúde para a melhoria das condições de atendimento. Nesse modelo, as decisões, portanto, precisam ser ampliadas, e não mais centralizadas nos gestores dos hospitais e nos médicos. A proposta não é somente a cura dos doentes, mas também a melhoria das condições sanitárias e de vida das pessoas. Diante desse cenário, é possível perceber que a saúde, no final dos anos 80, começou a expandir suas ações para além dos hospitais.

A educação na saúde também vivenciou um movimento semelhante à saúde de expansão das suas ações. Todavia esse movimento ocorreu, mais especificamente, na década de 1990. As práticas educativas também começaram a ser ampliadas para além das escolas formais em vários espaços, como hospitais, atendimentos domiciliares, casas de apoio, hemocentros, ambulatórios, clínicas, dentre outras instituições de atendimento a crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Segundo dados de Fonseca (1999), a educação para crianças e adolescentes internados no Brasil já existia desde 1950, com a Classe Hospitalar<sup>13</sup> no Hospital

Jesus no Rio de Janeiro. Entretanto é preciso destacar que essas práticas começaram a receber destaque nos últimos anos em função de vários aspectos, como: a implementação de leis que buscam garantir os direitos básicos dessas pessoas; os projetos de humanização em instituições que atendem pessoas em tratamento de saúde; a elaboração de políticas públicas voltadas para as classes populares; as pressões dos movimentos sociais; e a divulgação dos meios de comunicação sobre experiências positivas lúdicas e educacionais nessas instituições.

Uma das leis que mais expressa a garantia dos princípios de igualdade de condições para todas as pessoas, indistintamente, é a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) traz vários artigos para que as crianças e os adolescentes possam ser tratados como sujeitos de direito e de proteção integral. Nessa mesma década de 1990, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) inseriu o termo “Classes Hospitalares” e atribuiu responsabilidade da execução do direito das crianças e dos adolescentes hospitalizados à educação na educação especial.

A Resolução n.º 41/1995 (BRASIL, 1995) retratou os “Direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados”, dentre estes, o direito ao acompanhamento do currículo escolar durante a permanência hospitalar e o direito à brincadeira. Essa resolução também propôs o direito ao acompanhamento de familiares durante o tratamento. A Lei de LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), apoiada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), retomou a ideia de uma educação para todos.

O documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” elaborado pelo Ministério da Educação, em 2002 (BRASIL, 2002), foi um marco para princípios de organização de trabalhos de professores em hospitais e atendimento pedagógico domiciliares.

No Congresso Nacional, a Lei 13.716, de 2018 (BRASIL, 2018), foi sancionada e publicada no Diário Oficial da União. Essa lei teve origem no Projeto de Lei da Câmara (PLC) 24/2018 e foi aprovada em agosto de 2018. O texto acrescenta dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e assegura atendimento durante o período de internação ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme regulamento a ser estabelecido pelos Executivos federal, estaduais e municipais. Com a aprovação desse projeto,

espera-se que existam mudanças significativas no reconhecimento do direito a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde no Brasil.

No que diz respeito ao atendimento ao lúdico, a Lei Federal 11.104, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), de autoria da deputada Luiza Erundina, propôs a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Mas a lei ainda é incipiente, pois não faz menção à formação dos profissionais que devem atuar nesse ambiente.

A ludicidade está no jogo, no prazer de ensinar e de aprender por meio de músicas, danças e brincadeiras. No caso das pessoas que são acometidas por doenças crônicas, é preciso um cuidado maior, pois elas precisam realizar tratamento por toda vida. Dessa maneira, essas crianças necessitam de atendimento diferenciado e não podem ser excluídas das brincadeiras com colegas e também, da escola. A inserção delas no meio escolar pode fazer com que exista uma melhora e elas sintam que os seus direitos são garantidos

De acordo com Fortini, Gomes e Elizalde (2011), a palavra “ludicidade”, no sentido comum, é associada à infância e tratada como sinônimo de determinadas manifestações da cultura, principalmente de jogo. Essa interpretação pode ser ampliada a partir da compreensão de que ludicidade é uma linguagem humana, pois as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas, ou seja, elas são construídas nas interações dos sujeitos com as experiências vivenciadas.

Para Machado (2010, p. 11), “O lúdico permite a livre expressão e auto-organização do cotidiano, que age na situação de adoecimento e tratamento como um recurso natural de elaboração para a compreensão e administração da nova situação.”. Nesse sentido, o professor e/ou educador de crianças com doenças crônicas precisa estar atento à sua abordagem metodológica a todo o momento para que o desenvolvimento das aulas e das brincadeiras dos projetos que trabalhem com elas contemplem de maneira significativa todos os alunos.

Embora existam várias leis que foram propostas há anos para garantia do lúdico e do educacional para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, esses atendimentos ainda não são garantidos de forma ampla e é preciso modificar as mentalidades e atitudes em relação ao tratamento de crianças e adolescentes. Aliados a expansão e garantia do atendimento, faz-se necessário investir também na formação dos profissionais de educação e da saúde para que possam compreender essas pessoas como pessoas com necessidades próprias.

Além disso, é preciso pensar em práticas lúdicas e educacionais que não produzam perspectivas tradicionais de educação.

Na área hospitalar, já existe a sensibilização de alguns gestores dessas instituições para implantar projetos educacionais e lúdicos para os pacientes. Porém, em instituições que atendem crianças e adolescentes com doenças crônicas, como ambulatórios e hemocentros, por exemplo, as experiências são recentes em nosso país.

A Educação Popular, a Pedagogia Social e a Educação Social são referenciais expressivos para o trabalho com crianças, adolescentes e seus familiares. Nessas áreas, busca-se uma luta pela garantia dos direitos dessas pessoas, bem como a promoção do atendimento ao educacional e ao lúdico com estratégias diferenciadas de educação, voltadas para a realidade das pessoas.

A partir dessas considerações iniciais é que surgiram as questões norteadoras deste trabalho: quais os princípios teórico-metodológicos que fundamentam as práticas educacionais e lúdicas com crianças e adolescentes com doenças crônicas? Como a Educação Popular, a Pedagogia Social e a Educação Social estão inseridas nessas práticas educacionais e lúdicas? Quais as dificuldades que as crianças e os adolescentes com doenças crônicas no Brasil enfrentam em relação ao reconhecimento dos seus direitos a educação e ao lúdico?

Os objetivos deste artigo são analisar, na produção acadêmica brasileira, os princípios da Educação Popular, da Pedagogia Social e da Educação Social realizadas em práticas educacionais e lúdicas com crianças e adolescentes com doenças crônicas; analisar as dificuldades e as contribuições das práticas lúdicas em educativas realizadas com crianças e adolescentes com doenças crônicas nos hospitais, hemocentros e ambulatórios e apontar elementos para formação de professores para realização de práticas educacionais e lúdicas para crianças e adolescentes com doenças crônicas.

Esta pesquisa foi qualitativa e o procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura fundamentada e crítica das produções de teóricos que estão voltados para o campo da Educação Popular, Educação Social e doenças crônicas.

Alves-Mazzotti (1998) defende que a revisão de literatura exige uma postura do pesquisador comprometida e engajada com a crítica sobre o estado atual do conhecimento de sua área de interesse. Para isso, faz-se necessária a comparação e o contraste de abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliação da

confiabilidade dos resultados de maneira que sejam identificados os pontos de consenso, controvérsias, regiões e lacunas que precisam ser esclarecidas.

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 acadêmicas justificam o enfoque dado a esse procedimento metodológico nesta pesquisa.

A revisão de literatura foi sobre Educação Popular, Pedagogia Social e Educação Social em Saúde. Foram realizadas buscas em diferentes bases de dados, como Google acadêmico e Scielo. As palavras-chaves de busca foram “Educação Popular + lucidade para crianças e adolescentes com doenças crônicas”; “Pedagogia Social + lucidade para crianças e adolescentes com doenças crônicas”; e “Educação Social + lucidade para crianças e adolescentes com doenças crônicas”.

A seguir, serão descritos os conceitos teóricos que fundamentam este estudo.

## **2. EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL EM PRÁTICAS LÚDICAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS**

As doenças crônicas na infância e adolescência são consideradas doenças genéticas: diabetes; malformação; fibrose cística; anemia falciforme, hemofilia, talassemia, púrpura, deficiências; doenças crônicas em crianças e/ou adolescentes em geral, ligadas a outros debates (experiências familiares, percepções sobre o adoecimento crônico e/ou as deficiências, qualidade do cuidado). Nas sociedades modernas, também ocorrem doenças crônicas como a obesidade, anorexia, dentre outras.

A pesquisa de Holanda e Collet (2011) aponta as dificuldades de escolarização das crianças e dos adolescentes com doenças crônicas, principalmente em relação às limitações físicas para a realização de práticas educacionais e até mesmo lúdicas; limitações em relação à escolarização, por faltas a escola, e até mesmo por dificuldades de frequentar as atividades da escola e a brinquedoteca do hospital, hemocentros.

Na área da Educação Hospitalar, existem vários trabalhos que discutem o brincar e a ludicidade para crianças com doenças crônicas. Por exemplo, a produção de Passegi, Rocha e Conti (2016), que traz as narrativas como meio de



brincar das crianças hospitalizadas que escrevem histórias, sejam elas autobiográficas ou não, mas que contribuem no processo de compreensão de si mesmo, uma vez que essas crianças com doenças crônicas perdem seu modo de conceber o mundo à sua volta. A narrativa é uma forma de se expressar, ser escutado sobre sua experiência. “Nós sabemos que para as crianças o brincar é uma das formas de expressão mais ricas e libertadoras, pois é na brincadeira que elas mais conseguem ser ‘elas mesmas’.” (PASSEGI; ROCHA; CONTI, 2016, p. 49). Dessa maneira, as autoras discutiram que as narrativas são discutidas em diferentes situações, inclusive nas brincadeiras de “faz de conta” que lhes permitiriam verbalizar, com maior espontaneidade, suas emoções e conflitos.

Já Machado (2010) aponta que o brincar, para essas crianças, no contexto do adoecimento, possibilita a elas colocarem-se como sujeitos, e não como objetos de cuidado. Essa ludicidade dá a chance de as crianças expressarem seus medos, angústias e encontrarem, por meio do lúdico, um ambiente que lhes pareça familiar.

Holanda (2008) enfatiza que a ausência na escola por conta da doença faz com que a criança perca as atividades cotidianas. Portanto, faz-se necessário, no ambiente hospitalar, projetos de educação que possam resgatar o que a criança perdeu durante o tempo em que esteve longe da escola. Dessa maneira, as impossibilidades para as crianças em fase de adoecimento podem ser transformadas em possibilidades se transmitidos os cuidados necessários para com essas crianças por parte das enfermeiras, deixando de focar apenas na doença.

Existem poucos trabalhos que discutem a Educação Popular, Pedagogia Social e Educação Social em Saúde para crianças e adolescentes com doenças crônicas. Os princípios teóricos metodológicos deste artigo estão pautados nas obras de Paulo Freire e de pesquisadores da Educação Social, como Petrus (1997), Muller (2002), Nunez (2009) e Martinis (2016).

O conceito de Educação Popular desta pesquisa está baseado na definição de Paludo (2010, p. 141). Sobre esse conceito, na perspectiva freireana:

Para Freire, a expressão Educação Popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto, vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer

curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos.

Essas afirmativas de Paludo (2010) possibilitam a compreensão dos elementos fundantes que compõem as práticas educacionais e lúdicas da Educação Popular e Educação Social.

Martinis (2016, p. 51) discute que a Educação Social necessita de aportes teóricos consistentes para incluir e emancipar os sujeitos que dela fazem parte. Dessa maneira, ela **não pode** reproduzir práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras as quais definem um modelo de aluno idealizado e passivo diante dos acontecimentos sociais. Para promoção do protagonismo dos sujeitos da Educação Social é preciso engajamento político e reconhecimento das suas histórias e condição social. Para ele: “É fundamental conceber práticas educativas nas quais a posição social dos sujeitos não são impedimentos para que essas relações se produzam.”.

No que diz respeito ao conceito de Educação Social, o pesquisador Petrus (1997, p. 9) define o caráter teórico-prático dessa área como:

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.

No Brasil, no final dos anos 90, em termos teóricos, as influências internacionais dos saberes da Pedagogia Social na Pedagogia Hospitalar estiveram associadas às vertentes teóricas defendidas por Simancas-Gonsáles e Polaino-Lorente (1990).

Nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, os princípios da Educação Popular, da Pedagogia Social e da Educação Social ainda são pouco discutidos, principalmente em relação à discussão das crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 5) buscaram inserir nos currículos as discussões das minorias excluídas e a necessidade de formação de professores para atender a educação que acontece para além dos muros escolares. Nas diretrizes, elas são consideradas “programas não escolares”:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos Cursos de Pedagogia hoje, tem como

objetivo central à formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Em 2015, os currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas foram reestruturados para atenderem às normativas do Ministério da Educação, em conjunto ao Conselho Nacional da Educação para todos os cursos do Brasil que, por meio da Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), determinou que os cursos definissem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.), no capítulo 5, intitulado “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo”, está descrito:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos **processos educativos escolares e não escolares**, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015, p. 1, grifo meu)

Entretanto, embora esteja descrito nessas Diretrizes, poucos cursos de Pedagogia discutem os programas “não escolares<sup>14</sup> na perspectiva da Educação Popular, da Pedagogia Social e Educação Social para crianças e adolescentes enfermos. Na Espanha, existe uma tradição maior da ludicidade com crianças e adolescentes em tratamento de saúde. O conceito de ludicidade e do trabalho do educador social na Educação Social e Pedagogia Social está associado ao conceito de Animação Cultural. Para o Brasil, a palavra animação é associada a uma espécie de espontaneísmo das atividades lúdicas. Entretanto, na Espanha, a

concepção é outra. Para Villar (2001, p. 201), a animação cultural são ações lúdicas e políticas: “Proceso que implica una concepción e orientacion del trabajo cultural hacia prácticas e estratégias metodológicas que promuevan decididamente la iniciativa, organización, reflexión crítica, participación e autonoma de las personas.”.

No que diz respeito às pesquisas sobre práticas educacionais e lúdicas em Educação Popular para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, é possível encontrar somente dois grupos que se destacam nesses estudos no Brasil. O primeiro é o Grupo de Estudos “Pedagogia em Movimentos” (Geppem), da Universidade Estadual do Pará (Uepa). O grupo é relacionado à educação, e, por meio da publicação do livro *Pedagogia em Diferentes Contextos*, de autoria de Ferreira, Albuquerque e Silva (2017), traz diferentes trabalhos e práticas lúdicos educacionais produzidos na cidade de Belém e no interior do Pará com Educação Popular, lendas amazônicas, escolarização hospitalar e educação de jovens e adultos. Esses trabalhos são fortemente marcados pelos princípios da Educação Popular de Paulo Freire.

Os artigos de Matos *et al.* (2013) e de Oliveira *et al.* (2013), do Pará, revelam o trabalho de Educação Popular voltado para crianças ribeirinhas que sofrem escarpelamento, pois muitas precisam ir de barcos para as escolas ou para as cidades. O escarpelamento é um acidente no qual as crianças perdem seus cabelos nos motores dos barcos e sofrem deformações faciais. Essas crianças levam anos para se recuperarem das dores e dos traumas do acidente. O trabalho lúdico pedagógico fundamentado nas lendas amazônicas é fundamental.

Outro grupo é o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Social em Saúde, (Gepess) também relacionado à Educação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, do qual sou coordenadora. Alguns trabalhos foram apresentados e publicados no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação – Anped apresentando esses conceitos.

O primeiro trabalho foi “Educação Popular em uma brinquedoteca hospitalar: humanizando relações e construindo cidadania”, em que Paula (2008) apresentou resultados de pesquisa de um projeto de extensão realizado com estudantes de Pedagogia, Letras, História, Artes e Música. Nesse projeto, foram implantadas duas brinquedotecas em hospitais públicos na cidade de Ponta Grossa. Os resultados foram baseados em registros de diários de campo

socializados pelos alunos em grupos fechado na internet e possibilitaram reflexões sobre a influência da Educação Popular nas práticas educacionais e lúdicas realizadas no projeto e as contribuições na formação profissional desses estudantes.

O segundo artigo apresentado na Anped foi “Educação Popular na Pedagogia Hospitalar: Práticas e saberes em construção” (PAULA, 2015). Nesse artigo, foram iniciadas análises de trabalhos científicos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Popular na Anped de Pedagogia Hospitalar que se pautam na Educação Popular. Esse congresso foi escolhido por representar os trabalhos científicos da pós-graduação de nosso país. Entretanto, como resultado da pesquisa, no período de 2000 a 2014, em 14 anos foram acolhidos somente dois trabalhos nessa área pelo GT 6 de Educação Popular, o que demonstrou que existe uma lacuna nessa área que precisa ser discutida em relação às concepções de educação que estão sendo utilizadas nestes contextos, assim como da insuficiência da produção acadêmica dessa temática nos programas de pós-graduação com os temas geradores, diálogo, as vivências e os protagonismos dos sujeitos.

Outro trabalho apresentado na Anped foi “Educação Popular em Saúde em um Hemocentro: da sala de espera bancária para a sala de espera libertária”, em que Paula, Tagliari e Santos (2017) discutem os resultados de um projeto de extensão realizado em um hemocentro na cidade de Maringá, no Paraná. O trabalho apresenta ações lúdico-político-pedagógicas desenvolvidas para crianças com hemofilia, anemia falciforme, talassemia que têm algumas restrições para o brincar. O projeto construiu junto às crianças, aos adolescentes e aos seus familiares brincadeiras apropriadas para elas e possibilitou o protagonismo infanto juvenil.

A perspectiva do lúdico nos trabalhos da Pedagogia Hospitalar no Brasil, em sua maioria, está fundamentada nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e Educação Especial. São referenciais importantes. Todavia considero que são insuficientes para atender a complexidade da educação e ludicidade das crianças e adolescentes e seus familiares, pois pouco se discute a importância de promover a autonomia dos educandos, a criticidade, luta pelos direitos sociais e emancipação social.

### **3. RESULTADOS**

Este breve trabalho de revisão de literatura sobre trabalhos que apresentam a Educação Popular, Pedagogia Social e Educação Social na área hospitalar buscou apresentar, de forma sucinta, trabalhos e grupos de estudos no Brasil que discutem as práticas educacionais e práticas lúdicas realizadas com crianças e adolescentes com doenças crônicas.

O grupo de estudos do Pará constrói sua proposta pedagógica com temas geradores, rodas de conversa e lendas amazônicas para trabalhar com as crianças, principalmente vítimas de escarpelamento. Uma tragédia ainda muito comum no norte de nossos pais. Muitas campanhas educacionais são realizadas, mas ainda existem estatísticas expressivas desses acidentes. Por isso, o trabalho fundamental da Educação Popular para conscientizar as pessoas sobre a necessidade do cuidado, prevenção e políticas públicas para as classes populares.

No trabalho do Grupo da cidade de Maringá, as ações lúdico-político-pedagógicas são realizadas com crianças com hemofilia, anemia falciforme, talassemia e doenças relacionadas ao sangue. Embora as patologias sejam diferentes, o que esses trabalhos demonstram é que se faz necessário o conhecimento das pessoas com as quais os educadores trabalham, suas patologias, as especificidades das patologias e, principalmente, um trabalho conjunto de escuta qualificada, problematização e construção conjunta às pessoas das práticas lúdico-político-pedagógicas que busquem melhorar seus dias e que possam viver com dignidade.

A formação acadêmica de professores no Brasil e a formação continuada pouco discutem essas questões relacionadas à Educação Social em Saúde. Embora existam projetos expressivos no Brasil, são pouco discutidos nas universidades. A predominância é de trabalhos tradicionais que não discutem a violação dos direitos e a necessidade da luta constante de garantia e de educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90**. Estatuto da criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 18 fev.

2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994. 66p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-Educacao-especial-na-perspectiva-da-Educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-Educacao-especial-na-perspectiva-da-Educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2019

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução nº 41 de outubro de 1995**. Brasília, 1995. Disponível em <http://dh.sdh.gov.br/download/resolucoes-conanda/res-1-a-99.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar** – estratégias e orientações. BRASÍLIA, 2002. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019

BRASIL. **Lei 11.104 de 21 de marco de 2005**. Brinquedoteca Hospitalar. Brasília, 2005. Disponível em <http://brinquedoteca.net.br/?p=418>. Acesso em: 18 fev. 2019

BRASIL. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 18 fev. 2019

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>, Acesso em: 7 set. 2019.

BRASIL. **Lei 13.716, de 2018 de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, 2018. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm). Acesso em 6 set. 2019

CABANAS, Jose Maria. Antecedentes históricos de La educacion social. In: PETRUS, Antonio (coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Ed. Ariel, 1997. p. 68-90.

CUTOLO, Luis Roberto Agela. Modelo Biomédico, reforma sanitária e a educação pediátrica. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 35, n. 4, p. 16- 24, 2006. Disponível em <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/392.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019

FONSECA, Eneida F. **Atendimento pedagógico** – educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. Brasília: MEC, 1999

FERREIRA, Diana Lemes; ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos; SILVA, Rosilene Ferreira G. (org.) **Pedagogia em Diferentes Contextos**. Curitiba: CRV, 2017

FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. Lazer e formação profissional: Saberes necessários para qualificar o processo formativo. *In*: FORTINI, Janice Lúce Martins *et al.* (org.). **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial Sesc/Otium, 2011. p. 33-46.

HOLANDA, Eliane Rolim. **Doença crônica na infância e o desafio do processo de escolarização**: percepção da família. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.ccs.ufpb.br/ppgeold/dissertacoes2008/dissertacaoelianerolim.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018

HOLANDA, E. R; COLLET, N. As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 381-389, abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000200012). Acesso em: 14 abr. 2017.

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

MACHADO, Maria das Graças Queiroz. **O brincar no contexto do adoecimento infantil**: um recurso de aprendizagem para o fortalecimento da criança frente à doença e frente à vida. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10858>. Acesso em: 1 jul. 2018

MARTINIS, Pablo. Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. *In*: MARTINIS, Pablo. **Pedagogia Social y Educacion Social**. Reflexiones sobre las praticas educativas Brasil y Uruguai. Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educacion. [S. l.]: [S. n.], 2016. p. 39-54

MATOS, Maria Luzia et al. Atenção integral às vítimas de escarpelamento no Estado do Pará. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. p. 1-16. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8111\\_6168.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8111_6168.pdf). Acesso em: 16 set. 2019

MOREIRA, Eliane R. COLLET, Neusa. As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo: USP, v. 45, n. 2, p. 381-389.

MOREIRA, Marta C. M.; GOMES, Romeu. SA, Myriam R.C. Doenças crônicas em crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 7, p. 2083-2094, jul. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014000702083&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014000702083&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 fev. 2017

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

NUNEZ, Violeta. Participación y Educacion Social. *In*: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, ROGERIO. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 241-256.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação em Ambientes Hospitalares: Estratégias pedagógicas para inclusão socieducacional. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2013. 1-16. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8581\\_6178.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8581_6178.pdf). Acesso em: 16 set. 2019

PALUDO, Conceicao. Educação Popular. *In: STRECK, Danilo (org.). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte. Autentica, 2010. p. 139-140

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. **Educação, diversidade e esperança**: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. 2005. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11070>. Acesso em: 18 fev. 2017

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula. Educação Popular em uma Brinquedoteca Hospitalar– Humanizando relações e construindo cidadania. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2008. p. 1-16. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/Educação-popular-em-uma-brinquedoteca-hospitalar-humanizando-relacoes-e-construindo>. Acesso em: 18 fev. 2018

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. Educação Popular na Pedagogia Hospitalar- Saberes e práticas em construção. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. p. 1-16. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt06-4051.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PAULA, Ercilia Maria Angeli. Educação Popular em Saúde em um Hemocentro: da sala de espera bancária para a sala de espera libertária. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís, 2017. p. 1-16. Disponível em [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_). Acesso em: 16 set. 2019

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria; CONTI, Luciane. (Con) viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 46, 2016.

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

SIMANCAS-GONZÁLEZ, José Luis; POLAINO-LORENTE, Aquilino. **Pedagogia Hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos**. Madri: Narcea de Ediciones, 1990.

VILLAR, Maria Belén Caballo. Los educadores sociales em la animacion cultural. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, n. 8, p. 199-207, dez. 2001.

# A PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE COMO POSSÍVEL PRÁTICA DE EDUCAÇÃO SOCIAL

*Arthur Vianna Ferreira*

## INTRODUÇÃO: HOSPITALIDADE COMO EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Esse é um pequeno ensaio sobre a hospitalidade como espaço de exercício da Educação Social. Se na educação escolar o ambiente físico e virtual, dado pelas tecnologias e mídias sociais, proporciona o lugar de encontro dos educadores com seus educandos, essa realidade não se concretiza da mesma forma em ambientes educacionais não escolares.

Ao nos dedicarmos ao estudo do conceito de hospitalidade, proporcionado pela autora Isabel Baptista, buscamos inspirar-nos para determinarmos, minimamente, um espaço-tempo criado no encontro com os seres em processos educacionais. Ou seja, mais do que um espaço físico ou virtual, dado pelas tecnologias sociais, a Educação Social passa a ser um espaço da radicalidade do encontro com o outro que apresenta grandes desafios e muitas questões a serem trabalhadas pelos sujeitos sociais. Hospedar e acolher são verbos diferentes tanto na sua escrita quanto na sua prática. Portanto, faz-se necessário pensarmos nessas duas dimensões para que compreendamos o que queremos instaurar como uma Pedagogia da Hospitalidade que, ao ser entendida pelos educadores, deverá ser exercitada no seu cotidiano educacional.

O espaço da prática socioeducativa, diferentemente do escolar, não é algo pontual, concreto, localizado e, tampouco, dado em si mesmo. Na Educação Social, o encontro com o outro é o início do trabalho; o acolhimento da realidade é o meio, que conduz ao processo educativo; e a hospitalidade apresenta-se como um dos fins da educação, que promove a identificação dos seres sociais, independentes de suas diferenças, em busca de um bem comum na diversidade. Dedicar-se a uma reflexão sistematizada sobre o tema faz-se imprescindível para que possamos constituir uma pedagogia social que leve em

consideração o conceito de hospitalidade em relação ao que recebemos como parte de nossa atribuição como educadores sociais, ao mesmo tempo em que buscamos valorizar as práticas educativas não escolares como função social docente.

Por isso, dividimos esse pequeno ensaio questionando-nos sobre dois pontos fulcrais para construirmos essa pedagogia da relação com o outro como espaço de ensino-aprendizagem: o que é hospitalidade? E como ela pode funcionar como lugar da prática de Educação Social e, conseqüentemente, de resultados que nos levem a construir uma Pedagogia da Hospitalidade como uma forma de viver a pedagogia social no contexto brasileiro? Aqui, apontamo-nos para esse desafio.

## **1. HOSPITALIDADE: CONCEITUAÇÃO, PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SOCIAL**

A hospitalidade pode ser definida como um local privilegiado de encontro interpessoal, marcado por uma atitude de acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro. Ao contrário, o outro é início e fim da ação realizada nesse encontro. As necessidades e demandas dos sujeitos, que se apresentam no campo da alteridade, devem ser apontadas como fundantes da nossa ação e a reciprocidade, vivida nesse processo, é que dá sustento a um campo pedagógico de encontro entre “outros” que desejam, mutuamente, estar um na presença do outro e, por isso, facilitam a sua própria vivência educacional, independentemente de quem, aparentemente, faz-se responsável pelo processo.

Na verdade, ambos transformam-se responsáveis, uma vez que todos os sujeitos que estão envolvidos pelo relacionamento estabelecido naquele momento são responsáveis pela existência e manutenção do processo de alteridade acontecido face ao encontro dos “eus” que encontram existência na própria relação com o outro que, substancialmente, é construída na diferença do seu par.

Essa radicalidade da vivência da alteridade encontra-se alicerçada na dimensão ética do encontro de Emmanuel Levinas. Na obra de referência desse filósofo, *Totalidade e infinito*, a hospitalidade justifica-se como um dos traços fundamentais da subjetividade humana na medida em que representa a disponibilidade da consciência para acolher a realidade do fora de si. Quando

essa realidade se refere a coisas do mundo, natureza ou objetos, a abertura da consciência pode traduzir-se em conhecimento, alimentação ou posse. Contudo, quando se refere à exterioridade testemunhada por outra pessoa, a abertura da consciência só pode afirmar-se como hospitalidade.

Na presença de outro ser humano, estamos em face de outro mundo interior, povoado de segredos, de memórias, de temores e de sonhos. O mistério, que é próprio da subjetividade humana, nunca poderá ser possuído como coisa. Porém não significa que não se pode (ou deva) existir a relação com esse mistério, procurando criar lugares de comunicação, de contato e de proximidade. Ao contrário, só com uma relação de proximidade é possível abraçar a aventura da descoberta, da realização e da superação de nós mesmos. Então, a hospitalidade apresenta-se como experiência fundamental, constitutiva da própria subjetividade, devendo, como tal, ser potencializada em todas as suas modalidades e em todos os contextos de vida.

É dessa forma que compreendemos que a hospitalidade passa a ser um espaço-tempo-histórico importante para a construção de uma pedagogia social. Se a escola é o espaço legitimado para a realização da educação formal escolarizada, tão valorizada pela sociedade contemporânea, buscamos enfrentar um dos grandes problemas da Pedagogia ou Educação Social: onde ela se realiza?

Se dissermos que ela está em todos os espaços sociais, a impressão que temos é que ela não se encontra enraizada sem nenhuma especificidade que possa conferir contorno ou concretude. Assim sendo, ao trazermos a reflexão da hospitalidade como espaço, não físico, mas da relação preferencial onde possa acontecer a Educação Social, estamos qualificando a sua existência e, desse modo, podemos dar parâmetros mais visíveis para que o educador social possa, não somente ter um conteúdo (como tentamos realizar buscando pedagogias como a da Convivência, de Xesús Jares), mas um lócus de ação que, independentemente do espaço físico, transforme-se em um espaço de encontro.

Na verdade, a hospitalidade valoriza o encontro como o local de acontecimento da Educação Social. Assim sendo, o espaço físico pouco importa na constituição dessa forma de ação educacional, pois o encontro, realizado na base da alteridade radical, que assume a diversidade como um dos únicos motivos para a existência da identidade, pode acontecer em todos os espaços

sociais (não escolares e/ou escolares) sendo o mais importante as formas com as quais estabelecemos as relações de hospitalidade no processo educacional.

De fato, o que desejamos com esse conceito é questionar a concepção cartesiana segundo a qual a abertura à diversidade é deduzível da própria identidade em resultado do diálogo da alma consigo mesma. Para Levinas (1998), é a presença de outrem, ou seja, a exterioridade absoluta, que provoca o desejo metafísico, isto é, o desejo impossível de confundir com aquele que emerge da esfera da necessidade da qual nos ocupamos em procurar ser felizes. Esse último surge como resposta a uma falta ou a um vazio. No desejo de estar em contato com o mistério do “outrem”, o desejo surge como algo infinitamente maior, permitindo à consciência humana realizar a experiência do impossível e que contém os fatos mais inesperados que podemos alcançar com nosso cotidiano. É espaço de surpresa e revelação tanto para quem conduz o processo de encontro quanto aquele que se imagina pendente ao outro da relação.

Não se revela nesse processo que a procura pela felicidade não seja legítima. Ao contrário, mais que legítima, ela é absolutamente necessária, uma vez que é importante ter prazer desenvolvendo, assim, uma relação alegre do homem como mundo e com a vida.

Para Levinas (1998, p. 34), a “vida é, antes de tudo, um amor pela vida”. O ser humano descobre-se na intencionalidade da fruição e da dependência feliz em relação às coisas do mundo desde o seu nascimento. Para o autor, fruição significa sentir a vida com tudo o que ela pode oferecer: prazer e/ou dores. Segundo ele, a consciência do mundo é consciência por meio desse mundo, ou seja, por meio das dores e das alegrias ligadas ao sentimento de estar vivo e, por conseguinte, de ser humano concreto, que tem fome, sede, necessidade de abrigo, que ri que chora, entre outros atributos da espécie humana.

No entanto Levinas (1998) sabe que a existência humana é realizada num mundo que é uma grande casa a ser partilhada, solidariamente, por uma multiplicidade de humanos. A partir da consciência desse fato, a procura pela felicidade perde a sua inocência. A inocência acaba quando voltamos, deliberadamente, as costas ao apelo do outro e damos vazão à busca de uma felicidade que está ancorada no discurso centrado no “eu” e de como o “eu” enxerga o mundo ao seu redor.

Ao buscar levar em consideração, por meio de Emmanuel Levinas (1998), a dimensão ética da hospitalidade, procura-se evidenciar a necessidade de criar e

alimentar lugares de encontros onde surjam a consciência de um destino comum e o sentido de responsabilidade que motiva a ação solidária. E, de maneira especial, para nós, envolvidos com a pedagogia social, um espaço de hospitalidade educacional que crie consciência tanto de um destino comum quanto de uma solidariedade que nos dê espaços concretos de mudança, emancipação e libertação em conjunto ao outro do processo educacional.

Se não tivermos a capacidade de sermos tocados em todas as dimensões de nossa existência pelos acontecimentos que expõem a vulnerabilidade do outro, qualquer esforço racional será inútil. As tragédias humanas são – e sempre foram – marcas do nosso tempo que nos lembram, exatamente, dessa realidade. Por isso, a hospitalidade, por ser experiência de contato e de relação, permite que essa sensibilidade se torne possível de ser realizada entre nós.

A noção de hospitalidade fundamenta não só a recusa de uma subjetividade autossuficiente fechada em si mesma, conforme exaltada pela modernidade, mas também é contrária à visão de uma subjetividade estilhaçada, fragilizada na sua capacidade de desejar e de atuar.

Certamente, temos a clareza de que deixar o nosso lugar ser tomado por outro que se apresenta como um hóspede ou estrangeiro em nossa vida representa sempre um risco à nossa própria maneira de existir no mundo. Nesse sentido, a hospitalidade constitui, sempre, uma experiência consciente de se colocar na posição de vulnerabilidade. Na relação de hospitalidade, a consciência recebe aquilo que vem de fora de si com a deferência e a cortesia que são devidas a um hóspede, oferecendo-se sempre o que se tem de melhor sem, no entanto, desrespeitar a sua condição de ser outro em relação ao novo. Ao contrário, essa condição, que se cria na relação com o outro que é diferente de nós, transforma-se no ponto de valorização que nos leva a nos sentirmos cúmplices do destino do outro.

Nesse sentido, a hospitalidade surge como um acontecimento ético, por excelência, onde o respeito a todas as práticas de acolhimento e de civilidade que permitem tornar a cidade um lugar mais humano. Ela marca uma distância crítica em relação a um tempo desencantado e cético, caracterizado pelas ideias de crise, de caos e de ruptura social. De fato, a insegurança do mundo se apresenta como uma dificuldade para o ser humano assumir a realidade como algo possível de ser vivenciado. Embora a tecnologia ampliasse as possibilidades humanas de comunicação, conhecimento do mundo e de domínio da realidade,

simultaneamente, agravou os fatores da imprevisibilidade e de complexidade das relações humanas de forma incerta e insegura.

Curiosamente, o mundo contemporâneo exalta essa complexidade como algo próprio da vivência do ser humano e apresenta como solução para essa questão o individualismo exacerbado, no qual, embora se tenha a aparência de direito à felicidade, encontra-se na exaltação do dever de ser feliz, independentemente do que se possa acontecer com o próximo. Na verdade, a dependência das relações com os outros passa a ser vista como escravizante, alienante ou até mesmo perigosa para a construção do “eu” em busca de sua realização no mundo. O mundo passa a ser perigoso, porque não sabemos mais o que o outro representa para os nossos planos individuais de felicidade e de realização pessoal.

Esse tipo de inocência diante da realidade já é previsto por Drucker (1978 *apud* BATISTA, 1999, p. 135) quando denuncia que “a doença do individualismo que consiste em querer escapar as consequências dos seus atos, a essa tentativa de gozar dos benefícios da liberdade sem sofrer qualquer dos inconvenientes que estão associados”.

Ao tentarmos reafirmar e colaborar com a vivência do conceito de hospitalidade, buscamos romper com o ciclo egoísta, porque, a partir do momento que outrem faz a sua entrada na sua esfera, o egoísmo só é possível como consciência e escolha deliberadas do próprio ser humano em detrimento à inocência de uma felicidade e de uma realização pessoal que não passe pelos outros das relações sociais.

A pergunta que nos resta realizar é a seguinte: como a hospitalidade pode contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas e tornar o mundo um lugar mais humano? Esse é um ponto central da construção desse conceito. A hospitalidade manifesta-se de diversas formas: pelas palavras, pelos gestos, pelas leis e pela pluralidade imensa de formas de gerir os tempos e os espaços que nos coube viver. Por isso, podemos incluir os processos sociopedagógicos como parte dessa realidade.

Os espaços urbanos apresentam-se como espaços mais privilegiados para esses encontros de hospitalidade pela complexidade oriunda da vivência subjetiva de seus indivíduos em espaços coletivos. A hospitalidade não será circunscrita apenas na disponibilidade de acolhimento do estrangeiro que chega de fora e está, provisoriamente, em nossas relações sociais. A ética da

hospitalidade, baseada na radicalidade da alteridade de Levinas (1998), filósofo com que começamos a nossa discussão, reside na possibilidade de alargarmos a nossa atitude de acolhimento e de cortesia que possibilite um atravessamento do próximo em nossa vida. Assim, somos surpreendidos com as suas necessidades que se encontram com as nossas ao mesmo tempo que divergem das expectativas que criamos a respeito de nosso próprio encontro com o outro.

Quando entramos no campo educacional com essa mentalidade, descobrimos que não basta estar-com-o-outro no processo de ensino-aprendizagem, temos que ser e fazer com o outro. Assim, nossos planos educacionais não bastam para garantir uma relação sociopedagógica efetiva com os educandos. Faz-se necessário algo que não está circunscrito por currículos de todas as formas e, tampouco, pelos sistemas formais e lógicos de ensino propostos pela legislação. A hospitalidade rasga os protocolos e rompe-se diante do que está posta na relação com o outro, que me faz descobrir quem sou, como estou e o que devo fazer diante da minha própria profissão como educador.

Além disso, as práticas de hospitalidade, ao mesmo tempo que salvaguardam o direito à privacidade à intimidade, potencializam a socialização dos indivíduos separados inevitavelmente pelo mistério das suas subjetividades. Acolher o outro como hóspede significa que aceitamos recebê-lo em nosso território individual, colocando, à sua disposição o melhor do que somos e possuímos. Passamos a viver a seguinte dicotomia: o nosso território continua o mesmo, porém o outro mantém a liberdade de forasteiro em nossa vida, continuando a seduzir-nos com a sua exterioridade e os seus segredos.

Na hospitalidade, celebramos a distância e a proximidade como experiência vital da aprendizagem humana. Por isso, propormo-nos uma Educação Social que deva transformar espaços urbanos em espaços de hospitalidade. Não a hospitalidade convencional reduzida ao ritual de atendimento ao nosso próprio “eu” ou a cortesia proposta pela cultura que nos é coercitiva pela civilidade. A hospitalidade deve estar ancorada no desejo do ser humano de sensibilidade, que só podemos ter se nos deixamos tocar pelas realidades vivenciadas no encontro com o outro concreto com suas alegrias e dores trazidas pelos seus processos sócio-históricos.

Dessa forma, faz-se, para nós, educadores, imperioso investirmos em relações de qualidade nos espaços intermédios em educação, ou não escolares, como creches, hospitais, sindicatos, empresas, instituições sociais, dentre outros.



Estando situados entre o público e o privado, esses lugares são eleitos para a mediação humana e, por isso, carregados dos valores imprescindíveis para uma vida em comum. A hospitalidade, nascida desses lugares, pode nos dar pistas para as respostas oriundas da falta que as relações humanas podem produzir e que são caracterizadas pela exclusão vivida pelos sujeitos sociais. Assim, de seres da hospitalidade, passamos a seres da hostilidade, que não nos ajuda a enxergar as motivações que nos chama a uma vida comum e, tampouco, aos malefícios que realizamos às pessoas e, também, à sociedade como um todo.

Viver a hospitalidade é criarmos a consciência de que, embora tenhamos o direito de buscar a felicidade pessoal, não devemos cair na ilusão ou inocência de que a alcançaremos sem a presença do outro das relações interpessoais. O mundo é o espaço físico para realização de espaços de proximidade, responsabilidade e solidariedade. A educação pode ser um dos elementos importantes para esses processos. Por isso, dedicamo-nos a esse aprofundamento teórico como espaço de realização da pedagogia social.

## **2. A PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE COMO POSSIBILIDADE DE PEDAGOGIA SOCIAL**

Embora o conceito de hospitalidade esteja em constante construção, tivemos a oportunidade de, na primeira parte deste texto, usufruir de pistas para tentarmos entender a sua importância e relevância na reflexão sobre as relações estabelecidas entre os seres humanos em nossa contemporaneidade.

A partir deste momento, devemos buscar entender como a hospitalidade pode transformar-se em uma pedagogia que nos ajude a construir esse tempo-espaço da Educação Social que encontrará a sua materialidade não somente nos espaços determinados pela sociedade ou pela legislação brasileira para que possa acontecer a Educação Social. Ou seja, a territorialidade da ação socioeducativa, em todas as suas manifestações, encontra, na hospitalidade, uma forma e razão de ser que amplia a ação do educador social, que se encontra inserido nos espaços não escolares, assim como fortalece a formação docente que, em seu processo de ampliação, não se restringe ao espaço físico escolar como lócus da educação, mas nas relações sociais interpessoais pautadas na hospitalidade, novos significados para a realização de processos de ensino-aprendizagem mais colaborativos, emancipadores e libertadores para os envolvidos com os processos da pedagogia social.

Para este trabalho de reflexão, iniciamos no Grupo de Estudos Fora da Sala de Aula da Uerj, no ano de 2019, um estudo aprofundado sobre a obra de Isabel Baptista (2005) com o intuito de entender melhor a sua proposta da ética da hospitalidade desenvolvida para a Educação Social e, conseqüentemente, para a pedagogia social. Se, por três anos, dedicamo-nos à obra de Xesús Jares e à sua Pedagogia da Convivência para entendermos o que poderia ser o conteúdo de uma educação/pedagogia social que pudesse ser importante na formação docente, com a Pedagogia da Hospitalidade, apontada por essa autora, buscamos entender o lócus de desenvolvimento dessa pedagogia social que vai além da ideia do espaço não escolar.

Ou seja, a ideia da existência de um espaço não escolar remete a uma ideia ainda desterritorializada do verdadeiro local de organização e exercício da Educação Social, uma vez que “espaço não escolar” significa todos os espaços existentes na sociedade que não possui uma configuração regulamentada como a escolar.

Assim sendo, a Pedagogia da Hospitalidade, conforme intuído pelas leituras realizadas por Isabel Baptista e compreendido pelos nossos grupos de estudos, passa a ser entendido como o local de uma relação social específica estabelecida pelos indivíduos e que é transformadora por si mesma. A hospitalidade passa a ser um novo espaço da educação não escolar, caracterizado não pelo físico (típico do espaço escolar), mas pelo relacional (que pode ser também do escolar, mas não é exclusivo dele).

Dessa forma, uma Pedagogia da Hospitalidade, que nos leve a entender que o educador social deve criar um espaço-tempo com o seu educando de hospitalidade, que estabeleça vínculos forte de compromisso com a sua realidade social e a sua transformação pessoal, passa a ser um dos incrementos dessa pedagogia na formação docente inicial e continuada para trabalhar em espaços não escolares. Dessa forma, podemos ampliar as formas de existência da docência nos espaços socioeducativos brasileiros, com suas características culturais, porém sem perder os seus pontos de semelhança como seres humanos que todos somos e buscamos realizar-nos em um mundo comum. Eis a Pedagogia da Hospitalidade como objeto de estudo.

## **2.1. Para começar a hospitalidade na educação é necessário dar rosto ao futuro**

Para darmos o pontapé inicial de nossos estudos sobre o conceito de hospitalidade na área da educação, dedicamos esta última sessão do presente ensaio a levantar três pontos que acreditamos fundamentais para começar a entender a reflexão instaurada por Isabel Baptista sobre a hospitalidade em seu livro *Dar rosto ao futuro – a educação como compromisso ético*, de 2005. Além de lançar as bases para uma discussão sobre o compromisso ético e moral que os educadores sociais devem ter em relação ao seu trabalho com os educandos, a leitura do texto da autora motiva-nos a compreender três pontos principais que podemos, ao longo do aprofundamento de nossos estudos, desenvolver com mais calma, ou iniciarmos um novo olhar sobre a realidade de Educação Social existente entre nós.

Partindo do princípio posto pela autora de que o educador é um ser da ética com o outro, pois se encarrega dos processos educacionais que os fazem conhecer a realidade concreta do mundo a partir das relações interpessoais. A hospitalidade é uma das formas éticas de ser no mundo, entendendo-a como “Conjunto de reflexões sobre os valores que devem nortear os costumes, normas e os modos de ser-fazer.” (BAPTISTA, 2005, p. 31). Dessa forma, podemos entender a sua retórica sobre a temática como a tentativa de construir três dimensões básicas com as quais a hospitalidade concretiza-se como espaço de atuação de uma educação voltada para o social: a ética da proximidade, a ética da ação pedagógica e a ética da prática profissional. Cada uma delas é digna de um aprofundamento teórico mais refinado, porém, para o caráter introdutório que desejamos dar a esse ensaio, deter-nos-emos em uma reflexão basilar sobre esses três pontos.

### **A ética da proximidade**

A proximidade com o outro é um dos pontos iniciais da construção da hospitalidade. De fato, podemos chamar esse estágio inicial de acolhimento, porém não podemos acreditar que essa é a ação principal do processo de hospitalidade. Na verdade, a hospitalidade remete à vivência de uma alteridade radical, muito próxima a que foi desenvolvida por Emmanuel Levinas (1998) e que parte do pressuposto de que não existe a subjetividade sem a presença de um outrem que é motivo de minha existência no mundo. Essa radicalidade, já discutida na primeira parte deste ensaio, também ocupa os espaços educacionais e condicionam nossas relações interpessoais com os educandos. De fato, leva-

nos a questionar o desaparecimento de nossa própria existência social, como educadores, na medida em que não assumimos a responsabilidade da existência dos outros nos processos educacionais.

Por isso, para Baptista (2005), a proximidade do outro não fala de um presente, mas de um futuro, pois, para ela, o papel principal do educador é abrir, ao que está no processo de ensino-aprendizagem, possibilidades a um desconhecido que ambos não dominam e nem conhecem, mas são chamados a viver juntos.

A tarefa do educador está de modo muito especial marcada pela misteriosa relação com as diferentes dimensões de tempo. [...] A nível das funções docentes, a responsabilidade do futuro não pode, pois, ser entendida apenas como responsabilidade perante a humanidade que há-de-vir, mas sim como dever de proximidade com o futuro, com o tempo do outro, que se apresenta pessoalmente no rosto de cada educando. (BAPTISTA, 2005, p. 43)

Desse modo, responsabilizar-se pelo outro é também o fazer por um futuro que será, em certa medida, partilhado por todos. A consciência de ser uma presença em relação ao outro implica ao educador que assuma a responsabilidade, pessoal e coletiva, pelos processos educacionais. Na verdade, a consciência de si no presente, enquanto se faz responsável de um futuro a ser vivido por todos os envolvidos nas relações socioeducativas, “é da ordem do domínio, da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a realidade” (FREIRE, 2000 *apud* BAPTISTA, 2005, p. 47).

Assim sendo, a proximidade é um elemento que se constrói de forma paulatina e necessária nas relações educacionais, pois ela irá falar de uma descoberta do outro como condição necessária para a descoberta de si mesmo, ou seja, do sentido de sua prática socioeducacional. O convívio é gerador de sentimentos, de afetos, ideias, memórias, desejos e valores, porém ele não garante a proximidade. Ao contrário, o convívio não é indolor e ele sempre encontra, no outro, justificativas para a sua não continuidade.

Dessa forma, a experiência da hospitalidade, para a autora, é a que produz a proximidade necessária para a construção de espaços de relações saudáveis entre os indivíduos.

Seja em que circunstâncias for, tratar alguém como hóspede significa que aceitamos recebê-lo nos nossos domínios, na nossa casa, colocando à sua disposição o melhor do que somos e que possuímos. Sem que, justamente,

isso represente uma perda de poder sobre as nossas coisas. (BAPTISTA, 2005, p. 49)

Esse processo jamais deve ser encarado como natural do ser humano, mas, sim, de aprendizagem. A proximidade e o cuidado radical com o outro são valores humanos que devem ser praticados insistentemente nas relações socioeducacionais. E os valores com os quais os direitos humanos são constituídos podem ser o princípio dessa realidade de proximidade e de relação com o outro na dimensão da hospitalidade.

Assim sendo, para que possa ser democrática, solidária e justa, um modelo de sociedade do conhecimento no qual se encontra presente as relações socioeducativas e as relações interpessoais produtoras de proximidade e de hospitalidade precisa alicerçar-se em valores como o respeito pelo tempo do outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda. Esses valores, associados à capacidade de criarmos, entre nós, a instância da partilha, fazem do diálogo um fim em si mesmo e não apenas um meio para atingir qualquer outra finalidade. Ou seja, a partir da ideia da proximidade, o educador social descobre-se como um ser que deve estar-com-o-outro. Dessa forma, educador e educando partilham de um futuro comum, a partir da consciência de um presente que se desvela nas relações interpessoais entre dois sujeitos que se responsabilizam um pelo outro como processo de descoberta social de si mesmo.

### **A ética da ação pedagógica**

À medida que o educador descobre-se como promotor de uma proximidade com o outro que impulsiona a construir um futuro que será partilhado por ambos, a partir de valores comuns acordados pelos grupos sociais e suas necessidades (como exemplo os Direitos Humanos), o educador percebe-se detentor de uma das ferramentas importantes para a continuação dessa hospitalidade entre os seres humanos.

Falar sobre educação não é advogar apenas pela educação escolar e formal. É compreender que o processo de ensino-aprendizagem corresponde a um dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir mais longe no seu processo de aprimoramento no mundo. A educação é valorizada como uma dimensão da própria vida humana, tanto o ato de aprender deve ser encarado

como responsabilidade pessoal quanto dever de cada um no sentido de honrar a sua presença no mundo (BAPTISTA, 2005, p. 61).

Dessa forma, o educador assume a responsabilidade da educação como ela mesma deve ser: capaz de dotar todas as pessoas dos meios que permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro. Pois, como nos recorda Baptista (2005, p. 59), “para ser o que se pode ser, o ser humano precisa de cuidado, amparo e orientação daqueles que lhes são próximos”.

Contudo o educador, ao assumir sua função no processo de proximidade do campo educacional, deve ter em mente três princípios básicos da ação pedagógica da qual ele faz parte como sujeito da relação de hospitalidade e que precisará ter em consideração no momento em que utilizar a educação como um dos meios de proximidade e de hospitalidade com outro do processo socioeducacional: o reconhecimento da perfectibilidade humana, a crença incondicional na educabilidade e a aceitação ética do negativo da educabilidade.

O reconhecimento da perfectibilidade humana está no fato de compreender que a condição humana é caracterizada por um inacabamento originário. Assim sendo, o ser humano possui uma plasticidade que o possibilita a um processo de aperfeiçoamento a partir da educabilidade. De fato, perfectibilidade e educabilidade estão, intimamente, ligados o que proporciona a seguinte inferência: todo o homem é educável na medida em que é capaz de autoaperfeiçoamento. Assim sendo, a educação deve orientar-se no sentido de potencializar o que cada pessoa pode ser ou deve preservar no seu ser para realizar a aventura humana para os caminhos que vão para além do simples ser. Todo esse processo está organizado a partir da crença incondicional na educabilidade. Como diz Baptista (2005, p. 77):

Não existem alunos não educáveis. [...] A crença na educabilidade deverá ser radical, mas sem que isso possa ser entendido como um direito de influência sobre a vida do outro sem regras ou consciência de limites. É preciso saber assumir a intencionalidade do ato educativo sem cair na tentação dos autoritarismos ou dos doutrinamentos.

Dessa forma, cabe ao educador manter a proximidade com o educando, porém sem a presunção de lhe impor o que ele pensa ser o melhor para ser ensinado para o sujeito da relação de hospitalidade. Não é porque temos que alimentar a crença na educabilidade dos seres humanos que devemos impor

nossos conhecimentos, valores e desejos sobre eles. O hóspede tem suas próprias necessidades, embora ele habite em nossa casa. Descobrir suas necessidades, conhecer suas potencialidades e negociar possibilidades passam a ser as três ações pedagógicas mais eficazes nesse processo educativo.

Por último, a ética do negativo da educabilidade é uma das partes mais difíceis de ser aceita nesse processo educativo em relação aos outros da Educação Social.

Por mais que consigamos avançar na definição de princípios reguladores do exercício profissional, não conseguiremos evitar as dificuldades, as perplexidades e as incertezas. Estaríamos a traír o melhor da profissão se assim acontecesse. Ser professor significa assumir a plenitude do compromisso com essa exigência do tempo a que chamamos de futuro. (BAPTISTA, 2005, p. 80)

Na verdade, a autora recorda que não somente por que nos aproximamos do outro das relações sociais, com certa intencionalidade hospitaleira – entendendo o outro como parte da minha existência e do meu fazer-com-o-outro profissional – que atenderá os meus objetivos educacionais. O outro é radicalmente livre para atender, ou não, os estímulos que lhe são dados e, muito dos conteúdos que trabalhamos com o outro da relação educacional, pode ser recusado por esse. O que não invalidará o processo como um todo e não significará o insucesso da relação interpessoal promotora da educação.

Diante do futuro, como elemento da incerteza e da complexidade, o que caracteriza o nosso ofício de professor é a atitude positiva feita de esperança e de procura perseverante. Da mesma forma que não controlamos o futuro e suas surpresas ou avessos, somos chamados a também aprender a vivermos o estado de suspensão que a educação nos coloca quando aceitamos a radicalidade da alteridade. Resta-nos, como educadores sociais, viver as amarguras do nosso fazer-com-o-outro que está enraizado muito mais na liberdade que o outro possui frente aos conteúdos que lhe são propostos no lócus da educação não escolar, do que no cumprimento dos objetivos pedagógicos estabelecidos pelo educador.

É a certeza de que, nesse processo, o educador que se encontra no exercício da docência não escolar apenas tem como garantia a relação estabelecida com o outro que é radicalmente diferente dele. E os conteúdos podem ser aceitos, trabalhados ou reorganizados de acordo com o que é estabelecido entre em que

condições “estou-com” (proximidade) e o que “faço-com” (ação pedagógica) os outros das minhas (incertas e complexas) relações educacionais não escolares.

### **A ética da prática profissional**

No terceiro ponto de reflexão que se pode levantar sobre a educação como compromisso ético diante da liberdade e da responsabilidade pelo outro como ser humano e educador, a sua prática não deve ser impositiva. Um conhecimento que proporcione a abertura para um futuro que tenha a possibilidade de não ser delinearmente doutrinário e domesticado pelo sistema socialmente construído para os profissionais da educação que trabalham com a Educação Social. Como a própria autora diz,

O educador não tem o direito de vedar ao aluno o acesso às portas do futuro possível e impossível, a pretexto da falta de convicção ou de empenhamento, mas por outro lado, não pode tentar obter resultados a todo o curso, enveredando por manobras de sedução, de manipulação e de violência. (BAPTISTA, 2005, p. 88)

Assim, reconhece-se que a formação docente é feita para os valores e a partir de valores sociais, ou melhor dizendo, ensina-se com e desde valores. Diante disso, o testemunho ético é o primeiro a ser vivenciado na relação educacional não escolar, transformando os educadores sociais em agentes privilegiados da proximidade humana que pode ser expressa na presença, sensibilidade e atitude frente ao mundo, que aproximam os seus educandos às realidades que lhe são apresentadas como espaços de ensino-aprendizagem. A forma como se comunicam, partilham seus conhecimentos, trabalham em equipe, lidam com situações de conflito, acolhem e respeitam a liberdade do outro passa a ser característica principal do que podemos chamar de dever de antecedência.

Ou seja, a intencionalidade incontornável da prática profissional da educação que se dedica à proximidade com o outro como espaço de realização educacional. Assim, o educador transforma-se para o seu educando em presença viva na história e no mundo, deixando suas marcas de sujeito e não de simples objeto. O dever de antecedência remonta ao legado moral vivido por cada nova geração, a partir da possibilidade de se prender pelo testemunho de humanidade que recebem das gerações anteriores ajudando-os, assim, a abrir a pluralidade infinita de horizontes de sentidos que, mesmo oriundos da coletividade, são sempre pessoais e únicos.



Ao se impor o dever de antecedência que vincula o educador à realidade histórica pessoal e coletiva dos outros da relação educacional a partir de um testemunho e de um conjunto de valores sociais, não podemos cair na armadilha de confundirmos a proximidade do educador e do educando com uma relação de amor ou de amizade. Para a autora, esses sentimentos pertencem a uma lógica estranha à que se deseja profissionalmente. Dessa forma,

[...] o ambiente de proximidade, de sensibilidade, de contato pessoal e de diálogo deve respeitar o princípio da 'distância ótima'. Isto é, a distância necessária para manter a relação num registro profissional e, assim, prevenir qualquer dependência afetiva exacerbada. Pois, uma relação conduzida por esses afetos, é inevitavelmente, uma relação armadilhada. (BAPTISTA, 2005, p. 94)

Dessa forma, perguntas são postas sem respostas para todos o que se dedicam a essa prática profissional: até que ponto é possível definir a fronteira entre a dimensão profissional e a pessoal? É possível comportar-se como técnicos da relação interpessoal sem mobilizarem as suas próprias características afetivas e emocionais? Como se pode falar no educador como sujeito ético ou educador moral se formos obrigados a desvalorizar os traços de seu caráter e personalidade?

É sobre esses questionamentos que se constrói a prática profissional dos que se dedicam à hospitalidade. De fato, se a alteridade radical apregoada por Levinas (1998) é que me faz reconhecer como ser existencial e ontológico, torna-se impossível não se questionar sobre como separar os afetos que são oriundos de minha formação pessoal e profissional, da mesma forma que aqueles que são, conscientes ou inconscientes, parte da minha prática profissional que se impõem sobre os outros da minha relação educacional. O esforço para nos mantermos na linha de equilíbrio entre o excesso de proximidade afetiva e o ambiente de frieza e exterioridade formal posta pela legislação e por outros grupos socialmente dominadores das relações sociais nunca estará, portanto, verdadeiramente terminado. Esse deve ser um traço fundamental da maturidade ético-profissional dos docentes.

Para isso, é também necessário acreditar na educabilidade dos educadores, ou seja, em uma formação que busque a reflexão sobre esses campos da proximidade e da complexidade em que se apresentam os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Contudo a formação docente inicial e/ou continuada não deve estar baseada na lógica de uma constante atualização por

causa do mundo que está em constante mudança. Essa mentalidade reforça a ideia tradicional de que o professor ou educador possui, em sua missão fundamental, o papel de transmitir verdades ao ritmo alucinante com que essas vão sendo produzidas em nossa sociedade.

A formação docente pensada a partir da hospitalidade deve partir da condição própria do profissional da educação, autônomo e reflexivo, que deve horar o privilégio de estar, intencionalmente, presente na vida do outro quando se abre à dimensão de risco que toda a relação de ensino comporta. Para aprender, é necessário que nos deixemos ensinar, mesmo que isso implique dificuldades e inquietações. Não podemos esquecer que “a aventura da aprendizagem, como toda a aventura humana, não está isenta da possibilidade de desconforto e da existência de obstáculos, mas, também, por isso, ela implica emoção entusiasmo e a alegria da descoberta de coisas novas” (BAPISTA, 2005, p. 115).

A reflexão sobre a experiência profissional do educador permite transformar as dificuldades e os erros em oportunidades de aperfeiçoamento. Assim sendo, a crença na educabilidade do educador leva-nos a apontar os contextos de formação como privilegiado espaço de encontro para superação de dificuldades, problemas e erros de possíveis condutas profissionais. Mais do que punir o educador por sua conduta, os espaços de formação docente, inicial ou continuada, tratam de promover uma cultura de responsabilidade e de exigência de valores de cooperação e ajuda entre seus pares, criando contextos mais apropriados para o desenvolvimento de uma consciência profissional, moralmente, crítica e responsável.

Por último, faz-se necessário recordar que a coesão e o reconhecimento público da profissão fazem parte das relações interpessoais que as constitui. Na verdade, os espaços formativos entre os educadores e suas reflexões são privilegiados na medida em que são capazes de promover espaços de partilhas de experiências e conhecimentos, de divulgação de boas práticas e de produção de saber. O caráter da profissão da educação passa por esses espaços de desenvolvimento moral e não por canais especializados em divulgar as amarguras e as queixas dos outros presentes nos nossos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, a autora propõe a existência de “diários de aprendizagem” na formação docente inicial e continuada para os ambientes educativos não escolares.

Partindo do princípio de que recordar é atribuir significados ao vivido, conferindo unidade à diversidade de experiências, esses diários se apresentam como instrumentos úteis no desenvolvimento das narrativas profissionais. Assim, as reflexões sobre os acontecimentos, a identificação de valores, a análise de atitudes e o questionamento sobre a atuação dos papéis desempenhados em cada situação tornam-se elementos importantes para a construção de uma coesão na prática educacional realizada no ambiente socioeducacional. Os registros dos problemas, dilemas e interrogações suscitadas pela prática pedagógica pode se constituir em um suporte precioso para o debate de ideias e a partilha do saber entre os profissionais da educação, fortalecendo os vínculos profissionais entre eles e propondo novas formas de (re)existência nas relações educativas.

Somente dessa forma, o “*ethos* profissional” desse educador social, que busca uma relação diferenciado com o outro da relação pedagógica, ganha a sua coesão e reconhecimento a partir de práticas pedagógicas que surgem, primeiramente, de sua autorreflexão sobre as suas demandas institucionais e formas de existência no ambiente educativo, ou seja, ele passa a se entender como um ser-com-o-outro que o delimita em sua profissão, mas que o constitui como ser humano em relação com o mundo e as realidades educacionais com as quais ele se dedica cotidianamente em um espaço não necessariamente físico, mas de encontro com o próximo.

A credibilidade das suas práticas socioeducativa vem surgindo à medida que a crença da educabilidade do educador está posta não em relação à quantidade de conteúdos que os faça acompanharem o ritmo frenético de desenvolvimento social ou de solução de problemas latentes de seu cotidiano educacional, mas da capacidade de se aprimorar na proximidade com o outro da relação pedagógica, suas incertezas, suas inseguranças e suas capacidades de estabelecer processos educativos significativos para a sua própria profissionalidade.

### **3. É POSSÍVEL TERMINAR UM ENSAIO SOBRE A HOSPITALIDADE NA EDUCAÇÃO?**

Ao chegarmos ao término deste ensaio sobre a possibilidade de utilizarmos a hospitalidade como formas de criarmos espaços de atuação da Educação Social e, conseqüentemente, organização da reflexão em pedagogia social, apresentamos o quadro a seguir que, mais do que encerrar o assunto, abre-nos

novas possibilidades para pensarmos sobre uma Pedagogia da Hospitalidade que nos traga o sentido de cuidado, amparo e orientação para as nossas práticas socioeducativas.

Quadro 1 – Estrutura para uma pedagogia da hospitalidade



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse desfecho, o presente ensaio cumpre o seu papel de introduzir a nova temática a que se dedica o Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj/FFP), ampliando, assim, suas formas de compreensão do exercício da Pedagogia Social no Brasil à luz de novos paradigmas que façam crescer esse campo de saber, principalmente na formação docente inicial, de forma a ampliar e legitimar as diversas maneiras de atuação dos pedagogos e licenciados nos ambientes não escolares.

Não se faz possível terminar uma reflexão tão profícua como essa que foi colocada nesse momento. Até porque essa não é a única, nem a primeira e nem será a última forma de refletirmos sobre a hospitalidade, ainda mais sobre o prisma da educação. Esse é o esforço de iniciarmos a discussão que passa por descobrirmos na hospitalidade o espaço privilegiado das práticas socioeducativas. Como a própria Isabel Baptista (2005, p. 70) recorda-nos: “os laços comunitários que sustentam as diferentes práticas de cidadania não são tão naturais como a tradição nos ensinou a pensar, mas sim construídos. São laços humanos, e nessa condição frágeis e carentes de vigilância permanente”.

Sigamos construindo esses laços a partir das nossas reflexões e de nossas ações em relações com os outros das práticas socioeducativas. Quem sabe, dessa forma, hospedar transforme-se, aos poucos, em uma forma de exercício pedagógico que, na dinâmica do ensino-aprendizagem social, configure-se em ferramenta para construirmos práticas educativas mais equânimes e solidárias

em espaços de vulnerabilidade social, resgatando os outros da relação de sua condição de objetos do sistema formal que, ao não investir na sua criatividade, aprisiona-os como parte de uma realidade de exclusão que a educação, muitas vezes, presta-se em nosso contexto social brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro**: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. **Ética e educação**. Porto: Universidade Portucalense, 1998.

BAPTISTA, Isabel. Lugares de Hospitalidade. *In*: DIAS, Célia Maria de Moraes (org.). **Hospitalidade, Reflexões e Perspectivas**. São Paulo: Manole, 2002.

BAPTISTA, Isabel. As cidades e os rostos da hospitalidade. **Revista de Educação Social**, Porto: Universidade Portucalense, 1999.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Paris: Edições 70, 1998.

# LA PRAXIS EN ARGENTINA Y LOS PRÁCTICOS EN URUGUAY, SEMEJANZAS Y DISTINCIONES

*Eduardo Ribó Bastian*

*Aníbal Argimón Pérez*

## INTRODUCCIÓN

La Educación, entendida en un sentido general, constituye un proceso mediante el cual, legado de la propia cultura es entregada de una generación a otra, “como los individuos que integran la sociedad son mortales, todo lo aprendido por ellos estaría condenado a perderse si no es por la transmisión” (Colombres, 2014, p.38). Este análisis abre las puertas para comprender desde un campo amplio, sin fragmentaciones, lo que se entiende por educación. Si enlazamos a ello la lectura de Freire (1971) para quien “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.1) tendremos dos elementos sustanciales que hacen a la transmisión cultural y la capacidad de transformar nuestro devenir convirtiéndonos en protagonistas de nuestros procesos educativos.

Estudios latinoamericanos señalan la importancia de la formación superior para las y los educadores sociales, entiendo que la multidimensionalidad de la mencionada actividad, requiere de saberes complejos (Morales, 2016, 2017; Müller y Bauli, 2017). Asimismo, la formación profesional, incluida la del campo educativo reconoce la importancia de las instancias prácticas durante el cursado de estudios para el desarrollo y afianzamiento de conocimientos y habilidades específicas (Davini, 2015; Anijovich et al., 2012).

En este sentido, se concibe a las prácticas como un dispositivo de formación para educadores considerándolo como “el conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, tanto lo lingüístico como lo no lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. En si el dispositivo es la red que se establece entre estos

elementos” (Agamben, 2009, p.9). Este autor también considera que este tiene una función estratégica, resultante del cruce de relaciones de poder.

El objetivo de este trabajo es el de visualizar las prácticas de formación en Educación Social y metodologías de abordaje que se presentan entre Mendoza, Argentina y Montevideo, Uruguay. Las carreras de Educación Social que se dictan en estos dos ámbitos tienen recorridos diversos, puntos de encuentro y diferencias institucionales, culturales, científicas y educativas. Los centros de formación, para uno y otro lugar, continúan esa diversificación. En el área de la práctica, la situación es similar, incluso en su nomenclatura, los Prácticos para uno, la Praxis para el otro. Es así que desde senderos distintos, hemos construido espacios en clave de formación regional.

En principio, las diferenciaciones reflejadas en este artículo se han construido gracias a la cercanía, el respeto mutuo y el diálogo. Como parte de ello, hemos logrado jornadas de reflexión conjunta, con educadores y estudiantes que participan en intercambios. Esto ha sido posible, también, gracias a una constante y fluida comunicación, estimulada y fortalecida por la búsqueda permanente de encuentros y convenios institucionales entre la Universidad Nacional de Cuyo de Argentina, la Universidad de la República del Uruguay y el Instituto de Formación en Educación Social del mismo país.

En este artículo, escrito desde dos puntas de un mismo ovillo, una al pie de la montaña y otra a orillas del río con aires de mar, queremos compartir elucidaciones teórico-prácticas sobre lo que nos atraviesa como docentes en el área de las prácticas de formación o pre-profesionales. Nuestras disquisiciones se nutren de aportes colectivos de otros y otras pares, aunque es importante aclarar que los asuntos centrales que se presentan aquí corresponden a las visiones de los autores. Para Uruguay esto es relevante, pues todo el trayecto de las prácticas –desde el encuadre hasta los contenidos, pasando por el perfil docente– desde 1989 hasta la actualidad ha estado marcado por modos muy distintos de considerar esta área.

También se verán a lo largo de nuestra exposición, lugares y formas comunes de pensar: el quehacer educativo de los educadores sociales, la centralidad de las prácticas en la formación; la noción de praxis; la idea recurrente de que es en formación, pero no por ello definitiva, que el quehacer docente-estudiante no es cómodo para unos y otros, que las implicaciones de lo

político, lo ideológico, lo ético y lo relacional, entendidos como un todo indisoluble, resuenan todo el tiempo y son insoslayables.

Nosotros hemos conversado desde hace años sobre cualquier tema que nos caiga en la mesa. Hoy queremos seguir en clave de conversación entre dos que, siendo amigos, cómplices y colegas, reflexionan sobre lo que sucede o nos parece que es importante que suceda en el interior de las prácticas y los prácticos. La invitación es a leer a dos profesores que intercambian ideas. La forma de ordenamiento de los apartados, su nominación, la variabilidad de los conceptos y formas de conceptualizar no fue obstáculo para llevar adelante el intercambio.

## **1. LOS PRÁCTICOS EN EL URUGUAY, 2019**

Los docentes de Educación Social en Uruguay atravesamos concursos por la efectividad de los cargos docentes. Para ello, hay que presentar un proyecto. Este solicita explicitar asuntos didácticos, epistemológicos y de investigación sobre uno de estos temas:

- la relación educativa en el marco de la dinámica entre la teoría y la práctica;
- el campo profesional y profesionalización;
- la relación con el saber: prácticas de enseñanza de los educadores/as sociales;
- el dispositivo metodológico de la práctica educativa, la enseñanza del oficio.

Por otro lado, trabajamos también con las distintas formaciones del Consejo de Formación en Educación<sup>15</sup>, en la revisión y propuesta de modificaciones a nuestros planes de estudio. A los efectos de este trabajo, nos resulta útil resumir discusiones colectivas acerca del recorrido específico por el que debe transitar nuestra área:

Consideramos que este tránsito debe dar lugar a una iniciación, luego praxis, más tarde aproximaciones a la profesionalización, finalmente, mayores niveles de autonomía en el ejercicio pre-profesional de la tarea. En el primer año, presenta el campo disciplinar en dimensiones laborales y académicas, conceptualizando la educación social, los contextos de diverso orden en que se desarrolla y la conformación del campo profesional (2016)<sup>16</sup>.



En los tres años siguientes, una inserción de corte pre-profesional que va desde la primera práctica a una última con niveles de autonomía mayores en el desempeño de su inserción práctica en clave de formación. En el inicio de las prácticas, los temas que se proponen para trabajar son: la conceptualización y ejercitación de la relación educativa como contenido jerarquizado dentro del programa propuesto. Los practicantes han de generar una propuesta de actividades en intersección con el proyecto de centro, las observaciones de campo, los intereses de los sujetos de la educación y los énfasis por los que el estudiante opte<sup>17</sup>.

La práctica de tercer año profundiza las estrategias metodológicas de transmisión de contenidos culturales, a través de la construcción de un proyecto de acción educativa. Articula los contenidos teóricos con diversas situaciones de práctica pre-profesional, con el propósito de análisis de las mismas, la reflexión teórico conceptual y la (re)orientación de la acción educativa.

Para el final, lograr un espacio formativo centrado en el desarrollo de procesos de profesionalización, en la construcción de reflexividad acerca de las prácticas, la teoría, el trabajo educativo y las claves interdisciplinarias. Se tenderá a que el estudiante tenga importantes márgenes de autonomía en el desarrollo de la función educativa, generando espacios de supervisión de la práctica de carácter individual.<sup>18</sup>

Para los docentes educadores sociales, estos temas son recurrentes en el estado actual de formación<sup>19</sup>. Queremos discutir estos temas, pues acompañan el oficio y ejercicio profesional de los educadores sociales. Pretendemos que los prácticos tengan centralidad en la formación, que se practique mucho y de varias maneras, que el acercamiento sea espaciado, que las horas de dedicación aumenten de las primeras 100 horas del Práctico 1 a las 300 del último año.

Hace ya algunos años en Uruguay, hemos aprendido y deseado que nuestro oficio discuta en clave profesional. Descubrimos y nos ayudaron otros a descubrir que tenemos que ocuparnos de los aspectos metodológicos, que los educadores sociales enseñamos cosas a los demás; que lo educativo de nuestro nombre ha de ser central, que lo social del apellido no alude a la compensación de quiénes, según otros, nada tienen; que la Educación Social es un oficio que desarrolla un profesional y que todo esto es posible de ser enseñado en una formación de carácter formal. Algunos nos hemos convertido en docentes siendo únicamente educadores, sin formación pedagógica sistemática. Este

último es un aspecto que nos tensa. Nos tensa porque lo queremos enseñar a otros, nos resulta de vital importancia enseñarlo, pero la tarea docente de los educadores sociales en la formación tiene aún terrenos inexplorados y.

## **1.1 Aspectos sobre el cómo conocer**

Para continuar, presentamos algunas ideas en relación con las formas en que se puede desarrollar el conocimiento y, en un segundo momento, las formas didácticas de ese desarrollo. Con el énfasis puesto en los siguientes aspectos:

- encuadre del dispositivo Práctico;
- laboratorio;
- lo poético y lo sensible en el texto-práctica en la formación en Educación Social;
- trabajo de formación.

### **1.1.1 El encuadre del dispositivo Práctico**

Se pretende desarmar la práctica en varias partes: el centro de práctica, el plenario, la supervisión, la consulta individual. También, se pasará por tres etapas (inicio en el centro, propuesta de intervención y cierre de la práctica) y las actividades para hacer en cada una, los informes separados en el tiempo. Supone una doble tarea simultánea de responder a los tiempos marcados de los trabajos solicitados y, al mismo momento, no perder de vista su inserción en el centro de práctica, las tareas para hacer con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de esos centros. En el ejercicio profesional de quien egresa, todo esto sucede simultáneamente o son tan veloces los tiempos, que las distancias entre estas parecen disminuir. Así que, por el momento, nos detenemos a partir las partes.

Es posible aquí resquebrajar la práctica como operación del pensamiento y como ejercicio empírico. Esos espacios entre partes habilitan múltiples 'líneas de intervención', desarrollos analíticos impensados, creación de vacíos para esperar y atender lo que suceda, discusiones con pares y docentes, vivenciar de cerca lo complejo de la instalación de las situaciones educativas, nunca aisladas, siempre en contacto con obligaciones, instituciones y funcionarios.

El uso del dispositivo también sirve para animarse a hablar en un ámbito colectivo. Es un ejercicio que conviene repetir. El salón de clases es un lugar

cuidado y en el que se puede experimentar la palabra para analizar cómo y con qué funciona mejor. No es poco exponerse en público en el espacio de aula, es protegido y seguro. El espacio de formación es un lugar de prueba para estos asuntos. La protección y el cuidado que allí circulan permiten ensayar algo que luego habrá que hacer en lugares más desprotegidos. La falta de la palabra es un punto muy débil del que hay que enseñar a correrse. Un día, los docentes ya no vamos a estar y tendrán que resolver solos cuestiones complejas con pensamientos complejos. Este es un tiempo de aprender, y no solo de aprender qué es el ‘Triángulo de Herbart’<sup>20</sup>. Hay también que aprender de sí mismo, de lo que falta, qué es un pensar complejo y cómo se hace, de qué hay que desmarcarse, en qué lugares no conviene quedarse detenido.

### **1.1.2. El laboratorio**

Propone la posibilidad de ensayar sin miedo al error, pues no hay tal y, en caso de que lo haya, está permitido. También permite probar variables, inventar constantes, ensayar nociones, inventar nociones: metodológicos, tácticos, estratégicos, académicos; descubrir cómo se elabora un concepto más que confirmar concepciones o ideas propias, experimentar caminos de pensamiento y tomar decisiones. Se pretende probar con rotundo éxito el fracaso de “un plan frustrado”, que a los estudiantes les cueste salir de las encrucijadas en que se los coloca, ya que está bien no tener respuestas en cada uno de estos instantes que son muy veloces. Eso lo sabe el docente y lo hace a propósito, con la regla anunciada al comienzo o esclarecida al final.

### **1.1.3. Lo poético y lo sensible en el texto-práctica en la formación en Educación Social**

Dice Antonio Machado (1943):

la poesía emplea dos clases de imágenes, unas que expresan conceptos y no pueden sino tener una significación lógica; e imágenes que expresan intuiciones, y su valor es preponderantemente emotivo. [...] “el prado verde y el cielo azul” pueden ser prado y cielo que contempla un niño con ojos maravillados, imágenes estremecidas por una emotividad singular; y algo que nada tiene que ver con eso: dos imágenes genéticas, que envuelven dos definiciones del cielo y del prado [...] De ambas series de imágenes necesita la poesía. [...] estos elementos lógicos, conceptos escuetos o imágenes conceptuales podrán ser asociados, disociados, barajados, alambicados, trasegados, pintados con todos los colores del iris o brillantados con toda

suerte de charoles, pero nunca alcanzarán por sí mismos un valor emotivo. Son elementos constructivos que pueden y hasta, en rigor, deben estar ocultos, marcando la estructura genética, proporciones y límites. Pero el organismo del poema requiere además los elementos fluidos, temporales, intuitivos del alma del poeta. No es la lógica lo que el poema canta, sino la vida, aunque no es la vida lo que da estructura al poema, sino la lógica. (p.93)

¿Y qué sucede si, en la formación en Educación Social, planteamos el problema de manera similar? El lugar académico del educador/a que necesita de lo fluido, temporal e intuitivo para “que, al pensar su práctica, elaboren su propio relato”, concluía un docente con el que conversábamos tiempo atrás sobre lo buscado por nuestra formación en la materia Práctico.

La problemática de la tarea docente que se intenta situar aquí es: que lo poético está tan cargado de emotividad, que quien se deje atravesar por ello, podría elaborar un discurso teórico-práctico de corte educativo social tan propio que nadie se lo podría quitar, pero tan lógico que no perdería eje del análisis al que se lo convoca, esto es, el análisis en clave de Educación Social.

Se pretende enseñar a establecer prácticas educativas sostenidas en la sensibilidad, que emocionen al autor y destinatarios, en las que la generación de condiciones para que lo educativo acontezca tenga una lógica que las ordene y puedan ser pensadas, percibidas con claridad, pero tras un velo que las oculte, sin por ello dejar de dar estructura, proporcionar y limitar. El velo es lo poético del asunto.

Definición, lógica y pensamiento racional han de ser parte constitutiva en la elaboración del discurso profesional de los educadores sociales. Es la ‘práctica poética’ la que hace espacio a la libre interpretación del educando sobre aquello que se le ha dado a conocer. Una “pedagogía de la sugerencia” que dé a lo ofrecido un “halo indefinido [...] preñarlo de mil sugerencias diversas” (Eco, 1992, p.36). El trabajo poético, en su ambigüedad, brinda un camino posible para hacer lugar al otro/a que lee, escucha y vive la experiencia de la práctica educativa.

#### **1.1.4. Trabajo de formación**

Se transita la formación de grado, la formación profesional en educación, la capacidad de asumir la responsabilidad de la calidad y de lo cálido de la experiencia educativa. Hay que asirse de estructuras, lógicas, definiciones, escalas de calificaciones, vivir situación de aula y de práctica, cursar materias

que pueden resultar amenas o no, correlativas, específicas, específicas, pero obligatorias. Esto supone una actividad intensiva, se está en producción constante.

Enseñar a “estar siendo” –en términos freireanos– educadores sociales es vivenciar un oficio. Puede y han de darse instrucciones, pero al estar basadas en la experiencia de otro, en un momento pierden sentido o utilidad para el estudiante. Un camino posible es buscar la elaboración del discurso y prácticas poéticas y sensibles en Educación Social. Quien recién llega a nuestro campo profesional no tiene por qué saber hacer esto. La formación es un campo de aprendizaje, de ensayo de los cómo, para qué, por qué del ejercicio profesional, inseparable de la práctica del oficio. Es que oficio y profesión van juntos en Educación Social. Y esto mismo último hay que enseñarlo y, en consecuencia, aprenderlo. La dificultad se instala desde el ingreso. Está bien que así sea “[...] que se acostumbren a la dificultad de pensar, pues ni el misterio ni la evidencia son fáciles [...]” (Eco, 1997, p.87).

Tenemos como tarea no permitir que lo visceral y lo intelectual sean separados desde el inicio de la formación. En algún lugar se filtra la responsabilidad docente de tal separación. No es algo que los/as formados/as hacen bajo su exclusiva responsabilidad. Se requiere de un ejercicio repetitivo ofertado a quienes vienen llegando. Ejercicio que, ni por ejercitado ni por repetido se convierte en lugar alienado, automático. La formación requiere constancia, revisión, ensayo, pruebas probables de ser probadas, experimentos que puedan ser experimentados. Una repetición como regla, no como ley, pues esta genera el protocolo del discurso, atrapa la palabra de potencia creadora en la redundancia del concepto mencionado, explicado, comprendido. Una repetición situada, formateada cada vez que ha de ser repetida “[...] igual que cuando repetimos una palabra muchas veces (cien veces), en algún momento la palabra ya no nos sonará igual o nos parecerá que perdió su significado. Y lo único que hicimos fue repetirla” (Pescetti y Quintero, 2012, s/p).

Es tarea docente, entonces, pasar de lo complejo de la materia, lo difícil de tornarla material, su uso de calidad, manejarse en ella con habilidad, sus escondrijos, sus atajos, los campos de lucha que le tocan, sus mejores y peores artesanos.

Se debe orientar en cómo se elaboran estos modos. La adquisición de semejantes destrezas habilitadoras de “la audacia y lucidez capaces de ofrecer

campo al pensamiento” (Forrester, 1997, p. 75).

El docente es un viador:

propone, en forma de reto, algunas vías posibles, despeja el territorio, anima y ayuda a atreverse en un caminar a tientas, que es, al mismo tiempo, hacer su camino. Garantiza la viabilidad del proceso, alienta a resolver o dilucidar de forma creativa las dificultades, da apoyo e impulso para que puedan seguir adelante y encontrar sus propias respuestas; permitiendo que yerren sin desesperarse, que se pierdan sin hundirse, que aprendan de sus errores sin quedarse en el punto alcanzado [...] provoca, fomenta, facilita, acompaña, garantiza, y quien, en cierto modo, protege la aventura. (Casanova y Klein, 2009, p. 58)

No es que no se definan asuntos o conceptos en la tarea docente para orientar la búsqueda. En todo caso, recomendaba Graciela Frigerio en un curso, “si el vocablo concepto en su etimología alude a lo que agarra, no nos dejemos agarrar por el concepto”. Que quien toma algo, lo haga para sopesarlo o conocer sus límites y definiciones sin que ese algo los tome, no los suelte, les constriña el ámbito de su lenguaje y, por ende, reduzca sus temáticas a la repetición de unas pautas prefijadas que pueden decir mucho sobre el conocimiento de la literatura académica ajena, pero poco sobre su propia literatura académica. Una emancipación serena de lo ajeno, pero que le permite avanzar en el campo de la formación en Educación Social.

“Para que lo que viene conmigo no muera conmigo [...]” recuerdan Antelo y Alliaud (2009, p. 28), para pasar lo que se ha acumulado, para que vaya a dar sus vueltas con otro. No solo lo que se ha aprendido sobre la materia, también los modos de enseñarla, del saber sobre la materia y lo que de pedagógico tiene tal pasaje. Quien está en condiciones de enseñar tiene ambos tesoros, ninguno de los dos son para admirarse frente a un espejo al son de: espejito, espejito ¿Quién es el/la que más sabe de esto? De poco parece valer el saber mucho sobre algo y no saber pasarlo. Sin saber sobre ese algo, ¿qué se va a traspasar?

## **1.2 Aspectos didácticos**

La práctica pre-profesional se presenta como ‘texto-práctica’. Esto es, aquello que se hace, va tejiéndose a la par de aquello que se escribe y viceversa. Un estado sensible de relación con el mundo, con los demás. Conocer los modos discursivos, propositivos, históricos, permanentes, lógicos, la identidad

profesional de la disciplina para practicar los suyos propios, sus modos emotivos, sus modos de razonar.

El dispositivo de formación como referencia de lo instrumental, como dice Marta Souto (2009), es un:

espacio estratégico y táctico revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones [...] dispositivos para garantizar: formación cultural amplia, con el docente como conocedor, partícipe y promotor de la cultura [...] el planteo y la elucidación crítica [...] trabajar sobre los conocimientos y saberes disciplinares, herramientas para indagar e investigar [...] la reflexión sobre la relación con el saber en tanto vínculo singular que cada docente construye con el saber. (p.87)

El espacio de aula tendrá forma de taller, seminario, en ronda o en filas. Hay muchas cosas para hacer y otras tantas para pensar, pero no se hace y piensa cualquier cosa. Lo instrumental es un ordenador, con suficiente margen para hacer lugar a sus necesarios desórdenes para que, con los asuntos que haya que resolver, se pueda dilucidar, cuestionar.

En el escenario del Práctico donde aparece todo junto, a la vez, no espera cada cosa para hacerse lugar de a una. En el entrevero, hay bifurcaciones a cada paso, caminos a seguir entre cada múltiple abanico. La crítica y la lucidez permiten avanzar, aunque sea a tientas, en aquella relación sensible con lo que pasa; permeando ese transitar el texto-práctica poético, dando a conocer el espacio circundante la pista de dónde y cómo se está parado.

### **1.2.1 El plenario**

Una vez a la semana nos encontramos en situación de clase. Con sus presente-ausente, pizarrón, libros, marcadores y hasta los desprestigiados PPT<sup>21</sup> o Prezi, se presentan y discuten asuntos del programa, de los dispositivos institucionales en que se realizan las prácticas, se dan las pautas de los informes y se dan fechas de entrega. Unas clases más cercanas al relato, otras de teoría pura y dura. Se conversa y se discute. Se habilitan comentarios y se anulan otros.

Es situación de plenario. Estamos todos, escuchamos muchas voces (quizás más miradas que voces), pero lo multitudinario de la situación nos permite conversar sobre asuntos que atraviesan a todo el curso. Se hace presente un encuadre para acuerdos generales, bibliografías del uso común de las discusiones que desde los programas queremos hacer aparecer, también para situar a los

aprendices en la incomodidad de hablar para todos, enfrentada/o a uno, dos, tres docentes.

El plenario ha de ser un espacio protegido y seguro. Hablar en este es exponerse. Eso genera incomodidad, ni hablar cuando el aporte es rechazado por el docente. Por ello hay que dar cuidado y protección. Quien se anima a hablar o preguntar queda vulnerable frente a todos. No hay problema. Que pase, que pase muchas veces.

### **1.2.2. Las supervisiones**

No se trata de supervisar en términos de “¿a ver qué hiciste?” La conversación es casi privada, el resto del grupo se enterará por comentarios, pero no estará allí. Sí, claro que preguntamos qué se hizo, verificamos los tiempos de entrega de los informes o la asistencia al lugar, pero la riqueza de la búsqueda del hacer, del pensar de cada quien, de cada equipo practicante encuentra en la supervisión un encuadre claro y protector. Se conversan unos aspectos que pierden sentido en la supervisión de otro centro. Se prueban, analizan y discuten dinámicas, contenidos, líneas de intervención. Por supuesto, también se atienden enojos y fatigas, sin por ello montar un dispositivo terapéutico. Las discusiones de los plenarios se objetivan aquí de manera comprensible. Se ordenan los tiempos para componer los informes, se dan pistas, ideas de qué propuestas probar mientras deciden qué hacer en sus propuestas definitivas de intervención.

Una imagen que utilizamos recurrentemente en clases es la siguiente: “Esto, estudiantes, es un partido a perder”. El uso de la frase alude a las expectativas que van surgiendo en los estudiantes a medida que van implementado sus planes de actividades o proyectos de intervención. No está interesada en anunciar un destino fatídico.

Hay que brindar las garantías de ese espacio cuidado que es el dispositivo de formación, con un encuadre propuesto por el docente como ‘viador’, habilitando ese ‘hacer experimentando’ que es la práctica pre-profesional. Hay que lanzarse a ejecutar lo pensado, a sabiendas que los otros le desarmarán la escena, harán toda clase de actos indisciplinados, entenderán cosas distintas a las esperadas, etc. Para ello, es necesaria la lucidez del profesional que se preocupa por saber adónde quiere ir y cómo, tomando distancia de los brutos/as que anuncian,



antes que suceda, el triunfo de sus deseos; tomando distancia de los fierabbraces/zas<sup>22</sup>, seguros de la victoria.

Johnson y Dewey:

Os confieso mi poca simpatía por los boxeadores norteamericanos. Hay algo en ellos que revela la perfecta ñoñez de las luchas superfluas a que se consagran, y en la indefectible jactancia previa de la victoria. Si interrogáis a Johnson en vísperas del combate, Johnson os dirá que su triunfo sobre Dewey es seguro. Si interrogáis a Dewey, Dewey no vacilará en contestaros que Johnson es pan comido. Y yo desearía un juez de campo tan hercúleo, que fuese capaz de coger a Johnson y a Dewey, y de aplicarles una buena docena de azotes en el trasero. ¡Qué falta de respeto al adversario! Y, sobre todo, ¡qué falta de modestia! ¡Cómo se ve que estas luchas, no siempre incruentas, tan del gusto de los papanatas, no pueden contener un átomo de heroísmo! Porque lo propio de todo noble luchador no es nunca la seguridad del triunfo, sino el anhelo ferviente de merecerlo, el cual lleva implícita –¿cómo no? – la desconfianza de lograrlo.

El torero –el gladiador estúpido, según el apóstrofe airado de un poeta– es mucho menos estúpido que el boxeador:

– ¿Y qué nos va usted a enseñá esta tarde, Sarvaó?

– Pue, que a sartá el olivo.

– ¡Maestro!

– Si sale un torillo claro, s’hara lo que puea.

Es decir, lo que hace un hombre, en las circunstancias en que un hombre puede hacer algo con un toro de lidia. Quien así habla podrá no ser un héroe, pero no es un bruto. ¿Conformes?

– (la clase a coro) Conformes. (Machado, 1943, p.71)

## **2. LAS PRAXIS EN MENDOZA, ARGENTINA, 2019**

### **2.1 A modo de presentación**

Las prácticas de formación, en tanto instancias educativo-sociales, son consideradas prácticas en situación. Es decir, acciones y dispositivos para aprender y enseñar en praxis en un territorio determinado, donde confluyen un conjunto de factores que lo condicionan y lo configuran. En este sentido, son prácticas académicas que facilitan y favorecen el aprendizaje como espacio articulador e integrador de la teoría y el quehacer educativo social en el campo.

La dinámica de las prácticas de formación en la Tecnicatura Universitaria en Educación Social que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo se propone avanzar, en términos dialécticos, en los distintos

ejes de la praxis en complejidades crecientes. Podríamos manifestar que constituye una estructura, un espiral de conocimiento que va sumando experiencias, saberes y contradicciones.

La propuesta en los aspectos referidos a la práctica del estudiante de Educación Social se configura en torno a una doble confluencia de capacidades a desarrollar para la participación en procesos educativo-sociales: aprender de los saberes comunitarios, construir, reflexionar, implicarse y repensar la praxis, así como los escenarios donde se desplegará esta: contextos, instituciones, grupos y sujetos. La práctica opera como espacio estructurador y de encuentro que da sentido y orienta el quehacer. Se procura que todo ello aporte al desarrollo de capacidades para afrontar el hacer educativo-social.

Como equipo de profesores, tenemos el desafío de acompañar y habilitar la transmisión de saberes y herramientas necesarias para que los estudiantes puedan ubicarse en una realidad cambiante, compleja e incierta y acepten el desafío de una intervención situada.

Aceptar que la práctica educativa es ante todo un encuentro implica estar dispuesto a abrirse a que la atraviese toda una dimensión de lo implanificable, lo contingente, lo azaroso, lo imprevisto. Esto no cuenta con buena prensa entre los que nos dedicamos a la educación. Hay un esfuerzo desmedido por excluir toda cuota de azar de nuestras relaciones educativas, pero en definitiva son relaciones. (Morales, 2016, p. 63)

El trayecto curricular de la praxis educativo-social constituye un espacio significativo y de construcción donde visualizar la reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de esta y, por lo tanto, imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis.

Su espacio atraviesa el cursado en sus cinco semestres. De acuerdo con la estructura curricular de la carrera, estos ciclos formativos, que suman un total de 360 horas, se organizan en torno a los siguientes ejes:

1. Educación Social con eje en el contexto
2. Educación Social con eje en las instituciones
3. Educación Social con eje en los grupos
4. Educación Social con eje en los sujetos
5. El hacer con eje en lo educativo social

## **2.2 Articulación vertical y horizontal de la Praxis**

Para emprender la propuesta fue necesario tener en cuenta la doble articulación presente en el diseño curricular: una vertical, en cuanto a la secuencia ascendente en todo el tramo de prácticas avanzando de forma dialéctica, en los distintos momentos, en complejidades creciente; otra horizontal, vinculando e integrando contenidos conceptuales e instrumentales desarrollados en los diversos espacios curriculares.

La praxis es considerada como el espacio curricular en donde los futuros egresados articulan e integran aprendizajes y conocimientos pertinentes, acompañan su elección y construyen su futura elección como educadores. Así, el trayecto es entendido como un proceso de construcción y deconstrucción, elaborado y reformulado a partir del intercambio de los conocimientos previos, la vinculación con el contexto y lo que se apropian en situación de formación, con las características y circunstancias propias de una situación de reflexión-práctica-reflexión. Es aquí desde donde se entrecruzan, cuestionan, sustentan y elaboran prácticas educativo-sociales.

Buscamos, desde el principio de la formación, constituirnos en un espacio flexible que nos permita confrontar ideas y construir dispositivos.

## **2.3 El tránsito de inconvenientes y ventajas**

Respecto de los inconvenientes, se asemejan a los que hace más de 20 años se detectaron en Montevideo. Por ejemplo, el hecho de no contar con educadores sociales titulados y/o con estudios de posgrado específicos para el análisis de las experiencias de campo, lo cual puede llevar a “una construcción de contenidos más orientada al análisis de las experiencias de los estudiantes en el campo, que a la preparación de la experiencia misma” (Camors, 2014, p.65). El estudiante debe construir sus marcos de referencia conjugando las concepciones y experiencias previas a la formación. Otro inconveniente constituía el peso en el trayecto que se relaciona con el rol e identidad que se perfilaba en un campo y del que no había muchos precedentes en la región.

A ello debemos sumarles los supuestos y la imposición de la tradición de la trasmisión en educación “educar es hacer”, lo cual conspira con la idea de Lewkowicz (2001) recuperada por Silva Balerio y Pastore (2009) de la posibilidad de que el estudiante realice tres ejercicios de subjetivación, “habitar”

los espacios de la práctica, “desacelerar” para que el análisis se produzca y “suspender” las acciones para que otras sean posibles.

desacelerar los ritmos de trabajo para permitir la reflexión, establecer un tiempo y espacio que instale las condiciones para producir insumos, reflexiones, propuestas que mejoren las prácticas (y ofertas) educativas que se desarrollan. Y suspender las inercias de instituciones caracterizadas por la asistencia, la prevención y el control social, para posibilitar la configuración de formas de relación entre los educadores y de ellos con los sujetos de la educación que posibiliten la realización de ‘algo de lo educativo’, de la promoción cultural, de la dignificación de los sujetos [...]. (p.79)

Las ventajas, a su vez, estaban dadas en la oportunidad de construir opciones metodológicas innovadoras para articular categorías teóricas adquiridas en la carrera, tales como: el saber “sobre” y los conceptos en acción construidos en la práctica, dados por un saber “de”. De esta forma, asumimos que la realidad es distinta de lo dado. Violeta Núñez (2005) comentará en este sentido:

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un anti-destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son predecibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori. (p.12-13)

La praxis tiene como eje el espacio de la Educación Social y los centros de praxis ubicados en instituciones sociales que realizan acciones educativas. Acción central para quien en su hacer se encontrará continuamente en situaciones y contextos diversos en el campo de la educación. Esto hace fundamental integrar el camino de los saberes sobre lo educativo y lo social, sus contextos y los saberes aportados por los campos disciplinarios que se articulan en el marco de la formación. Concepciones “sobre” que constituirán un andamio para el/la estudiante, de forma tal de sentirse instrumentado/a para la práctica, y saberes “de”, que le permitirán en el hacer: construir, reflexionar, analizar/se y repensar la praxis. Aquí se propicia que el/la estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones y omisiones, desarrollando sus capacidades de actuación y reflexión crítica en los complejos contextos de la educación social. No es fácil desarrollar la praxis si nos encontramos con estudiantes que naturalizan el modo en que las cosas son. Por el contrario, consideramos que el “no saber”

debería sostener toda situación de un encuentro con otro. Pues, como señala Freire: “Si hay algo en lo han sido eficaces los procesos sociopolíticos neoliberales, es en convertir un discurso único en sentido común” (2003, p.63).

El desafío de nuestro equipo es el de deconstruir y co-construir metodologías que articulen los saberes, que permitan que en el espacio de la praxis estén presentes las demás asignaturas y que en estas se tomen como referencia. Esto supone un acuerdo previo y una validación en la práctica para analizar las situaciones, repensar los problemas, elaborar los procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual, explicitar los métodos, repensar la implicación, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y prejuicios a la hora de las decisiones que se toman en las situaciones de la enseñanza y aprendizaje.

Creemos que hemos podido realizar avances significativos. Si bien estamos persuadidos que el camino recién comienza, pensamos que hay puntos de nuestra labor que constituyen una fortaleza en nuestro devenir, tales como:

- propiciar diálogo de saberes;
- articular los contenidos y docentes de asignaturas con la praxis;
- constituir a la praxis como un trayecto permanente y transversal en la formación;
- elaborar trabajos comunes para realizar valoraciones y evaluaciones;
- incluir a los centros de praxis en el dispositivo de trabajo y sostenerlos durante todo el cursado anual.

## **2.4 La propuesta metodológica**

### **2.4.1 Horas de encuentro/taller**

Se propone un formato de taller semanal, con asistencia a centros de praxis y la realización de distintos seminarios. Allí se comparten los contenidos académicos, se trabajan inquietudes e interrogantes propias del espacio y se busca desarrollar una labor que integre un sentir, un hacer, un pensar y un enseñar y aprender. Combina procesos individuales y personalizados con instancias grupales. Es la estrategia que como equipo encontramos más adecuada para un aprendizaje entre estudiantes, colectivos de los centros de praxis y docentes.

La praxis se constituye con tres dispositivos:

### *1. Talleres de Integración Colectiva (TIC)*

Los estudiantes trabajan en un espacio amplio para compartir aprendizajes, inquietudes, posicionamientos y estrategias educativas. La coordinación de este espacio propicia condiciones de escucha activa y registro sistemático para oportunas devoluciones.

Es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. (Rancière, 2013, p.26-27)

### *2. Talleres de Orientación Colectiva (TOC)*

Cada grupo de estudiantes de cada centro de práctica ha de reunirse con un profesor tutor para reflexionar sobre sus asistencias al centro, integrar visiones y trabajar en el armado de un conjunto de registros ordenado en actas o libros de campo.

### *3. Seminarios de Integración Colectiva (SIC)*

Estos seminarios se alternan con la reunión de equipo del subgrupo de práctica. Son mensuales. Todos los equipos de praxis exponen su labor en los centros e invitan a compartir visiones y marcos de trabajo, con la idea de escuchar aportes, plantear interrogantes y compartir entre docentes, estudiantes y referentes de los centros un espacio conjunto para la reflexión de cada experiencia formativa en territorio.

## **2.4.2 Desafíos**

Sabemos que hay mucho por hacer y aprender aún. Hemos comenzado con los procesos de capacitación e intercambio docente y estudiantil con compañeros de Uruguay y deseamos ampliarlo a Brasil y Chile y otros países de nuestra región con la intención de crear una red. Nuestro objetivo es ampliar la mirada para constituirnos como un colectivo que investiga, comparte, reflexiona y elabora saberes comunes a la hora de diseñar estrategias y contenidos para la formación de educadores sociales críticos, abiertos a las incertidumbres, pero sostenidos desde una capacidad creativa que evite modelos anquilosados en la transmisión y la acción educativa.

Creemos, también, que en el marco de los Encuentros Internacionales de Pedagogía Social y Educación Social se están gestando procesos y concurrencias que permiten vislumbrar educadores en el campo de la Educación Social que dialoguen y se vinculen con otras disciplinas, con otros saberes y otros contextos que colaboran en el fortalecimiento de, que favorezcan una transformación social con plena participación y, en esos caminos, sostenernos desde una mirada identitaria de nuestras culturas latinoamericanas.

## **2.5 Las hebras del ovillo**

Los diálogos entre las propuestas y sus protagonistas nos permitieron reconocer algunas características que podrían estar señalando los hilos de un gran puente imaginario que, más allá de la distancia, permita creer en alianzas y colaboraciones para el trabajo compartido, el intercambio y el enriquecimiento mutuo.

Quizás, las lectoras y los lectores que llegaron a este punto ya habrán hecho estos reconocimientos, no obstante, nos resulta necesario resaltarlos y compartirlos como parte de nuestros propios hallazgos.

En las dos propuestas reconocemos la tensión constructiva entre la teoría y la práctica. Concebimos que la presencia de ambas no se da en lugares preestablecidos y estancos, sino que se interpelan en roles dinámicos y cambiantes, que promueven la permanente revisión de dos campos tan complementarios como necesarios para llevar a cabo los procesos formativos de las prácticas educativo sociales.

En ambas carreras, las prácticas se presentan como un *trayecto continuo y creciente* que se articula con toda la propuesta formativa. Esto supone un reconocimiento de su relevancia para la formación y del desafío que conlleva la vinculación constructiva con los demás espacios curriculares y con los territorios donde se desarrollan.

Como protagonistas de estos espacios de las carreras, nos encontramos señalando el rol particular que tienen *las y los estudiantes como co-constructores de las propuestas* en las que ellas y ellos aprenden. Esta perspectiva pedagógica no surge tan solo de una convicción teórica sobre los procesos de enseñanza, sino que se afirma en la certeza de que los sujetos, en el recorrido particular de la formación pre profesional, son protagonistas de su proceso de aprendizaje, partícipes necesarios en la conformación de sus herramientas de intervención y

diseñadores incipientes de su propio perfil como educadoras y educadores sociales.

En este mismo sentido, se concibe a la práctica como espacio de construcción, pero también como un lugar para la necesaria deconstrucción. Tienen una relevancia central las estructuraciones que puedan realizarse en torno a roles, criterios y herramientas, pero se asume como proceso necesario y fundante la revisión y reestructuración de los aprendizajes previos que puedan resultar obstáculos epistemológicos para aprender y, posteriormente, para ser.

Desde el diseño y conformación del dispositivo se admite que aun cuando se intenten prever todas las prácticas propuestas, siempre existirán los *espacios de incertidumbre y de inconvenientes*. Es ineludible y admitido que las previsiones son siempre incompletas y precarias, que trazan grandes lineamientos pero que, como dijimos en el párrafo anterior, los sujetos les imprimirán una impronta particular, incierta e inevitable, que pondrán en tensión lo preconcebido y buscarán darle un rumbo distinto; que jugarán juegos de poder con sus compañeras y compañeros, con las y los docentes, con los saberes, con las prácticas, con sí mismos. Esto, no solo es y será así, sino que también es necesario y deseable.

Finalmente, reconocemos que vemos en nuestras propuestas de praxis y de práctico un espacio fecundo en el que se juegan muchos saberes, pero, sobre todo, en el que cada estudiante se compromete y se expone. Coincidimos que este espacio de formación deberá ser *un espacio cuidado y confiable* que permita el desarrollo, el intercambio, el error, la afectividad, el reconocimiento, la diferencia y la subjetividad, es decir, que permita que todos sean y que, siendo, aprendan.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones que expondremos serán inconclusas frente al devenir. A su vez, para que nada de lo escrito aparezca como dos experiencias paralelas iremos colocando semejanzas y distinciones que oficien de enlace entre ambas propuestas.

Una primera coincidencia en ambos contextos está constituida por lo situacional: Prácticas de formación situadas históricamente. Un espacio y un tiempo para pensar los modos que tiene la formación profesional en Educación Social y que le otorgan la movilidad necesaria a quienes la transitan.



Hemos comenzado con un epígrafe desarmado la letra de una canción de Gastón Rodríguez con la atención puesta en lo posible de unos “planes B”, unos planes cambiantes a medida que el tiempo sucede, una formación que es ella y sus circunstancias.

Lo situacional no está en ambas propuestas únicamente para mostrar la historia de nuestras ubicaciones espaciotemporales. El Práctico no es una clase de historia de la Educación Social. Se muestra el recorrido para reconocer los vaivenes genealógicos, pero también para aprender a situarse. Aprender a situarse en organismos, organizaciones, instituciones, dispositivos, equipos, duplas, grupos, jerarquías y sujetos. Situarse históricamente no supone adaptarse a todo y de cualquier manera. Abrirse camino en clave profesional de ejercicio de un oficio, traducir encargos más que obedecerlos, ubicarse con profesionalismo en los lugares a ejercer.

Una segunda semejanza es considerar a la praxis como un lugar común del ovillo, en el que la teoría y la práctica constituyen una unidad indisoluble-diferenciable.

En los dibujos de Maurits Escher<sup>23</sup> se hace difícil apreciar dónde está el abajo y el arriba en la relación, cuál de las dos está a un lado o al otro, si hay jerarquía entre estas. Una relación cuántica a partir de la cual los elementos de una pasan a la otra por túneles impensados, aparecen rastros temáticos de academia en el campo del accionar cuando nadie esperaba verlos por allí y al mirar al otro lado, elementos desplegados en la acción que houdinianamente se han entrometido en libros, conceptos, temas.

Es recurrente en múltiples formaciones de pregrado, el siguiente juicio: toda práctica tiene una idea que la sustenta, toda práctica es una praxis. Pero con ello no alcanza. La razón es sencilla, no son fáciles ni evidentes los saltos cuánticos.

Prácticas, Práctico, Praxis, Practicum. Varios nombres, una misma potencialidad. Hacer visible lo difícil de ver. La centralidad de unas *prácticas-praxis* que habilitan la emergencia de lo uno en lo otro, de lo otro en lo uno. Todo educador social debe ser capaz de ver lo nuevo, lo distinto y de desplegar acciones para su logro. La praxis no se agota en su enunciación, hay que hacerla rodar, dotarla de alas en el quehacer.

La tercera coincidencia está dada por el dispositivo, estructura y sentido y las tácticas y estrategias que se implementan.

Dos formaciones preocupadas por establecer un espacio estructurador, que da sentido y orientación al quehacer. Dispositivizar para estar en una estructura orientadora porque no vamos a cualquier lado ni, de cualquier manera. En la práctica pre-profesional montevideana o en la praxis mendocina se conversa con varias disciplinas, se hacen múltiples tareas, se inserta en diversos modelos de promoción a la infancia y adolescencia. Se reflexiona de diversas maneras, pero el foco ha de ser en clave disciplinar propia.

El ovillo tiene orientados sus dispositivos de práctica: da instrucciones, es lugar de transmisión de métodos y saberes. Habilita el pasaje del oficio. Toma forma de seminario, taller, clase y curso, pero se ocupa de detener la respuesta automática, filtra la mera opinión, obliga al argumento. Trabaja temas y contenidos. Establece una *secuencia ascendente*, en términos de horas y complejidades de los contextos de actuación. Las prácticas se supervisan. Se va a los centros de práctica a implicarse en ellos. Se va *estar*, a *habitar su suelo*, no se va a ver, no se va a mirar de lejos y mucho menos a mirar sin ser vistos, ni compartir miradas.

Esta propuesta constituye una primera aproximación a una temática por demás amplia y rica. Invita a una serie de reflexiones que podrían articularse con otras que se estén desarrollando en nuestros países y el continente. También busca abrir un sendero de crecimiento y profundización en esta temática.

En síntesis, tenemos todo un camino por recorrer que va desde la transformación de la cotidianidad hacia la formulación de nuevas prácticas educativo-sociales basadas en la relatividad de la intervención, el respeto hacia la construcción conjunta, la participación y el trabajo mancomunado para fortalecer idiosincrasias y ciudadanías.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Gajes del oficio*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Agamben, G. (2009). *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1973). *El oficio de sociólogo*. DF, México: Siglo XXI.
- Silva Balerio, D. y Pastore, P. (2009). Laboratorio de prácticas educativas: apuntes para pensar modalidades de supervisión en la Educación Social. En ADESU, *Educación Social Acto político y ejercicio profesional*. Uruguay, MEC/ADESU.

- Camors, J.; Folgar, L.; Martinis, P.; Morales, M.; Ramos, P.; Rodríguez, D. ... Souza, C. (2014). *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Camors, J. (2005). Educación social: una perspectiva desde (y para) América Latina. En XVI Congreso mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Casanova, G. y Klein, M. (2009). *El gesto y la huella, una poética de la experiencia corporal*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Colombres, A. (2014). *Manual del promotor sociocultural*. Buenos Aires, Argentina, Humanitas.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Eco, U. y Martini, C. (1997). *¿En qué creen los que no creen?* Buenos Aires, Argentina, Planeta.
- Eco, U. (1992). *Obra Abierta*. Buenos Aires, Argentina: Planeta Argentina.
- Forrester, V. (1997). *El horror económico*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Núñez, V. (2005) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina*. Barcelona, Gedisa. Recuperado de: <http://brd.unid.edu.mx/pedagogia-social-un-lugar-para-la-educacion-frente-a-la-asignacion-social-de-los-destinos/>
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.
- Nossar, K. y Sallé, M. (2017). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo, Uruguay: CFE.
- Machado, A. (1943). *Cancionero de Juan de Mairena. Prosas varias*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Machado, A. (1943). *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Martinis, P. (2016) Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, D. Rodríguez, ... C. Souza. *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay* (pp. 39-52). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Morales, M. (2016) El educador social: entre la profesión y la contingencia. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, D. Rodríguez, ... C. Souza. *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay* (pp. 55-69). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Müller, V. (Org.) (2017). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (Vol. 2). Curitiba, Brasil: Appris.

Müller, V.R; Bauli, R.A. (2017). Normatização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas. *Ensino & Pesquisa*, 15(2), Suplemento Especial.

Rancière, J. (2013). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Souto, M. (2009). *Elucidación crítica sobre la formación docente*. III Encuentro Internacional de Educación, FHUC-UNI.Montevideo, Uruguay.

# **PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCURSOS E PERSPECTIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

*Letícia Queiroz de Carvalho*

## **INTRODUÇÃO**

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

*Paulo Freire*

Entre as palavras do educador brasileiro Paulo Freire, insinua-se a emergência das relações solidárias entre os homens mergulhados em seus distintos universos sociais nos quais a vida de interação permeia suas práticas culturais, educativas e profissionais na vida em sociedade, campo permanente de tensões que nos exige a todo instante um projeto coletivo que reverbere, no cenário das nossas relações concretas, condições mais humanas para a efetivação dos direitos e deveres decorrentes do próprio exercício da cidadania.

A educação brasileira – campo de conflito e contradições – tem absorvido os reflexos da desigualdade e da exclusão advindos da nossa condição histórica e das dívidas sociais que sempre caracterizaram o Brasil como um país que, como lembra Graciani (2006), ressalta o abismo entre os direitos presentes em textos constitucionais e as condições concretas em que as práticas educacionais se efetivam nas escolas brasileiras, embora a educação esteja legitimada como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p).

O princípio constitucional que garante a educação como direito de todos é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394, aprovada em 1996. No artigo 1º está expresso 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” (BRASIL, 1996, s/p).

No cenário atual, uma concepção mais abrangente de educação precisa estar presente nos debates sociais, uma vez que o espaço escolar tornou-se insuficiente para o enfrentamento de questões urgentes que adentram o universo educativo – a banalização da violência, a intolerância aos discursos da alteridade, a exclusão socioeconômica de grupos minoritários, a dependência química, a falta de ética, o pouco acesso de alguns sujeitos aos bens culturais, a efemeridade nas relações interpessoais pautadas hoje pelo individualismo e tantos outros que demandam ações conjuntas e interdisciplinares que gerem políticas públicas direcionadas não apenas ao âmbito formal da educação, mas à sociedade como um todo.

Em meio a tais debates, a Educação Profissional, antes vista apenas como uma preparação para o mundo do trabalho a partir de uma ótica assistencialista, emerge no panorama brasileiro como um espaço no qual alguns valores humanos e sociais negligenciados por uma visão pedagógica tecnicista, ainda presente em algumas das escolas técnicas federais, podem ser resgatados e reafirmados por meio de projetos pedagógicos e práticas educativas que traduzam o desenvolvimento pessoal e a formação para a cidadania.

Desse modo, o texto propõe um diálogo entre alguns princípios teóricos da Pedagogia Social, um campo em construção no cenário brasileiro, e as concepções da educação profissional no âmbito das instituições federais de ensino. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, serão apresentadas as aproximações teórico-práticas entre a gênese dos debates sobre a práxis educativa profissional e a pedagogia social no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), a partir da interlocução entre esse referencial teórico e os princípios norteadores da instituição, cujos valores pautados na cidadania, equidade, ética e compromisso com a justiça social reafirmam um campo promissor de trabalho entre o viés profissional da educação e as dimensões epistemológica, social e política da Educação Social.

Nossas considerações apoiaram-se nas análises de autores que pensam, no cenário brasileiro e internacional, a constituição da Pedagogia Social no Brasil, suas especificidades teóricas, seu campo de atuação e as perspectivas advindas da sua inserção no contexto educacional do nosso país, seja nas instâncias da

educação formal, seja nas instâncias dos espaços educativos sociais para além da escola.

Para que possamos iniciar a interlocução proposta, faremos, a seguir, um breve histórico do Instituto Federal do Espírito Santo com ênfase nas suas relações histórico-sociais com a sociedade capixaba. A compreensão do papel dessa instituição no campo profissional do Espírito Santo, a partir das suas raízes históricas, é de fundamental importância nas possíveis relações entre a Pedagogia Social, seu campo de atuação e o novo contexto profissional que se delineia na contemporaneidade.

## **1. O FEDERAL DO ESPÍRITO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – UM BREVE HISTÓRICO NO CONTEXTO CAPIXABA**

O surgimento da Escola de Aprendizes e Artífices e Liceu Industrial de Vitória, no início do século XX, na capital do Espírito Santo – Vitória – torna-se um marco na educação profissional em nosso estado, em meio à efervescência dos primeiros anos de um século que se anunciava promissor.

Dos destaques culturais do cenário capixaba – o lançamento da História da Literatura Espírito-santense, de Afonso Cláudio em 1907 – às questões políticas emergentes no país – a ebulição do movimento operário, as greves de trabalhadores dos setores das indústrias que eclodiam na Região Sudeste e se disseminavam por outras regiões, inclusive em nossas terras (SUETH *et al.*, 2009) –, começa a surgir um ambiente favorável a uma educação voltada ao ensino industrial que possibilitasse o acesso da população menos favorecida das cidades, com enfoque nas classes proletárias.

Criadas em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices encontravam-se, naquele início do século XX, imersas em um contexto no qual se debatia a necessidade do ensino profissional como uma iniciativa voltada à preparação do trabalho, a fim de evitar em segmentos mais pobres a ociosidade e a desordem pública, além de propiciar a adequação do Brasil ao progresso industrial que emergia em outras nações (SUETH *et al.*, 2009).

O Instituto Federal do Espírito Santo foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, denominando-se Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo. A Escola foi regulamentada pelo Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1910, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico

– com ensino para a vida<sup>24</sup>. Desde então, o instituto recebeu novas denominações e objetivos educacionais relacionados ao quadro social e econômico da época, como pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 1 – As diferentes denominações do Ifes em sua história

Ano	Denominação	Objetivo central
1937	Liceu Industrial de Vitória.	Formação de profissionais voltados para a produção em série, porém com características artesanais.
1942	Escola Técnica de Vitória – ETV.	Atendimento aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação
1965	Escola Técnica Federal do Espírito Santo – Etfes	Ensino baseado em um modelo empresarial.
1999	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – Cefetes	Novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante.
2008	Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes.	Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais.

Fonte: Disponível em: <http://ifes.edu.br/institucional/32-historia>. Acesso em: 15 fev. 2020

Quando a Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), a partir de março de 1999, surgiram possibilidades de novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante. Sob essa perspectiva, o Cefet começou a oferecer cursos em nível superior e de pós-graduação. Em 2004, o Cefet/ES tornou-se uma instituição de ensino superior por meio dos Decretos n.º 5.224 e n.º 5.225. 53 (CHISTÉ, 2013).

A partir de 2008, em dezembro, a história do Ifes mais uma vez é transformada de forma significativa, quando o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n.º 11.892, que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. No Espírito Santo, o Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa integraram-se em uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo. Dessa forma, as Unidades de Ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de



Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina tornaram-se, então, campi do Instituto.

Atualmente o Instituto Federal do Espírito Santo possui 22 campi em funcionamento e 32 polos de educação a distância no Espírito Santo. Também conhecido por Ifes, em sua atuação, orienta-se por alguns princípios norteadores que dialogam com as suas finalidades e características primordiais. Termos como “compromisso”, “verticalização”, “eficácia”, “justiça social” e “inclusão” são recorrentes nos textos institucionais que buscam estabelecer bases para a educação que pretende realizar.

Desse modo, em meio a tais princípios basilares apresentados no seu estatuto<sup>25</sup>, é possível perceber a forte preocupação com o viés humanizante preconizado pela instituição, por meio do diálogo entre educação e sociedade, pautado em valores voltados à cidadania, à ética e à justiça social:

Art.3º O Instituto Federal do Espírito Santo, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
  - II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
  - III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
  - IV. inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
  - V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.
- ESTATUTO IFES, s/p.)

A leitura dos princípios que norteiam os processos educativos do Instituto Federal do Espírito Santo enfatiza a sua preocupação em associar as práticas de formação profissional e tecnológica por ele desenvolvidas integradas às demandas sociais presentes não apenas na esfera do trabalho, mas também consolidadas nos arranjos produtivos locais em diálogo com a produção cultural, com a preservação ambiental e a participação ativa no desenvolvimento científico que viabilize melhorias sociais e a formação do espírito crítico.

Assim, no art. 4º do seu estatuto, algumas finalidades e características fundamentam-se na oferta de uma educação profissional que se apresente como processo investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e

tecnológicas que atendam às demandas sociais da região, orientando sua oferta formativa em benefício do fortalecimento social em diálogo com a cultura local, de modo que a qualificação dos cidadãos não perca de vista os diversos setores importantes para o crescimento das regiões que a instituição atenda.

Em relação aos objetivos essenciais, o Ifes ratifica a sua função de ministrar educação profissional técnica na forma de cursos diversos em todos os níveis de escolaridade, a fim de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar profissionais, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, por meio de processos educativos com vistas à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Diante de tais pressupostos, é importante estabelecer, então, algumas relações entre os princípios norteadores do Ifes, a LDB e o campo teórico-epistemológico da Pedagogia Social, para que a interlocução proposta possa se concretizar e anunciar novas possibilidades de trabalho nesse contexto.

### **1.1 A LDB e a nova Educação Profissional – perspectivas para a Pedagogia Social no Ifes**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior) e traz um novo enfoque para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, intimamente “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 1996 *apud* CORDÃO, 2008, s/p)

Esse enfoque desestabiliza a visão tradicionalista de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de viés assistencialista, ou mesmo como estratégia apenas de preparação operacional de um determinado fazer, de maneira acrítica e descolada da cultura do trabalho e da compreensão global das questões sociais que permeiam o processo produtivo.

Chieco e Cordão (2007), em sua análise acerca dos avanços trazidos pela LDB no campo da Educação Profissional, ressaltam a nomeação escolhida para tal modalidade de ensino. Asseveram os autores que, antes de qualquer estudo analítico, cabe destacar a designação educação profissional de caráter abrangente e adequada a um projeto de lei dessa natureza. “Substitui e compreende inúmeras outras expressões amplamente utilizadas: formação

profissional, educação técnica, ensino técnico, formação técnico-profissional, educação tecnológica, capacitação profissional, ensino profissionalizante, etc.” (CHIECO; CORDÃO, 2007, p. 32).

Viamonte (2011, p. 30) lembra que a educação profissional no país sempre esteve associada à formação de mão de obra, pois, “[...] desde os primórdios de sua formação profissional, foram registradas várias decisões de caráter assistencialista destinadas a amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte.”. Entre o aspecto assistencialista e a abordagem economicista das escolas técnicas que se apresentavam no bojo do paradigma da educação profissional anterior à LDB há um dilema antigo, no dizer de Cordão (2008, s/p), que sempre rondou os cursos técnicos no Brasil:

[...] a Escola Técnica era, essencialmente, uma opção para os pobres, para aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho e não podiam aguardar uma formação profissional mais ampla e demorada em um curso superior, de graduação. O enfoque assistencialista via a Educação Profissional como uma boa alternativa para “tirar o menor da rua” e para “diminuir a vadiagem”, dando-lhe condições de inserção mais imediatista no mercado de trabalho. O enfoque economicista, por outro lado, via essa inserção na ótica do linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

Sabemos também que o mundo do trabalho é constantemente afetado por novas demandas e transformações sociais que propõem novos arranjos e reorganizações no universo profissional, de modo que o técnico deve apresentar um perfil de qualificação cada vez mais voltado à criticidade, à autonomia intelectual, à capacidade de transpor desafios e propor caminhos alternativos e criativos condizentes com a superação de paradigmas limitadores da formação humana integral.

Portanto, o quadro profissional hodierno que se desenha em nosso cenário alinha-se ao novo enfoque apresentado na LDB sobre o tema, uma vez que amplia o compromisso atual da escola técnica no sentido de propor novas funções para o exercício da profissão, a partir do preparo educacional voltado à cidadania e ao mundo profissional em uma perspectiva transformadora que influencie efetivamente as condições sociais por meio do trabalho profissional competente e em diálogo com as demandas da sociedade.

Nessa concepção de formação educacional não basta apenas adquirir conhecimento ou competência técnica, mas principalmente ter condições para mobilizar esses conhecimentos e habilidades adquiridos na escola em diálogo

com a vida profissional, espaço cada vez mais desafiador em que um novo perfil do trabalhador se apresenta. Afinal,

Este é o grande desafio. O grande desafio da escola técnica não é fazer com que o indivíduo aprenda a fazer. Isto é muito pouco. É essencial que ele saiba por que está fazendo de uma dada maneira e não de outra, aprenda que existem outras maneiras para aquele fazer e que tenha condições de, ao orientar a sua ação, o seu fazer profissional, articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para um exercício profissional competente. Em suma, que ele detenha o conhecimento tecnológico e o saber profissional que informa a sua prática. (CORDÃO, 2008, s/p)

Diante dos grandes obstáculos enfrentados pelas instituições educacionais brasileiras que atuam nessa modalidade de ensino para formar um perfil profissional capaz de responder às características específicas impostas pelas grandes transformações na prática social do trabalho, já não é mais possível olhar a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho (VIAMONTE, 2011).

Nesse contexto, a Educação Profissional impõe-se como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, principalmente pela possibilidade de as escolas técnicas profissionais não ofertarem, predominantemente, cursos de ensino médio de caráter técnico e profissionalizante, já que a partir da LDB (art. 42) essas instituições ampliaram seu campo de atuação com a oferta de “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a Educação Profissional, sem o vínculo da matrícula aos níveis de escolaridade.

Alves (2010) observa a clara preocupação indicada na prescrição legal quando associa essa modalidade do ensino às mudanças do mundo do trabalho e à necessidade da estreita vinculação entre o ensino profissional e aptidões para a vida produtiva (art. 39), o que requer que seja desenvolvida também em articulação com o mercado de trabalho e não apenas no espaço escolar:

De acordo com a LDB, os caminhos legais da formação profissional poderão maneira integrada com as diferentes formas de educação (§ único do art. 39) e “articulada com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (ALVES, 2010, s/p)

A partir das diretrizes que norteiam a Educação Profissional, presentes nas novas abordagens e enfoques legais, estabeleceremos, a seguir, as aproximações possíveis entre alguns princípios teóricos da Pedagogia Social e as práticas pedagógicas pretendidas no contexto dos institutos federais de ensino técnico e tecnológico.

## **1.2. É possível uma Pedagogia Social no âmbito da Educação Profissional?**

Em sua construção histórica, a Pedagogia Social já se apresentava, de certa forma, nos debates educacionais assumidos por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi, ainda que apresentassem à época uma perspectiva humanitária, filosófica ou política; esses pensadores podem ser considerados precursores da Pedagogia Social. A primeira obra que apresenta uma sistematização dessa ciência é publicada em 1898, escrita por Paul Natorp e intitula-se *Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade*, espaço em que o autor traz para a discussão educacional o conceito de comunidade em oposição ao individualismo, que era, ao seu ver, a causa dos conflitos sociopolíticos da Alemanha. Por isso, propõe uma teoria sobre a Educação Social como saber prático e teórico (MACHADO, 2008).

Caliman (2006) ressalta que o termo “Pedagogia Social” é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer, em 1844, na *Padagogische Revue*, e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), autor que a analisa como disciplina pedagógica, em meio às problemáticas sociais que emergiram no contexto alemão, oriundas da industrialização, a partir da metade do século XIX, fatores que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina.

A Pedagogia Social emerge no contexto educacional brasileiro, a partir dos processos sociais de redemocratização presentes em nosso país, na década de 80, momento em que se institui, no dizer de Silva (2011), um novo marco normativo à Constituição de 1988 e um cenário favorável à adoção desse referencial teórico como uma Teoria Geral da Educação Social no Brasil.

Estima-se que esse campo teórico seja mais reconhecível em nosso país a partir da educação não formal, dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e dos programas de projetos sociais – públicos e privados – que proponham novas formas educativas que intervenham não apenas nos

problemas escolares, mas também nas demandas resultantes das profundas mudanças da contemporaneidade, as quais não se inscrevem apenas no ambiente da escola.

Silva (2011) apresenta a Pedagogia Social como a teoria que fundamenta a prática da Educação Social, destacando que esse campo teórico no Brasil é análogo à Pedagogia Escolar, assim como Educação Social é análoga à Educação Escolar. Por isso, ressalta o autor que não existem entre elas contradições nem disputas, pois são complementares em um projeto de educação integral que não separe o mundo da vida e o mundo da escola. Nessa perspectiva de diálogo, portanto, os princípios da educação – seja escolar, seja social – ajudam a humanizar os ambientes nos quais ocorra.

A Pedagogia Social tem sido apresentada à sociedade brasileira alinhada à concepção freiriana de educação crítica e transformadora, a partir da qual se constitui a base teórica que inspira o pensamento de intelectuais brasileiros dedicados à sistematização do desenvolvimento desse campo teórico em nosso país, destacando-se a ressocialização do indivíduo pela via da cultura, do trabalho e do resgate da sua individualidade como cidadão que participa do movimento histórico-social do seu tempo.

Paulo Freire, intelectual brasileiro profundamente comprometido com as questões sociais do país e do mundo, apresenta em seu arcabouço teórico algumas categorias correlatas aos princípios fundantes da Pedagogia Social, os quais convergem para uma práxis libertadora e emancipatória dos sujeitos que nela atuam. Apenas para uma breve aproximação entre esse referencial e o campo pedagógico em que nos pautamos, apresentaremos alguns desses conceitos freirianos que fundamentam o diálogo proposto neste projeto.

Ao defender uma educação que conscientizasse os homens da sua condição social, Freire, de certa forma, posicionou-se contra os padrões oficiais de cultura, pois, para o autor

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 69)

Freire reconhece a importância das relações humanas com a realidade no contexto das práticas educativas, uma vez que o resultado de estar imerso na

vida social, seja criando, seja recriando ou decidindo, permite que esse homem dinamize, humanize, domine essa realidade, acrescentando-lhe algo, produzindo cultura, em uma postura de vida não estática e criadora (FREIRE, 1967).

Para Freire (1996), falar com é, acima de tudo, um exercício de paciência e crítica, no qual não se admitem imposições, mas sim uma flexibilidade em relação ao discurso do outro e ao que ele poderá me acrescentar como sujeito, afinal

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 43)

Nos embates político-sociais situados no percurso humano em meio à vida social compartilhada é que o homem se completa a partir da alteridade, além de construir seus valores e a sua identidade, não apenas para se apropriar de conhecimentos científicos, mas principalmente para modificar as suas condições concretas de existência.

Alinhado à vertente educacional dialógica, participativa e transformadora preconizada por Freire, Caliman (2010, p. 344) ressalta que a Pedagogia Social, em meio a concepções distintas no cenário mundial, pode ser caracterizada em nosso contexto como uma pedagogia voltada para a assistência em casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória, ou pode, ainda, atuar criticamente em resposta às demandas sociais pautadas na solidariedade por meio do desenvolvimento do voluntariado nas instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social, ou seja, “uma pedagogia orientada para a ajuda e para o empowerment da solidariedade social e cidadã.”

Pinel, Colodete e Paiva (2012, p. 2) esclarecem que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos, pois a Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fundamentar as ações da Educação Social, que é uma práxis. Os autores lembram também que 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).”.

Os objetivos da Pedagogia Social inserem-se, portanto, em um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicas, a fim de se constituírem como parte entre a Educação Escolar formal e a Educação não formal e possam elevar-se ao status de política pública, por meio da observação dos seus princípios basilares: uma concepção de Educação como a própria essência das relações do ser humano, consigo mesmo, com o outro, com a vida e com o meio ambiente; Educação como processo de formação integral do ser humano e que ocorre em todos os espaços e em todas as relações; a coesão epistemológica que também permita a integração do ser humano e as ações dele e para ele (as políticas); ausência de subordinação a determinações político-ideológicas, doutrinárias ou dogmáticas (SILVA, 2011).

Se pensarmos no lugar que a Pedagogia Social tem ocupado nos debates sobre educação em nossa sociedade, observaremos que seus princípios parecem orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana dirigida às pessoas que se encontram em condições sociais menos favorecidas. Desse modo, o trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, na qual se desenvolvem situações sociais de risco e mal-estar expressas nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, de abandono e de indiferença social.

A pedagogia social realiza-se, então, especialmente dentro de práticas intervencionistas educativas intencionais e não formais, e é organizada fora dos espaços educativos como a escola e a família, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia. Diferencia-se da educação formal desenvolvida diretamente na família e na escola, e também das ações educativas informais, caracterizadas pela falta de intencionalidade educativa, desenvolvidas a partir da convivência familiar, do grupo de afins e dos meios de comunicação (CALIMAN, 2006).

Nessa perspectiva argumentativa, a Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pode ser incluída no rol das Ciências da Educação, uma ciência que se importa com a dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos situados em contextos históricos específicos. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as propostas teórico-metodológicas da educação formal não conseguem chegar; nas relações de solidariedade e assistência a pessoas em



dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela indiferença e descaso às suas necessidades fundamentais (CALIMAN, 2010).

Portanto, o viés prático e intervencionista da Pedagogia Social deve ser destacado em seus projetos, independente do contexto em que venha ocorrer, em razão da importância dada à dimensão humana e às dívidas históricas impostas a alguns sujeitos excluídos dos processos sociais e históricos construídos na sociedade brasileira, dentre os quais, o acesso a oportunidades educacionais deveria ser prioritário na edificação de uma sociedade plural e cidadã.

A fim de consolidar o estatuto epistemológico dessa ciência, pensadores e estudiosos atuantes nessa área do conhecimento propõem, a partir do IV CIPS,<sup>26</sup> o reagrupamento das práticas de educação popular, social e comunitária em quatro domínios distintos: 1- Domínio sociocultural; 2- Domínio sociopedagógico; 3- Domínio sociopolítico; e 4- Domínio epistemológico, os quais convergem para a consolidação da práxis da Educação Social, a partir da desconstrução da dicotomia formal x não formal, os quais são explicitados no quadro a seguir (SILVA *et al.*, 2011).

Quadro 2 – As áreas de domínio da Pedagogia Social

Domínio	Área de Conhecimento	Objetivo da intervenção sociopedagógica
Sociocultural	As manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como a Arte, a Cultura, a Religião, a música, a dança e o Esporte.	A recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público alvo desta modalidade de ação.
Sociopedagógico	A Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade.	O desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social.
Sociopolítico	Os processos sociais e políticos, expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo,	O desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o

	cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social.	sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito.
Socioepistemológico	Os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia.	Produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanas, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade.

Fonte: *Revista Diálogos*, disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>. Acesso em 05 mar. 2019

A partir das concepções presentes nas áreas dos domínios que embasam a Pedagogia Social, algumas aproximações entre a Educação Profissional e os princípios norteadores da ciência que fundamenta a Educação Social podem ser pensadas no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, se considerarmos os valores que permeiam as suas práticas, os quais são pautados na cidadania, na equidade, na ética e no compromisso com a justiça social. No caso específico do Instituto Federal do Espírito Santo, as bases que sustentam o planejamento e a execução das suas atividades estão pautadas nas vertentes do ensino, da pesquisa e da extensão aliadas à promoção de uma educação profissional pública de excelência que seja referência para o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Espírito Santo e possa também contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável<sup>27</sup>.

Como todo espaço escolar, o Ifes, em princípio, atenderia às demandas educativas próprias dos limites físicos que caracterizam a escola em sua concepção formal, expressos na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB:

Art. 1º 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.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, s/p)

No entanto é na mesma lei que uma concepção ampliada de educação se anuncia, uma vez que a educação escolar, tradicionalmente associada a práticas relacionadas aos espaços limitados da instituição de ensino – salas de aula, pátio, quadras, cantina, biblioteca e outros – passa, nesse novo contexto, a se vincular, além do mundo do trabalho e das demandas que dele decorrem, às práticas sociais que perpassam os processos formativos dos sujeitos que se educam. Portanto, esse viés dialógico previsto em texto legal é o ponto de partida para o planejamento de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa ou à extensão no cenário da educação pública federal em nosso estado e, futuramente, a outros campi da rede, na perspectiva da reintegração, ressocialização e preparação para o exercício das atividades profissionais e sociais dos sujeitos que, porventura, estejam à margem das atividades socioeconômicas, culturais e educativas da nossa sociedade.

No âmbito do Ifes, uma das vias possíveis para o exercício da práxis da Educação Social é a atividade extensionista caracterizada em documentos institucionais como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre as instituições de educação superior e outros setores da sociedade mediados por estudantes orientados por um ou mais servidores”, desde que não fira o princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. O Projeto de Extensão pode ser entendido como “conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.”<sup>28</sup>

O viés da extensão, portanto, no contexto do Ifes, pode ser um caminho para que sejam efetivadas ações pedagógicas à luz da Pedagogia Social e dos domínios de atuação com os quais se pretende fundamentar essa práxis educativa: sociocultural, sociopedagógico, domínio sociopolítico e domínio epistemológico, uma vez que as instituições de acolhida, prevenção, recuperação e reinserção social, nesse contexto de trabalho, poderão estabelecer parcerias interessantes com o Instituto, de modo que os docentes, os discentes e os servidores de forma geral mobilizarão seus conhecimentos teórico-práticos para ações socioeducativas de caráter sociocultural e técnico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo buscou aproximações entre os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Social e a práxis da Educação Profissional no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo, por meio do diálogo entre os domínios teóricos que fundamentam a ciência da Educação Social e os valores institucionais do Ifes, a partir do viés dialógico entre o universo da educação técnica e as possibilidades educacionais advindas dessa aproximação.

Algumas demandas em relação às escolas que oferecem educação técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes, se pensarmos em novos arranjos e contextos sociais nos quais essa educação se organiza. As atividades no âmbito da educação profissional supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que façam do seu aprendizado mais que um processo cognitivo e possam gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Cabe, portanto, ressaltar que a construção de uma política de educação profissional requer a superação de desafios históricos. Nessa perspectiva, é preciso construir uma cultura da Educação Profissional que não está presente na maioria das instituições escolares. Faz-se necessário que a legislação para a Educação Profissional seja pensada a partir da perspectiva de uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores, tenha a formação humana como referência (e não apenas o mercado) e leve em consideração principalmente “[...] políticas de Educação Profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda [...], de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2004, p. 7).

A partir de tais premissas, o artigo buscou enfatizar as relações possíveis entre as diretrizes norteadoras da Educação Profissional e os princípios basilares da Pedagogia Social, área do conhecimento que pode ser uma ponte lançada entre o mundo do trabalho e o mundo social em suas perspectivas integradoras e humanizantes alinhadas a uma vida produtiva, para além do sentido material do trabalho, mas principalmente como ação conscientizadora dos homens mediados pela educação.

## **REFÊRENCIAS**

ALVES, Wilson João Marcionílio. **Educação Pública**, 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0262.html>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Atualizada até a Emenda Constitucional n.17, de 22/11/1997. São Paulo: Saraiva.

BRASIL. Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL MAR., 1., 2006. **Anais** [...].

CORDÃO, Francisco Aparecido. **A LDB e a nova Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ESTATUTO do Ifes. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 12 abr. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo; FOUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José C. *et al.* **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não formal e a educação sociocomunitária**. Disponível em: [www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa\\_8\\_texto\\_evelcy.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf). Acesso em 27 abr. 2015.

PINEL, Hiran; Colodete, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Conhec. Dest.**, Serra, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

SILVA, Sheila Agda Ribeiro da; SILVA, Roberto da; LOPES, Roseli Esquerdo. O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings** [...]. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000200032&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200032&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 6 maio 2015.

SUETH, José C. R. *et al.* **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Espírito Santo, 2009.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. **Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

## **PROFESSORES, MEDIADORES DE ESPAÇOS CULTURAIS E EDUCADORES SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CIDADE**

*Priscila de Souza Chisté Leite*

Em nossas atividades cotidianas e acadêmicas nos encontramos, de modo recorrente, com a palavra cidade; tanto ao nos referirmos ao local onde moramos quanto ao nos depararmos com textos literários, geográficos, políticos, filosóficos e históricos que abordam este tema. Na maioria dos dicionários de uso escolar, o verbete “cidade” refere-se à aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita, que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou às atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras. Etimologicamente, cidade deriva da palavra latina *civis*, que significa membro livre de um local a que pertence por origem, sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço. Cidade, então, pode ser considerada como uma comunidade política cujos membros se autogovernam e têm o direito ao espaço em que vivem. Lefebvre (2008) considera que a cidade é um espaço moldado, modelado, ocupado pelas atividades sociais no decorrer de um tempo histórico. Ela é mediação de relações socioespaciais, de vínculos das pessoas com o espaço, capaz de revelar a realidade social produzida em determinado contexto histórico. Concebemos também a cidade como um espaço que carrega consigo aspectos contraditórios e conflituosos: é a cidade dos ricos e dos pobres, dos que vivem nela e dos que enriquecem transformando-a em mercadoria. É o espaço que comporta a casa, o comércio, a implementação de políticas públicas, mas também é o espaço do morador de rua que se vê diante de uma cidade hostil (Figura 1).

Figura 1 – Entrada de Banco na Avenida Paulista. São Paulo, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

Diante desse quadro, é possível pensar que a cidade pode educar? Se sim, quais espaços possuem potencial para isso? Museus, praças, comércios, centros comunitários, ruas, entre outros espaços públicos educam naturalmente? Necessitam de mediação especializada? Quais profissionais podem atuar como mediadores desses espaços? Quais proposições internacionais sinalizam a necessidade de uma construção teórica sobre a cidade e sua possível função educativa e educadora?

Diante dessas questões, somos desafiadas, neste artigo, a discorrer acerca o tema com o objetivo de pensar as relações entre cidade, educação e seus possíveis mediadores. Como forma de sistematizar esta discussão, iniciaremos pela análise de propostas internacionais que visam relacionar cidade e educação, a saber: Cidade Educativa, a partir do Relatório Aprender a Ser, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e Cidade Educadora, implementada pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Ambas as propostas, em nossa concepção, possuem abordagem que visa, ao fim e ao cabo, reproduzir a sociedade capitalista. Com vistas a propor um diálogo entre educação e cidade que promova o desvelamento dos conflitos e contradições que estão postos nos diferentes espaços citadinos, apresentaremos, na seção seguinte, a proposição delineada



como Educação na Cidade, sistematizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech)<sup>29</sup>. Na sequência, elencaremos seus possíveis mediadores – guias ou monitores de espaços culturais, professores e educadores sociais – que, de acordo com suas intencionalidades educativas e formação profissional, podem proporcionar novos modos de compreensão dos espaços urbanos.

## **RELAÇÕES ENTRE CIDADE EDUCATIVA E EDUCADORA: O RELATÓRIO APRENDER A SER E A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS**

Dentro das abordagens relacionadas à educação, encontramos alguns modos distintos de compreender o potencial educativo da cidade. Essas possibilidades carregam consigo ideologias que visam direcionar os caminhos que a educação pode assumir dependendo da origem de seus posicionamentos. Vejamos primeiramente a gênese e o objetivo do projeto “Cidade Educativa”, apresentado no Relatório Aprender a Ser, publicado em 1973, e elaborado por uma Comissão Internacional da Unesco<sup>30</sup>/ONU liderada por Edgar Faure, ex-ministro da Educação da França, juntamente com representantes dos Estados Unidos da América, União Soviética, Chile, Síria e Congo. Nesse relatório, Faure e seus colaboradores defendem a necessidade de se pensar novas estratégias para melhorar a educação dos países de terceiro mundo. O Relatório surge, então, como estudo para ajudar as nações pobres a enfrentarem a crise da educação que as assolava, reforçando a necessidade de cooperação internacional para renovação da educação. Como solução, o relatório propõe a implantação da proposta “Cidade Educativa” que, a partir de então, passou a orientar políticas públicas em vários países.

Segundo Faure *et al.* (1973), seria necessário que outras instituições educacionais, para além da escola, contribuíssem para a superação da crise instaurada na educação, reunindo forças de todos os indivíduos que compõem a sociedade para a promoção da melhoria da educação dos países em desenvolvimento.

Conforme Gadotti (1992), a ideia da Cidade Educativa, defendida pela Unesco, refere-se à concepção de Educação Permanente que alimenta os sonhos dos países em via de desenvolvimento.

No Brasil, por exemplo, a ideia de uma comunidade na qual a educação estaria “ao alcance de todos”, “durante a vida inteira”, “ministrada sob todas as formas possíveis” foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação. Assim, um país como o Brasil, que está longe de haver atendido ao mínimo necessário para a educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta “implantar” um modelo de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para as necessidades dos países altamente desenvolvidos. (GADOTTI, 1992, p. 62).

Concordamos com Freire (2007) quando aponta que o ser humano jamais para de se educar, ou seja, cremos na necessidade constante de nos educarmos. Porém, mesmo sendo a educação algo contínuo e que pode ocorrer em variados espaços, é necessário reforçar a importância da escola, pois ela é fundamental para atingir os objetivos relacionados com a formação humana que, junto à cidade, podem suprir a necessidade de educação ao longo da vida. Distantes dos preceitos do Relatório Aprender a Ser, cremos em uma formação integral e emancipatória, na qual indivíduos politizados se apropriem tanto da escola quanto dos espaços citadinos.

Dando continuidade às ideias apresentadas no Relatório Aprender a Ser, surge o conceito de Cidade Educadora, a partir da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990. Incentivado pela Unesco em uma Convenção das Nações Unidas ocorrida no ano anterior, 1989, o evento sistematizou uma carta de intenções, com princípios essenciais ao desenvolvimento educacional das cidades. A Carta<sup>31</sup> das Cidades Educadoras baseou-se em documentos internacionais<sup>32</sup> e partiu do pressuposto de que a cidade possui elementos para formação integral, funcionando como um agente de educação permanente. O documento definiu princípios a serem seguidos pelas cidades integrantes da Associação, que atualmente abarca 506 cidades de 34 países.

Dentre esses princípios apresentados pela Carta, elencaremos trechos que enfatizam a participação de associações civis que tomam para si a responsabilidade do Estado de implementar e gerenciar políticas sociais. No primeiro princípio, “O Direito a uma cidade Educadora”, a Carta aponta que os responsáveis por assegurar esse direito são: a administração municipal, outras administrações que possuem influência na cidade e os seus habitantes, que deverão, igualmente, comprometer-se nesse empreendimento. No segundo princípio, “O compromisso com a cidade”, novamente a responsabilidade de

educar recai sobre a sociedade civil, quando aponta que a cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável. Do mesmo modo, no terceiro princípio, “Ao serviço integral das pessoas”, a Carta considera necessário encorajar a colaboração das administrações junto com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado setor terciário, tais como organizações não governamentais e associações análogas (AICE, 1990).

Entendemos que os pressupostos da Cidade Educativa no Relatório de Faure e os esforços empreendidos pela Cidade Educadora da AICE visam à ampliação e ao reforço da ideia de Estado Mínimo imposta pelos agentes do capital. Pela via de se delegar à sociedade civil a obrigação de implementar e executar políticas sociais, retirando, portanto, o Estado de sua responsabilidade social, passa-se a economizar com gastos supostamente desnecessários. A proposta da AICE não busca potencializar o coletivo para promoção de transformação social radical, mas responsabilizar a sociedade civil, de que deve atuar como implementadora de políticas públicas que o Estado não consegue realizar. Os governos locais podem colaborar, mas a responsabilidade é civil. As instituições sem fins lucrativos, como as organizações não governamentais, passam a ser aquelas que inspiram confiança e que recebem financiamento para prover o que o Estado não conseguiu implementar.

Sem a intenção de esgotar o assunto, mas com o objetivo de provocar discussões sobre o tema, compreendemos que educar na cidade pressupõe mais do que uma simples maquiagem, embelezamento oriundo de ações instituídas por organizações que não visam contribuir para o conhecimento da realidade. Devemos pensar e implementar, pela via de uma educação prioritariamente pública, formas de promover o desvelamento dos espaços citadinos, muitas vezes configurados para reproduzir a sociedade desigual em que vivemos. Esses conflitos e contradições precisam ser revelados por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os impulsionem a coletivamente criar meios de transformar as condições de exploração em que estão hodiernamente submetidos.

## **PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DE DIÁLOGO ENTRE A CIDADE E A ESCOLA**

Diante da polissemia dos termos apresentados, “cidade educativa” e “cidade educadora”, nós, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), investimos esforços para a sistematização de um novo conceito que se distanciasse das propostas internacionais citadas. Como compreendemos que as palavras são signos ideológicos, optamos pela utilização do termo “educação na cidade”, na tentativa de criar um outro nicho de discussão sobre o assunto. Pressupomos que educação, em seu sentido amplo, depreende processos de apropriação de conhecimentos que contribuam para a formação humana, processos esses que podem ser efetivados em variados locais e esferas sociais. Assim, consideramos possível educar em diversos espaços, sejam eles a escola, a rua, o museu, os monumentos históricos, os prédios, as pinturas nos muros, os parques ecológicos, as praças, as instituições bancárias, os postos de saúde, os hospitais, os centros comunitários, o comércio em geral, a igreja etc. Para isso, temos que assegurar que o espaço escolar seja a referência e o primado desse processo. Entendemos que o que torna os espaços efetivamente educativos é o olhar que se tem sobre eles. Não existe olhar neutro do mundo que nos cerca. Todo processo pedagógico está repleto de conteúdos ideológicos, políticos e culturais que se fazem presentes no ato educativo e marcam a forma de agir e compreender o mundo.

As ações educativas que podem ser desenvolvidas na escola e na cidade são atravessadas pelos posicionamentos políticos, pela maneira como é exercido o poder na cidade, ou seja, a serviço de quem e de que estamos agindo. Podemos, a partir de um olhar atento, observar tais posicionamentos e implicações. Outras questões também podem ajudar a problematizar as relações entre a cidade e o modo de produção que nos orienta, quais sejam:

- Qual potencial transformador tem a cidade? Que estratégias podem ser pensadas nesses espaços que contribuam para a problematização da realidade?
- Que lugares da cidade podem contribuir para o processo de humanização dos sujeitos?
- Como a escola pode potencializar as atividades na cidade para ampliar e fortalecer o aprendizado crítico de seus educandos?
- Como planejar visitas<sup>33</sup> a esses espaços? O que fazer antes de uma visita? É possível realizar investigação prévia sobre o local a ser

visitado? Que informações devemos buscar? O que fazer durante a visita?

- Existe um profissional que possa contribuir para o conhecimento do espaço? É necessário sistematizar um roteiro para orientar a visita? Qual o objetivo da visita?
- Como dar continuidade às reflexões iniciadas na visita? É possível realizar aprofundamentos dos conteúdos apreendidos durante a visita?
- Além da escola, outras instituições educativas podem promover o conhecimento da cidade? Existe a possibilidade de realizar um trabalho em parceria com a escola?
- Quais as obras de arte (visuais ou escritas) que podem estimular discussões sobre a cidade? Como a cidade é representada nessas obras?
- Conhecer a história do desenvolvimento da cidade (seu aspecto sincrônico) pode contribuir para o desvelamento das contradições soterradas?
- Que histórias da cidade podemos encontrar? Que abordagens elas apresentam? Essas abordagens enaltecem que classe social?

Nesse sentido, compreender a cidade, seja dando ênfase aos seus espaços institucionalizados ou não, à sua historiografia ou às suas representações, implica um olhar apurado e focado. Ler a cidade, então, pressupõe saber que existem aspectos que precisam ser revelados, pois eles não compõem a aparência dos diversos fenômenos que abarcam a cidade. Além disso, cabe também estimularmos uma leitura lenta da cidade. Do mesmo modo que necessitamos de tempo para conhecermos e compreendermos uma obra de arte (CHISTÉ, 2015), precisamos também dedicar tempo para entendermos os múltiplos aspectos que compõem a cidade. Como pontua Della Fonte (2018, p. 8),

[...] não se pode abrir mão de um vagueio errático pela cidade. Por certo, não se trata do vagar da multidão, empurrada pelos semáforos prestes a fechar, pelo tempo acelerado da atividade produtiva, pelo olhar negligente e epidérmico que satisfaz às demandas emergenciais de se chegar ao trabalho ou em casa. A experiência que se conclama é errante e desacelerada; paciente, ela experimenta e conhece; inquieta, vê, cheira, toca, ouve o que a cidade nos

diz. Está longe de ser passiva: retruca seus dizeres, regozija-se com seus acertos, dialoga com a cidade, a indaga em seu existir. No fundo, o diálogo com a cidade é um auto diálogo, um colóquio com a cidade que construímos e que nos construiu, portanto, com a cidade que existe também em nós.

Se a cidade é produção humana e se somos todos supostos produtores da cidade, podemos pensar no direito que temos a ela. Segundo Lefebvre (1991), trata-se de um direito humano de natureza social vinculado à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. Relaciona-se ao direito à vida urbana, movida não pela industrialização, mas por necessidades sociais com fundamentos antropológicos, rumo a uma nova práxis e a um novo ser humano (LEFEBVRE, 1991). O direito à cidade significa o direito à participação em todas as redes de circuitos de comunicação, de informação e de trocas.

O direito à cidade recusa a organização discriminatória e segregadora. Além de recusar, critica os centros estabelecidos sobre a segregação, os quais lançam para os espaços periféricos todos os que não participam de privilégios políticos e econômicos. Segundo Lefebvre (2016), para se promover o direito à cidade é necessário proporcionar o direito de encontro, de reunião. Lugares e objetos devem responder a certas necessidades sociais,

Só um grande crescimento da riqueza social, ao mesmo tempo que profundas modificações nas próprias relações sociais (modo de produção), pode permitir a entrada, na prática, do direito à cidade e de alguns outros direitos do cidadão e do homem. Para que tal direito seja assegurado é necessária uma reorientação do crescimento econômico, que não mais conteria em si sua finalidade, nem visaria mais a acumulação (exponencial) por si mesma, mas serviria a fins superiores (LEFEBVRE, 2016, p. 36).

No campo educativo, sabemos da necessidade de assegurar que as ações de professores e educadores em geral possam contribuir para a emancipação e para a humanização dos educandos, na perspectiva de construir uma sociedade em que não haja desigualdade. Portanto, cabe pensar em uma nova organização dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, na perspectiva de instaurar práticas educadoras orientadas para o processo de humanização que se distanciem dos preceitos capitalistas de mercantilização dos espaços citadinos.

Desse modo, compreendemos que educar na cidade pressupõe o desvelamento de seus espaços. É necessário fomentar modos de ultrapassar a contemplação passiva, romper com o silêncio e repensar a função de consumidor da cidade como mercadoria. Podemos citar, como exemplo, o

processo de especulação do setor imobiliário que impera nos centros históricos das cidades. A mobilização do capital e do espaço torna-se frenética e conduz à destruição de velhos espaços para o surgimento de novos espaços, em um movimento de destruição e criação de locais que permite manter os níveis necessários de circulação do capital, imprescindível para o sistema econômico vigente não entrar em colapso. Os centros históricos estão inseridos em um movimento de escassez programada do espaço que colabora para a produção de uma estratégia de expulsão de indivíduos ou grupos incômodos para as periferias da cidade. Essa tática contribui para a elitização do espaço urbano e para o consumo cultural da indústria do turismo, como se os espaços históricos da cidade passassem a assumir o status de preciosas obras de arte (LEFEBVRE, 2013). Diante desses ardis, é necessário pensar em rotas de fuga que possibilitem o debate sobre o desvelamento da parte oculta da cidade, ou seja, que apontem alternativas para ultrapassarmos a aparência dos espaços da cidade e alcançarmos a essência deles, isto é, o que eles realmente são.

A partir do exposto, consideramos a necessidade de as instituições educativas posicionarem-se diante dos desafios que a cidade apresenta. Assumimos, nesse sentido, que toda escola deve ser pública, democrática, capaz de contribuir para o processo de humanização dos educandos e para a transformação social, responsável pela mediação do saber sistematizado e emancipatório, tanto em seu espaço institucional quanto nos demais espaços da cidade. Insistimos que a escola é um espaço privilegiado de apropriação do conhecimento sistematizado, por isso é tão despotencializada pela elite dirigente, que busca de modo incessante enfraquecê-la, tendo em vista o seu potencial coletivo de conscientização. É o local que, sob um viés contra-hegemônico, pode estimular a politização dos indivíduos, impelindo-os à crítica e à tomada de poder.

Ensejamos que, a partir de propostas oriundas e em consonância com a escola, todos os espaços da cidade colaborem para o desmantelamento das estratégias que enfraquecem o coletivo e que reforçam a ideologia dominante. Para que isso ocorra, é necessário, entre outros aspectos, pensarmos em quem seriam os mediadores<sup>34</sup> intencionais desse processo.

## **POSSÍVEIS MEDIADORES DOS ESPAÇOS DA CIDADE**

Perguntamos no início deste artigo se existiria a necessidade de mediação especializada para compreensão dos espaços da cidade, como museus, praças, comércios, centros comunitários, ruas, entre outros espaços públicos. Argumentamos também que para a compreensão dos espaços da cidade seria necessário desvelar os conflitos e as contradições que envolvem esses lugares, ampliando a consciência crítica e a visão de mundo de seus visitantes. Assim, quem seriam os profissionais que poderiam atuar nessa mediação? Como eles deveriam atuar?

Para que seja possível uma atuação intencional e crítica, é necessário que o educador tenha preparação, envolva-se em um processo contínuo de formação. Não basta saber reproduzir dados históricos e descrever o espaço visitado. É necessário ser responsável pelo processo educativo, provocar e levar o visitante a perceber o que está por trás da aparência do espaço; lançar um olhar diferenciado, igualmente crítico e desvelador sobre a cidade; promover o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, oportunizar uma nova aproximação que favoreça a apropriação de diferentes conhecimentos sobre a cidade. A partir de então, a cidade passa a ser redimensionada, reavaliada e enriquecida. Cabe ao educador, portanto, favorecer a leitura crítica de mundo que reverbera em práticas educativas desocultadoras das estratégias das classes dominantes da sociedade, e também conceber o entendimento da cidade e de suas práticas pedagógicas como uma tomada de posição, uma opção político-pedagógica.

Nesse sentido, consideramos que o educador que atua em espaços culturais da cidade poderia mediar discussões acerca das relações contraditórias que existem nesses locais, operando como um provocador, um conhecedor desses espaços e um estudioso da cidade. De modo pontual, entendemos que as pessoas que trabalham em museus, galerias de arte, centros culturais, teatros e demais instituições que recebem seus visitantes com finalidades educativas, chamados muitas vezes de guias ou monitores, poderiam, em tese, atuar como mediadores nos moldes que estamos a idealizar.

Atualmente observamos que existe uma tendência de se manter estagiários ou atendentes de público destinados a explicar a história do espaço institucional, seus objetos e usos. É recorrente a transmissão de informações que não provocam análise crítica do espaço, na tentativa de desvelá-lo para além de sua aparência, de seu aspecto meramente superficial. Em se tratando de espaços



institucionalizados, como os já citados, e de espaços integrantes do patrimônio histórico de determinadas localidades, existem questões que não podem deixar de ser levantadas pelo mediador:

- Em que condições históricas, políticas, econômicas e sociais o espaço foi construído? Quem foram os trabalhadores que construíram esse espaço?
- Em que condições de trabalho o espaço foi construído?
- Quais usos foram feitos do espaço desde sua criação?
- Que classe social utilizava o espaço? Por quê?
- As restaurações e reformas instauradas no espaço descaracterizaram o seu aspecto original? Por que isso foi feito?
- Quem financiou essas modificações? A quem essas mudanças favoreceram?
- Atualmente, quem são os principais usuários do espaço?
- Ele é conhecido por toda a população local?
- Pensando nas relações de poder evidenciadas nos espaços institucionalizados, será que esses questionamentos poderiam ser realizados pelos profissionais que neles atuam? Desocultar todas essas informações deixaria a instituição exposta a críticas?
- Isso deturparia a imagem que a instituição deseja apresentar para a sociedade?

Essas questões nos impulsionam a pensar que a expectativa de que nos seja oferecida a possibilidade de apropriação de conhecimento crítico acerca do espaço visitado pode não ocorrer a contento, muitas vezes pela falta de aprofundamento do mediador do espaço ou pela censura da própria instituição. Mesmo diante desses obstáculos, entendemos que o mediador de espaços culturais pode encontrar caminhos alternativos para que seja possível realizar certas problematizações acerca do espaço ou da mostra cultural que medeia; por outro lado, entendemos também que se faz necessária a presença de outros profissionais para contribuir com tais mediações: o professor que trabalha no espaço escolar ou o educador social<sup>35</sup> que atua em diferentes instituições educativas.

Como professores e educadores sociais não possuem vínculos com a instituição a ser visitada, não necessitam manter-se presos a discussões tradicionais, que deixam os visitantes em contato somente com informações superficiais ou tendenciosas. De modo contrário, devem aventurar-se a promover questionamentos que visam a desvendar a realidade reificada. Contudo realizar a leitura aprofundada do espaço requer estudo e, de certo modo, formação específica para isso.

Se pensarmos em especial no professor, cuja atividade principal é organizar o ensino, é possível conceber que os momentos de visita à cidade também podem ser agregados às suas propostas pedagógicas. A cidade pode ser considerada como um espaço de aprendizagem – como aquela que abriga diferentes lugares que podem contribuir para a aprendizagem dos sujeitos, orientados pela ação do professor, desde que ele organize intencionalmente o ensino para esse fim (MOURA *et al.*, 2010). Além disso, é importante levar em conta que, na medida em que os educandos compreendem os objetivos relacionados à visita a determinados espaços da cidade, podem ficar estimulados a aprender mais sobre ela. O ensino efetiva-se, nesse sentido, quando os alunos assumem protagonismo e participam coletivamente de uma atividade que lhes estimula a ampliar conhecimentos, exigindo-lhes novas formas de ação frente à realidade.

Entendemos que existe a necessidade de realizarmos uma leitura da cidade que coloque em destaque a mediação da educação escolar. Portanto, além de chamar atenção para o fato de que há potencial educativo em diferentes espaços da cidade, cabe pensar na necessidade constante de fortalecimento da educação pública e de investimento na formação de professores, visando à sensibilização e ao incentivo de discussões sobre a cidade. Assim, a cidade passa a ser um espaço que fomenta e provoca o professor a ver, nos vários espaços urbanos, conteúdos e conhecimentos que possam ser tematizados em sua prática pedagógica. Realizar visitas a espaços diversificados da cidade não destitui a escola de seu primado formador, pois ela pode, diante dessa nova possibilidade, prolongar seu modo de atuação.

Além dos mediadores dos espaços culturais e dos professores, podemos elencar os educadores sociais também como potenciais mediadores da cidade. Atualmente existe um movimento que visa pressionar o poder público a regulamentar a profissão do educador social, por meio de movimentos sociais

integrados por pesquisadores e/ou por educadores sociais que atuam na área. A ideia é definir o campo de atuação desse educador social e a formação mínima requerida a esse profissional (BAULI; MULLER, 2020).

Podemos considerar que o campo de atuação do educador social pode abarcar, entre outros aspectos, também o entendimento da cidade, levando os sujeitos com os quais atua a conhecer diferentes espaços urbanos. Assim, a cidade pode contribuir para a formação cidadã (em seu melhor sentido). Portanto, uma das atribuições do educador social seria colaborar com a promoção dos direitos humanos e da cidadania. Se considerarmos como cidadão o indivíduo que tem plenos direitos e deveres em um Estado, e que é habitante de uma cidade, podemos pensar que ser sujeito de um lugar pressupõe apropriar-se do espaço em que se vive.

Caberia então questionar: que espaços da cidade podem contribuir com a promoção dos direitos humanos e da cidadania? O acesso à cultura pode fortalecer ações que abarquem tal promoção? Como os espaços da cidade podem contribuir? Um dos modos de se realizar ações entre educadores sociais e a cidade seria promover parcerias entre os espaços a serem visitados e a instituição em que atua o educador social.

Cabe ressaltar também que, de modo ampliado, o educador social necessita assumir-se como mediador e pesquisador dos diferentes espaços da cidade. Reforçamos que, do mesmo modo que o professor necessita de formação ampliada para atuar como mediador da cidade, também o educador social precisa estar consciente da necessidade de ampliação de seu conhecimento sobre o espaço citadino e suas implicações sociais, políticas, culturais, econômicas, de gênero, entre outras.

Caso atue em instituições não governamentais ou afins, consideramos ser necessário que ele tenha ciência de que essas instituições abarcam o chamado terceiro setor da economia e, na maioria dos casos, atuam implementando políticas públicas de ação afirmativa, recebendo recursos públicos ou internacionais para realização de ações, programas e projetos que visam, de certo modo, substituir o papel do Estado, conforme já apontamos. Observamos que, pela via da mídia, muitas instituições não governamentais apelam para a subjetividade das pessoas, por meio da ajuda mútua, da solidariedade e da filantropia.

O Estado reforça a importância dessa participação e também incentiva que parte da sociedade civil assumam as políticas sociais. Esse favorecimento enfraquece a discussão acerca das políticas sociais como materialização de direitos sociais e, nesse sentido, os direitos sociais perdem espaço para as políticas fragmentadas e focalizadas em interesses da classe dominante. As lutas e conquistas dos direitos universais dão lugar à naturalização da crise do Estado que, por não conseguir executar políticas sociais e também por gastar excessivamente com elas, necessita repassar para a sociedade civil a responsabilidade que seria de sua competência. Em muitos casos, o Estado repassa parte do financiamento para as organizações não governamentais e avalia de modo superficial as ações realizadas por elas, fato que gera o incentivo à cultura do desvio de recursos públicos. Em outras palavras, é possível inferir que a vinculação entre solidariedade e trabalho voluntário, constantemente utilizada por essas instituições e estimulada pela mídia, permite a implantação de estratégias de convocação da sociedade civil a se responsabilizar também pelas políticas sociais, possibilitando a substituição de políticas públicas estatais por programas desenvolvidos por organizações não governamentais (PERONI, 2006).

Reconhecemos que muitos educadores sociais já atuam na área, apesar da falta de regulamentação da profissão, o que contribui para a precarização das condições de trabalho e para o não entendimento de suas reais atribuições.

Fica então, a partir do texto escrito, nossas reflexões sobre alguns dos possíveis mediadores da cidade, profissionais que podem colaborar para a ampliação do conhecimento crítico acerca da sociedade e da educação brasileira, reconhecendo que cada um deles possui seus nichos de atuação, que, de um modo ou de outro, atravessam e são atravessados pela educação escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, consideramos que ainda há muito a abordar quando o assunto é educação na cidade. Entendemos que variados são os aspectos que perpassam essa discussão. Além de tratarmos das análises das abordagens hegemônicas e contra-hegemônicas referentes ao tema, caberia também prosseguir elencando outros possíveis mediadores, tais como os educadores ambientais que trabalham em parques e áreas de preservação ambiental (APA) e os educadores que atuam junto a pessoas com necessidades especiais. Contudo,

nos limites deste artigo, permitimo-nos tratar somente dos três tipos de mediadores elencados: os mediadores de espaços culturais, os professores e os educadores sociais, deixando para artigos posteriores a continuidade das discussões e o preenchimento das lacunas que este texto não contemplou.

Esperamos ter deixado claro ao leitor nosso posicionamento quanto às propostas internacionais intituladas de Cidade Educativa e Cidade Educadora. Enfatizamos a necessidade de se pensar uma nova proposição, a qual chamamos de Educação na Cidade, que visa potencializar a escola pública e estimular diferentes mediadores a realizarem proposições que rompam com os modos tradicionais de compreensão dos espaços citadinos e, conseqüentemente, com os modos de entendimento da sociedade desigual em que estamos inseridos, na tentativa de contribuir para a sua superação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS – AICE. **Carta das cidades educadoras**, 1990. Disponível em: <http://www.edciti- ties.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

BAULI, Régis Alan; MULLER, Verônica Regina. **Educador social: normalização e profissionalização**. Santa Catarina: Livrologia, 2020.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Leitura lenta da obra de arte como proposta para educação estética: contribuições de Marx e de Vigotski. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, p. 276-302, 2015.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Apresentação. In: CÔCO, Dilza; LEITE, Priscila de Souza Chisté; DELLA FONTE, Sandra Soares; MARTINELLI FILHO, Nelson. **Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogos**. Vitória: Edifes, 2018.

FAURE, E. *et al.* **Aprender a ser: la educación del futuro**. Madrid: Alianza Editorial, UNESCO, 1973.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política: o direito à cidade II**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber, 2010. p. 81-110.

PERONI, Vera M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da**

**educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **A Perspectiva de gestão da educação da Unesco e sua relação com o modelo de gestão brasileiro.** Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/183.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/183.pdf). Acesso em: 27 abr. 2017.

# **SOBRE OS AUTORES**

## **Anibal Argimón Pérez**

Educador Social (Centro de Formación y Estudios del Instituto de Niño y el Adolescente (CENFORES), Montevideo, Uruguay) Trabaja como Educador desde el año 1998 a la actualidad, habiéndose desempeñado como tal en diversos organismos públicos y privados que actúan directamente con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Actualmente cumple funciones como Educador en el Instituto del Niño y el Adolescente en el Departamento de Recreación Educativa y Deporte. También se desempeña como docente, desde 2007 a la actualidad, en formación en Educación Social en el área de prácticas pre-profesionales (primeramente en el CENFORES y luego en el Consejo de Formación en Educación). Ha participado también en formaciones sobre la temática Juego y Recreación en organizaciones no gubernamentales.

[Orcid: 0000-0003-1390-5389](https://orcid.org/0000-0003-1390-5389)

## **Antonio Pereira**

Mestre e doutor em Educação (Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia). Professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEja), da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação do Educador (GESCFORME). E-mail: [antonyopereira@yahoo.com.br](mailto:antonyopereira@yahoo.com.br)

Orcid: 0000-0001-6428-9454

## **Bruno Botelho Costa**

Doutor em Educação, na área de Filosofia e História da Educação pela Unicamp (2012-2017). Visiting Graduate Researcher (doutorado sanduíche) na University of California, Los Angeles (2014-2015), sob supervisão do Prof. Dr. Carlos Alberto Torres. Mestre em Educação, na área de Filosofia e História da Educação pela Unicamp (2008-2010). Graduado (licenciado e bacharel) em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003-2007). Desde 2019, é professor EBTT de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Em 2018, foi professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e de 2017 a 2018, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atuou como docente na educação básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo, na Rede Privada em Campinas e em cursos de graduação e pós-graduação. É membro do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (Nupepes). Áreas de interesse: Paulo Freire, Educação Popular, Cultura Popular, Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia Brasileira, Filosofia da Libertação, Epistemologias do Sul, Descolonização.

Orcid: 0000-0001-7675-2901

## **Cléia Renata Teixeira de Souza.**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2016), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2010), graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2004), graduada em Pedagogia pela Universidade

Metropolitana de Santos (2016) e membro da Eduso Brasil. E professora adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orcid: 0000-0002-1875-7533

### **Cristiano Morsolin**

Investigador italiano radicado na América Latina desde 2001. Especializado em projetos de educação de rua para adolescentes e jovens utilizados pelas máfias em Palermo e na Calábria (Itália). Tem trabalhado em projetos de cooperação internacional para a defesa dos direitos dos meninos, meninas e adolescentes na Colômbia, Peru, Equador e Brasil. Autor de vários livros e palestrante internacional, analisa os processos emancipatórios dos movimentos sociais. Seu trabalho na Colômbia foi mencionado pela relatora especial das Nações Unidas para a proteção dos defensores dos Direitos Humanos, Hina Jilani. É representante legal da fundação Escuela Viajera de Bogotá.

### **Diego Díaz Puppato**

Profesor Universitario en Educación Básica, Licenciado en Gestión Institucional y Curricular y Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología y Doctorando en Educación para la Diversidad. En la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo es profesor de Didáctica y Curriculum y de Las Prácticas de la Enseñanza en la Educación Social. En la misma universidad se desempeña como investigador en torno a temáticas educativas desde la perspectiva de los actores involucrados. E-mail: [ddiazpuppato@gmail.com](mailto:ddiazpuppato@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-5365-9381

### **Eduardo Ribó Bastian**

Magister en Psicología Social de Grupos e Instituciones (Universidad Autónoma de México, Unidad Xochimilco. México DF), Especialista Universitario en Educación Ambiental (Universidad Pedagógica Nacional, UPN Unidad Ajusco México DF). Realizó cursos de posgrado en derechos del niño y políticas sociales para la infancia (UNICEF, UNC, CASACIDN). Se ha formado en Investigación Colaborativa en la Universidad de Carleton, con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC-CESSO). Profesor Nacional de Educación Física, (Mendoza, Argentina). revalidación a Licenciatura ante la S.E.P en México. Desde el año 2008 hasta la actualidad trabaja en la UNCuyo, como Docente Investigador y desde el año 2015 al 2019 se desempeñó como referente para la creación de la carrera en Educación Social, actualmente es docente en la Tecnicatura Universitaria en Educación Social que se imparte en la Universidad Nacional de Cuyo. E-mail: [laloribo@yahoo.com.ar](mailto:laloribo@yahoo.com.ar)

Orcid: [0000-0001-8322-1711](https://orcid.org/0000-0001-8322-1711)

### **Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), mestre em Educação pela Universidade São Paulo (USP) e formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [erciliaangeli@yahoo.com.br](mailto:erciliaangeli@yahoo.com.br)



Orcid: 0000-0002-8619-7558

### **Erineu Foerste**

Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes. Fundador e líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”. E-mail: [erineufoerste@yahoo.com.br](mailto:erineufoerste@yahoo.com.br)

Orcid: 0000-0003-2846-0298

### **Gerda Margit Schütz-Foerste**

Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes. E-mail: [gerda\\_foerste@yahoo.com.br](mailto:gerda_foerste@yahoo.com.br)

Orcid: 0000-0002-6040-5435

### **Hiran Pinel**

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciado em Psicologia. É professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes e coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Educação e Inclusão (Grufei). E-mail: [hiranpinel@gmail.com](mailto:hiranpinel@gmail.com)

Orcid: [0000-0002-8540-6653](https://orcid.org/0000-0002-8540-6653)

### **Jacyara Silva de Paiva**

Doutora e mestre em Educação pela Ufes, professora do Centro de Educação da Ufes. Presidente da EdusoBrasil – Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Social. Autora do livro Caminhos do Educador Social no Brasil. E-mail: [jacyarapaiva@hotmail.com](mailto:jacyarapaiva@hotmail.com)

Orcid: [0000-0002-2917-7673](https://orcid.org/0000-0002-2917-7673)

### **Karine Santos**

Professora adjunta da área de Educação Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos (2015 e 2007). Estágio sanduíche pela Universidade Autônoma de Barcelona, no departamento de Pedagogia Sistemática e Social, sob a orientação do Prof. Dr. Xavier Úcar (2014/2015). Licenciada em Pedagogia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (2004). Coordenadora do Grupo de Extensão e Pesquisa, Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (Cepopes/UFRGS/CNPq). Pesquisadora no Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar (Feevale). Diretora Protempore do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação/Ciess/Faced/UFRGS. E-mail: [karinesan@gmail.com](mailto:karinesan@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-5418-2020

### **Katia Cristina Norões**

Pós-doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes. Doutora e mestra em Educação e Ciências Sociais pela Faculdade de Educação da Unicamp. Visting

Graduate Researcher na University of California – Los Angeles (2014-2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente na educação básica, no ensino superior (público e privado), e em projetos em Organização não Governamental na área de Educação de Jovens e adultos e curso preparatório para o exame vestibular direcionados a afro-brasileiros e população com baixa renda (Eucafro-SP). Pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento nas áreas: Migrações Internacionais, Sociologia da Educação, Política Educacional e Social, Direitos Humanos, Direito à Educação, Política, Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação do Campo. E-mail: [katia.noroies@gmail.com](mailto:katia.noroies@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-7855-6725

### **Letícia Queiroz de Carvalho**

Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (Proletras). Coordena o Profletras, do Ifes – Campus Vitória. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes (2012); mestre em Estudos Literários pela Ufes (2004); e licenciada em Letras-Português pela Ufes (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (Ufes) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (Gebakh – Ufes). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (Ifes – Campus Vitória). E-mail: [leticia.carvalho@ifes.edu.br](mailto:leticia.carvalho@ifes.edu.br)

Orcid: 0000-0003-0519-6746

### **Levi Nauter de Mira**

Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Graduado em Letras (língua portuguesa e literatura) e em Pedagogia. Pesquisador no Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (Cepopes/UFRGS/CNPq), no Grupo Mediações Pedagógicas e Cidadania (Unisinos) e no grupo de pesquisa Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar (Feevale). Servidor público na educação municipal de Gravataí/RS. E-mail: [levinauter@gmail.com](mailto:levinauter@gmail.com)

Orcid: [0000-0002-6846-8174](https://orcid.org/0000-0002-6846-8174)

### **Marcelo Morales Pignatta**

Ha trabajado como educador en proyectos socioeducativos en diferentes zonas de Montevideo (Uruguay) y en el interior del país. Se tituló como Educador Social y es Magister en Educación Social. Actualmente es docente en la formación de Educadores Sociales del Consejo de Formación en Educación (ANEP) y Docente Efectivo en el Departamento de Pedagogía Política y Sociedad (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Ha investigado y publicado acerca de diversas temáticas del campo de la educación social.

Orcid: [0000-0002-1364-146X](https://orcid.org/0000-0002-1364-146X)

### **Miguel Melendro**

Doctor en Educación. Profesor Titular del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Co-director del grupo de investigación de la UNED TABA. International Research sobre Inclusión Social y derechos Humanos. Director del Máster en Acción Socioeducativa con colectivos vulnerables: Familia, infancia, adolescencia y juventud, de la Facultad de Educación de la UNED. Investigador invitado en diferentes universidades de Bélgica, Canadá, Portugal, México, Argentina, Colombia y Brasil. Investigador y autor de más de un centenar de publicaciones en el ámbito de la pedagogía social. Correo electrónico: mmelendro@edu.uned.es

Orcid: 0000-0003-3035-9412

### **Paula Marçal Natali**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2016), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009), graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2003) e membro da Eduso Brasil e da Associação de Educação Social de Maringá – Aesmar. É professora adjunta na Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional do Vale do Ivaí – e coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA. E-mail: [paulamnatali@gmail.com](mailto:paulamnatali@gmail.com)

### **Priscila de Souza Chisté Leite**

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo e licencianda em Letras no Instituto Federal do Espírito Santo. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Na graduação, leciona nas licenciaturas de Pedagogia e Química (Campus Vila Velha), no nível stricto sensu atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). É líder do Grupo de Pesquisa CNPq Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (Gepape – USP). E-mail: [pchiste@ifes.edu.br](mailto:pchiste@ifes.edu.br)

Orcid: 0000-0003-2689-4180

### **Regis Alan Bauli**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2018), mestre em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (2005) e graduado em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (1997). É professor adjunto na Universidade Estadual de Maringá e sócio da Bauli Advogados Associados. E-mail: [bauli@wnet.com.br](mailto:bauli@wnet.com.br)

Orcid: 0000 0002 9028 6940

### **Rodrigo Bravin**

Cientista social pela Ufes, doutorando e mestre em Educação pelo PPGE-Ufes. Professor de Sociologia da Rede Estadual do Espírito Santo e membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão. E-mail: [rodrigobravin@gmail.com](mailto:rodrigobravin@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-2661-3513

### **Teresita Bernal Romero**

Doctora en Teorías de la Educación y Pedagogía Social y Máster en Investigación e Innovación Educativa de la UNED, España. Máster en Psicología Clínica y de Familia y Psicóloga de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Participa como investigadora en el grupo Psicología, Ciclo Vital y Derechos de la Universidad Santo Tomás (Colombia) y de TABA, Grupo internacional de investigación sobre inclusión social y derechos humanos UNED (España). Sus investigaciones se han centrado en la infancia y la juventud; sobre todo en poblaciones en vulneración de derechos. Es miembro fundador de la Asociación Colombiana de Pedagogía y Educación Social (ASOCOPESSES). Correo electrónico: [teresitabernal@usantotomas.edu.co](mailto:teresitabernal@usantotomas.edu.co)

Orcid: 0000-0001-5262-3312

## **Verônica Regina Müller**

Pós-doutorado em História da Educação Social Contemporânea – Universidad de Barcelona (1996) – e doutorado na mesma área em Barcelona. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986). Licenciatura plena de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1982). É professora da Universidade Estadual de Maringá (mestrado e doutorado em Educação) e membro do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA). Tem experiência pedagógica e em investigação na área de infância, adolescência, Educação Social, com ênfase em Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: história da infância, culturas infantis, brincadeiras, direitos da infância, violência contra crianças e adolescentes, políticas públicas para a infância e adolescência. Presidente da Associação de Educadores Sociais de Maringá – Aesmar. Membro representante do Brasil na Dynamo International-Street Workers Network. Membro da Diretoria da Edusobrasil. Membro da Comissão Local-Maringá/PR do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMr). E-mail: [veremuller@gmail.com](mailto:veremuller@gmail.com)

[Orcid: 0000-0002-0438-3518](https://orcid.org/0000-0002-0438-3518)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- ação política 113, 236
- ação socioeducativa 79, 264
- adolescentes 18, 19, 21, 28, 34, 57, 60-68, 73, 77-80, 82, 83, 85, 86, 88-90, 92, 96, 147, 148, 156, 157, 159, 170, 171, 175, 181, 190, 196, 200-203, 210, 214, 217, 224, 239-245, 247, 248, 250, 253, 282, 313, 339, 340, 346
- ambientes educacionais não escolares 257
- avaliação 34, 53, 54, 74, 179, 190-192, 197, 244, 247, 267, 317, 324
- Avaliação em Educação Social 190, 191

## B

- brincadeira 57, 62, 63, 241, 245

## C

- campo* 7-10, 12, 13, 20-25, 27-29, 33, 37, 40-54, 64, 66, 69, 75, 78, 88, 92, 95, 98, 108-111, 114, 116-121, 124, 141, 145, 156, 173-175, 183, 184, 193, 199, 203-205, 207, 208, 212, 213, 217, 219, 221, 222, 244, 247, 249, 258, 263, 269, 275, 277, 279, 280, 284-286, 289, 291, 292, 294, 295, 298, 301-303, 306-308, 310, 311, 313, 329, 334, 341, 343, 344
- Casas de Caridade 79
- Comitê Científico 4, 38
- compromiso político 102
- consciência 33, 69, 70, 90, 123-133, 137, 138, 140, 144, 188, 226, 229, 231, 232, 259-262, 264, 267-269, 273, 331
- consciência crítica 128, 130-133, 137, 140, 331
- conscientização 33, 65, 123, 124, 128-133, 135, 137-141, 143, 226, 330
- crise 33, 77, 87-89, 91, 92, 113, 261, 324, 335

## D

derecho a la ciudad 10, 34, 161,  
162, 174-176  
desigualdad 11, 12, 33, 95, 96, 98-101, 104-106, 166, 167  
desigualdad social 12, 95, 96,  
101, 106  
desigualdad social latinoamericana 95  
diálogo 8, 17, 23, 24, 38, 46, 49-51, 57, 63, 66, 70, 71, 78, 80, 85, 89, 108, 114,  
121, 132, 141-143, 164, 214-216, 230, 234-236, 238, 246, 249, 260, 268, 272,  
278, 293, 302, 305, 306, 308, 310, 311, 316, 323, 326, 329  
diálogo com os educandos 230  
direito à Educação Social 194  
doenças crônicas 34, 42, 239, 240, 242-245, 250, 253, 254

## E

educação 4, 7, 9, 33-35, 37-41, 43-51, 53-74, 77-80, 82-87, 89, 91-94, 106-121,  
123, 124, 131, 134-144, 179-197, 227, 232, 233, 236-254, 257-259, 263-266,  
268-271, 273-276, 300-319, 323-326, 333-337, 339-346  
educação de rua 82-84, 86, 340  
Educação do Campo 9, 33, 37, 40, 43-51, 53, 54, 341, 343  
Educação do Campo e Educação Social 33, 43, 44, 49, 53  
educação emancipatória/libertadora 45  
Educação Hospitalar 245, 348  
educação na saúde 240  
Educação Popular 34, 39, 44, 107-121, 123, 124, 135, 137, 139, 140, 143, 144,  
239, 243-250, 254, 313, 340, 342, 343  
Educação Social 7, 33-35, 37, 39-41, 43, 44, 49, 53, 55-74, 77, 78, 80, 85-87, 91,  
93, 106-110, 112, 113, 115-118, 120, 123, 124, 137-140, 143, 144, 179, 180, 182,  
186-194, 196, 197, 238, 239, 243-251, 253, 257-259, 263-266, 270, 271, 274,  
276, 300, 302, 309, 310, 312, 313, 315, 316, 339, 340, 342, 344, 346  
educação social de rua 33, 77, 78,  
80, 86, 87, 91, 93  
Educação social no Brasil 34, 57, 67, 68, 71, 108, 110, 179  
educación libertadora 171

educación popular 8, 10, 11, 16, 18, 19, 30, 31, 34, 161-164, 169, 172, 175, 176, 210

educación social 7-13, 15-20, 22, 24-28, 30, 33, 95, 98-101, 105, 106, 149, 196, 210, 213-216, 220, 224, 278-281, 283, 284, 286, 289, 290, 292, 293, 295, 297, 299, 300, 339-341, 344, 346

Educación Social en Uruguay 224, 279

Educador social 9, 15, 16, 21, 22, 25, 26, 30, 34, 40, 56, 61-63, 66-70, 72, 73, 83, 89, 93, 108, 110, 115, 117, 119, 120, 179, 180, 182-185, 187-190, 192, 193, 195, 199, 200, 203, 204, 206-217, 219-221, 223-225, 227, 228, 230, 237, 248, 259, 264, 265, 268, 274, 298, 300, 312, 333, 334, 336, 339, 342, 344

educador social en Uruguay 21, 22, 30, 119, 195, 199, 223

Epistemologia do Sul 60, 72

*Espectro* 41, 185

ESR 15, 77, 78, 82-85, 87-91

ética 17, 18, 30, 56, 73, 85, 106, 114, 136, 140, 213, 227-229, 232, 237, 246, 258, 261, 262, 265-271, 276, 302, 305, 315

extensão 33, 48, 55-74, 92, 121, 135, 249, 275, 305, 315, 316, 340, 342

extensão universitária 33, 55-63, 67, 68, 72-74, 121

## F

formação 33, 34, 39, 40, 42, 45, 49, 50, 52, 55-59, 61-74, 82, 88, 90, 107, 108, 118, 124, 126, 130, 133, 136, 138, 140, 144, 179, 180, 182, 185-194, 196, 228, 240, 242, 243, 247, 249, 251, 252, 264, 265, 271-273, 275, 302, 305-309, 312, 317, 318, 323, 325, 326, 331, 333, 334, 339

formação do Educador Social 67-69, 72, 190

formação dos educadores sociais 61, 62, 68, 69, 190

Formação Profissional 74, 187-189, 191, 193, 196, 249, 252, 305-307, 309, 323

formación 8, 10, 13, 14, 17, 19, 21-27, 29, 34, 95, 146, 148, 153, 156, 159, 164, 169, 171, 199-220, 223, 224, 277-286, 288, 289, 291-293, 295-297, 299, 300, 339, 344

formación de los educadores sociales 21, 22, 34, 199, 200, 210, 219

Freire 7, 10, 12, 13, 16, 17, 22, 24, 34, 38, 41, 46, 50, 54, 56, 57, 65, 70, 71, 73, 79, 80, 84-86, 91, 92, 103, 104, 106-109, 111-115, 117-121, 123-144, 161, 170,

171, 175, 176, 188, 189, 191, 194-196, 225-238, 245, 246, 248, 254, 267, 277,  
293, 299-301, 310, 311, 318, 324, 337, 340

fronteras invisibles 166, 176

## H

hospitalidade 35, 257-269, 272-276

## I

inconclusão humana 225

infância e adolescência abandonada e marginalizada no Brasil 78

instituições hospitalares 239

interculturalidade 49-51

## L

legislação 47, 48, 58, 73, 263, 264, 272, 306, 317

leitura da realidade 63, 188, 189

lúdico 18, 19, 85, 239, 242, 243, 245, 249, 250

lugar da educação de rua 84

## M

*marco de la vida cotidiana* 209

marginalidade 83, 88, 194, 312

## N

narrativas ocultadas 110

nível superior 8, 39, 40, 68, 185, 186, 190, 247, 252, 304

normatização 34, 42, 179, 180, 183, 185, 193, 195, 300

## P

Pedagogia da Hospitalidade 35, 257, 258, 264, 265, 274, 275

Pedagogia Hospitalar 39, 246,  
249, 250

Pedagogia Social 7, 8, 28, 34, 35, 37, 39, 40, 67-69, 74, 87, 89, 91, 94, 106, 108,  
109, 116, 120, 121, 124, 137-139, 143, 144, 161, 180, 182, 196, 238, 239, 243-



248, 250, 252-255, 258, 259, 261, 264, 265, 274, 275, 300-303, 306, 309, 310, 312-314, 316-318, 340, 342, 343

Pedagogia Social descolonial 120

perfil 21, 22, 59, 62, 189, 203, 204, 209, 210, 219, 223, 233, 278, 296, 307, 308

práticas educativas 9, 15, 17, 19, 21, 98, 99, 105, 170, 171, 196, 199, 203, 214, 284, 299, 300

praxis 22-24, 35, 277, 278, 280, 289-294, 296-298, 350

projeto polpular-libertador 44, 51

propuesta emancipadora y contrahegemónica 101

## R

Regulamentação 40, 47, 55, 71, 72, 110, 179, 180, 182, 184, 186, 192-195, 335

regulamentação do Educador Social 184

## S

segregación 10, 34, 161, 164-169, 175

ser mais 113, 115, 121, 225, 227, 234

sistemática legislativa brasileira 180

Sur global 10, 162

## T

texto-práctica 281, 283, 286, 287

*tomada de consciência* 126, 128, 129, 131, 133

## U

Universidade 7, 37-40, 43, 56-75, 92-94, 121, 135-137, 141, 143, 186, 194-197, 248, 249, 252-254, 275, 276, 339-346

## V

V Congresso de Pedagogia Social 40

vínculo de amorosidade 81

violencia 161, 165-167, 169,  
172, 175  
violência 90, 180, 186, 227, 271, 302, 346  
vulnerabilidade 78, 89, 90, 180, 185, 239, 261, 276

---

<sup>1</sup> ACAIA – Instituto de apoio às pessoas que atendem em diferentes ações; é uma organização social privada e sem fins lucrativos – ver: [acaia.org.br](http://acaia.org.br)

<sup>2</sup> O uso da expressão pedagogia/educação social, com barra, sugere que estamos entendendo teoria e prática como não dissociáveis. Temos uma tendência à opção unicamente da expressão educação social, uma vez que a temos como mais popularizada no Brasil e não sugere confusão ou uma tendência de criação de outra categoria profissional – o pedagogo social. No Brasil, a construção do reconhecimento profissional desta área é a da educadora e do educador social. Logo, se entendemos que pedagogia social e educação social não se subdividem a adoção por uma ou outra não prejudica a compreensão histórica na qual foram fundadas. Por via de regra, neste artigo, ainda utilizamos ora a expressão pedagogia social quando referido o contexto histórico na qual foi fundada, deixando de usá-la quando assumimos o contexto latino-americano na qual vem sendo instituída.

<sup>3</sup> Pc = profesionales colombianos; Pe= profesionales españoles

<sup>4</sup> Blog: <https://diversidadenmovimiento.wordpress.com/> E-mail: [cristianomorsolin@yahoo.com](mailto:cristianomorsolin@yahoo.com) — Uma versão deste artigo foi apresentada no V Congresso Internacional de Pedagogia Social, Vitoria, 1 setembro do 2015.

<sup>5</sup> Ver: <http://openfsm.net/projects/fsu-usf/project-home>

<sup>6</sup> Entendemos o empenho na escrita pelas discussões de gênero, entretanto, por uma questão de fluência da leitura do texto, adotamos aqui o termo educador social para nos referirmos a todos(as) os(as) profissionais da área.

<sup>7</sup> Este texto, en su mayoría, forma parte de la tesis de doctorado “Exageraciones en el proceso de profesionalización de los educadores sociales en el Uruguay”. Esta tesis a la fecha está en etapas finales de revisión previéndose su entrega y defensa en la UNER (Argentina) en el correr de este año.

<sup>8</sup> En esta cita y en las sucesivas todas las comillas son del autor del texto citado, sino se indicará lo contrario.

<sup>9</sup> A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais por meio do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (REDIN; ZITKOSKI, 2017).

<sup>10</sup> Conceito freireano que indica um agir contínuo no sentido de produzir um mundo mais humanizado.

<sup>11</sup> Situações-limite são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (STRECK; REDIN; KITKOSKI, 2017).

<sup>12</sup> “A curiosidade é concebida por Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência. Todavia é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento [...]” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 107).

<sup>13</sup> O conceito de Classe Hospitalar é insuficiente para esclarecer a amplitude do trabalho que é realizado pelos professores hospitalares. O conceito que mais utilizo é de escola no hospital. Entretanto, como está descrito no Ministério da Educação (MEC), Classe Hospitalar será mantido nos documentos oficiais, tal como o MEC define.

<sup>14</sup> Não considero apropriado o termo não escolar para as práticas educacionais que ocorrem fora da escola, pois elas têm intencionalidades educativas, a forma de organização e as metodologias que são diferentes.

<sup>15</sup> El Consejo de Formación en Educación es un organismo dependiente de la Administración Nacional de la Enseñanza Pública (ANEP). Funciona en forma transitoria previo a lo que será el Instituto Universitario de Educación. Ambos organismos son formulados en la Ley General de la Educación vigente desde 2009. Se propone la formación de los profesionales de la Educación. Por el momento, abarca las formaciones en Magisterio, Enseñanza Técnica, Profesorado de Secundaria y Educación Social.

<sup>16</sup> Las cursivas para estas ideas resumidas surgen de documentos y discusiones de los docentes de Educación Social. El documento base para los nuevos planes de estudio ha sido otro surgido de una Asamblea Técnico Docente en uno de nuestros institutos de formación en mayo de 2016. No es aún un plan aprobado, está en plena discusión. A los efectos del presente trabajo nos es de utilidad para resumir con claridad por donde estamos queriendo transitar en nuestra área

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Por respeto a la extensión requerida, no se hace un relato histórico de las variaciones de los temas que los docentes han conversado en otros momentos de la formación. Estas son las actuales, los movimientos dentro del campo, el acceso a la tarea docentes de los que antes fuimos estudiantes, la genealogía que nos tocó y la que nos armamos hacen que todo lo que se presenta aquí tenga que ser leído en una clave situacional delicada, pues se corre el riesgo de barrer de un plumazo todos los caminos que nos trajeron hasta aquí.

<sup>20</sup> Esquema referencial utilizado por Violeta Núñez y José García para resumir un planteo de Johann Friedrich Herbart sobre los elementos que componen la relación educativa: Agente de la Educación, Contenidos y Sujeto de la Educación.

<sup>21</sup> Presentación de Power Point.

<sup>22</sup> El fierabrás o bravo de brazos, del francés Fier-à-bras, “brazo bravo”, es un personaje ficticio de las novelas de caballería francesa de la Edad Media. Fanfarrón, bravucón y diestro en el manejo de las armas, es recordado por Cervantes cuando hace contar a Don Quijote la existencia del Bálsamo de Fierabrás capaz de curar todas las heridas y ahuyentar todo miedo a la muerte.

<sup>23</sup> Dibujante y artista holandés. La obra de Escher, caracterizada por el estudio detallado de los efectos ópticos y del motivo decorativo, constituye una de las más originales e idiosincrásicas del siglo XX. Espléndido dibujante, exploró las contradicciones de la perspectiva tradicional en la forma de paisajes e imágenes “imposibles” dotadas de una insólita belleza.

<sup>24</sup> Informações disponíveis em: <http://ifes.edu.br/institucional/32-historia>.

<sup>25</sup> O documento encontra-se disponível em: <https://ifes.edu.br/documentos-institucionais/6791-regimento-geral-do-ifes>.

<sup>26</sup> Os Cips são os Congressos Internacionais de Pedagogia Social, realizados em quatro edições no estado de São Paulo, a fim de possibilitar o encontro de pesquisadores nacionais e internacionais que pensem novas ações e políticas para essa área. São esses eventos que movimentam e geram concepções norteadoras de políticas públicas e a concretização de práticas que consolidam ainda mais esse campo em construção no Brasil. Outras informações acerca desses domínios encontram-se no editorial da *Revista Diálogos*, disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>.

<sup>27</sup> O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do Ifes, do qual foram retiradas as informações, é um documento construído em rede, a cada cinco anos, com o objetivo de organizar e refletir a sua missão, visão de futuro, valores, objetivos estratégicos, atuação institucional, ações e metas, indicadores, projetos e resultados Institucionais. Está disponibilizado em: <http://www.ifes.edu.br/institucional>.

<sup>28</sup> Informações extraídas da Resolução do Conselho Superior Nº 49/2013, de 12 de novembro de 2013, que cria o programa de apoio à extensão no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão do Ifes. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/>

<sup>29</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) iniciou suas ações em março de 2016. O Gepech possui os seguintes objetivos: 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de

professores da educação básica que contribuam com reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas relacionadas com a cidade.

<sup>30</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os estados membros – atualmente 193 países. A Unesco atua em parceria com outras instituições, recomendando e orientando a educação dos países da América Latina e do Caribe. É uma instituição especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), vinculada ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Tem como área de atuação a educação, as ciências naturais, as ciências sociais, a cultura, a comunicação e informação, e a pesquisa e avaliação. Sua concepção salvacionista de educação mascara os reais motivos da injustiça e da desigualdade social que se situam nos preceitos e mecanismos neoliberais que compõem o processo de mundialização do capital. Sob a efígie da modernização e da necessidade de transformação, fetichiza a dimensão da gestão da educação, apresentando-a como se fosse a solução para todos os problemas dos sistemas educativos (SILVA, 2007).

<sup>31</sup> A Carta das Cidades Educadoras está disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>.


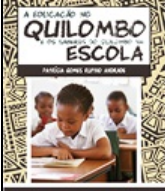




<sup>32</sup> A carta utiliza documentos internacionais tais como: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Convenção nascida do Congresso Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).








<sup>33</sup> Entendemos que visitar um espaço a partir de uma demanda educativa diz respeito a apreender esse local em seus mais variados aspectos. Pressupõe mediação intencional de um profissional preparado para essa função. Não se trata de uma aula passeio, mas uma atividade educativa com finalidades específicas. Ou seja, a visita necessita de ser mediada por um sujeito que, por meio da linguagem, da interação social e da atividade de ensino, contribua para a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, possibilitando aprendizagem que promova o desenvolvimento psicológico dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, que amplie suas visões de mundo, de si e do outro.




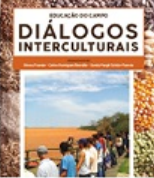
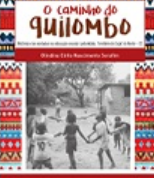


<sup>34</sup> Consideramos como mediador aquele sujeito que, por meio da linguagem, da interação social e da atividade de ensino, contribui para a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, possibilitando aprendizagem que promova o desenvolvimento psicológico dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, que amplie suas visões de mundo, de si e do outro.





<sup>35</sup> Alguns espaços de atuação desses profissionais seriam as organizações não governamentais, instituições sociais, abrigos, igrejas, centro comunitários, projetos ou programas sociais e escolas com projetos no contraturno das aulas regulares.

# COLEÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURAS

	<b>A CULTURA E A LÍNGUA POMERANAS VÃO À ESCOLA</b>
	Sintia Bausen Küster
	2018
	<b>A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO E OS SABERES DO QUILOMBO NA ESCOLA</b>
	Patrícia Gomes Rufino Andrade
	2018
	<b>A ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS: MEMÓRIAS NA MEDIAÇÃO FOTOGRÁFICA</b>
	Juber Helena Baldotto Delboni
	2018
	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRÁTICA</b>
	Mônica Nickel
	2018
	<b>EDUCAÇÃO E LÍNGUA POMERANA: EXPERIÊNCIAS DE (RE)AFIRMAÇÃO CULTURAL</b>
	Adriana Vieira Guedes Hartuwig
	2018
	<b>ESCOLA, CULTURA E COMUNIDADE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM CONTEXTO DE FRONTEIRAS</b>
	Angela Maria Leite Peizini
	2018
	<b>ESCOLARIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS ENTRE POMERANOS CAMPONESES</b>
	Gerlinde Merklein Weber

	
2019	
	<b>EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO</b>
2018	Júlio de Souza Santos
	<b>FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE DO CAMPO</b>
2018	Janinha Gerke de Jesus
	<b>GERAÇÕES DE PROFESSORAS DO CAMPO</b>
2018	Charles Moreto
	<b>LUTAS TERRITORIAIS TUPINIKIM: SABERES E LUGARES CONHECIDOS</b>
2018	Arlete Maria Pinheiro Schubert
	<b>PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>
2018	Roseli Gonoring Hehr
	<b>UMA PROFESSORA POMERANA E SUA COMUNIDADE: LUTAS COLETIVAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO</b>
2018	Edineia Koeler
	<b>UMA PROFESSORA POMERANA NA ESCOLA: CULTURAS, LÍNGUA E EDUCAÇÃO</b>

	Jandira Marquardt Dettmann
	2018
	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: 50 ANOS EM TERRAS BRASILEIRAS – MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS
	Erineu Foerste ... [et al.] (organizadores)
	2019
	MATEMÁTICA E PRÁTICA CULTURAL INDÍGENA
	Circe Mary Silva da Silva e Ligia Arantes Sad
	2019
	EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS
	Erineu Foerste, Carlos Rodrigues Brandão e Gerda Margit Schütz-Foerste (organizadores)
	2020
	O CAMINHO DO QUILOMBO: HISTÓRIAS NÃO CONTADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: TERRITÓRIO DO SAPÊ DO NORTE – ES
	Olindina Cirilo Nascimento Serafim
	2020
	ALFABETIZAR NA ESCOLA: ATÉ QUANDO?
	Laura Maria Bassani Muri Paixão
	2020
	EDUCAÇÃO DO CAMPO: 35 ANOS DOS CEIER'S - CULTURAS, SABERES E PESQUISAS
	Erineu Foerste, José Pacheco de Jesus (org.)
	2020
	CULTURA, DIALÉTICA E HEGEMONIA: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 3ª edição

	Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Marcelo Lima, Gerda Margit Schütz-Foerste (org.)
	REVOLTA DO QUEIMADO: NEGRITUDE, POLÍTICA E LIBERDADE NO ESPÍRITO SANTO
	FAMÍLIA CAMPONESA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONSOLIDANDO DIALOGOS
	Rogério Caliar
	CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO
	Erineu Foerste (org.)
	2020