



## Educação não escolar, universidades e educação popular: horizonte de novos desafios<sup>1</sup>

### Non-scholastic education, universities and popular education: Horizon for new challenges

Eliana P.G. Moura  
elianapgm@feevale.br  
Dinora Tereza Zucchetti  
dinora@feevale.br

---

**Resumo:** Este artigo aborda as práticas de educação não escolar que se desenvolveram à margem de espaços formais de produção do conhecimento e por meio de uma formação em serviço que, em geral, desprovida de um processo de reflexão coletivamente sistematizado, incorpora um sentido ligado ao plano mecânico da tarefa. Contudo, a educação não escolar vem ganhando visibilidade e, de forma crescente, nos últimos anos, temos visto movimentos de aproximação entre as universidades e as experiências que extrapolam a educação escolar e que se ocupam de um amplo espectro de práticas – as intervenções socioeducativas – que acontecem no interior dos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, nos grupos de produção associada, entre outros. Entre essas práticas e o ensino superior, a formação em serviço ainda se constitui no modelo privilegiado de formação de educadores, com seus limites e possibilidades. Neste artigo, nos aproximamos desse cenário, contando com a mediação da pesquisa, a fim de contribuir para uma discussão que tensiona as aproximações entre Educação Não Escolar e Educação Popular.

**Palavras-chave:** educação não escolar, educação popular, formação acadêmica.

**Abstract:** This article discusses the practices of non-scholastic education that have developed on the sidelines of formal production spaces of knowledge and through an on-the-job training that, in general, devoids of a systematic process of reflection, and it collectively, incorporates a sense linked to mechanical task plan. However, the non-scholastic education is gaining visibility and in recent years we have seen approximation movements between universities and the experiences that extrapolate the scholastic education – the socio educational interventions – that takes place within social movements in non-governmental organizations, in groups of production associated, etc. Among these practices and higher education the on-the-job training is still the preferred model of training for educators, with its limits and possibilities. In this article, we approach this scenario, considering the mediation of research to contribute to a discussion that pressures the approximation between non-scholastic education and popular education.

**Key words:** non-scholastic education, popular education, superior tuition.

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto, intitulado "Educação não escolar e universidade: necessárias interlocuções para novas questões", foi apresentada na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e consta nos Anais do Evento. Considerando-se o debate suscitado no GT Educação Popular, na sessão do dia 08/10/2007, em Caxambu/MG e os avanços nas pesquisas desenvolvidas pelas autoras, foram efetuados acréscimos e reformulações que resultaram no presente artigo.

## Introdução

Desde longa data, práticas socioeducativas têm sido ofertadas às crianças e aos jovens, a fim de ocupar o seu tempo livre. Inúmeras são as justificativas para que o Estado, as Igrejas, a Sociedade Civil e/ou o Terceiro Setor, em diferentes momentos históricos, se ocupem mais de alguns sujeitos do que de outros. Algumas justificativas, especialmente pelo viés sociológico positivista, ressaltam o risco iminente de marginalização de determinados sujeitos sociais que, por sua vez, colocam outros sujeitos sob a ameaça de serem objeto de violência daqueles – daí a necessidade de prevenção permanente (Pérez-Núñez, 2003b). Outras se amparam nas modernas concepções do direito político à cidadania, e há, ainda, aquelas justificativas que misturam o senso comum, o conhecimento científico e o religioso, associando conceitos e preconceitos, o que, na maioria das vezes, serve para discriminar determinados sujeitos mediante o uso de rótulos como “menores”, “em situação de risco”, “em situação de vulnerabilidade”, entre outros<sup>2</sup>.

Nessa perspectiva, crianças e jovens têm sido o alvo preferencial das práticas ofertadas no contraturno da escola, no qual predominam ações de caráter assistencial como coadjuvantes da educação escolar; alimentação, higiene, recreação, apoio familiar são intervenções que desenham este cenário. Não raro, a inserção em projetos socioeducativos constitui uma forma de resgatar as crianças e jovens que estão fora da escola e de promover sua reaproximação com o espaço escolar.

Atualmente, também, outros sujeitos têm sido alvo de práticas de educação que se desenvolvem em espaços não escolares: (i) idosos – com suas demandas por convivência e cuidado; (ii) trabalhadores desempregados e ou subempregados – que necessitam de (re)qualificação, além de (iii) adultos e jovens que se inserem em experiências de trabalho coletivo e/ou movimentos sociais, demonstrando que a educação como prática social não pode mais ser reduzida e encarcerada no ambiente escolar.

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

Os termos utilizados para definir essas práticas, contudo, são diversos: Educação Não Formal, Educação Informal, Educação Não Escolar, Atividade Extraclasse e/ou Apoio Socioeducativo – esses dois últimos remetem especificamente às crianças e aos jovens. Com efeito, trata-se de práticas bastante heterogêneas, as quais constituem experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros. Essas atividades desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza, até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, entre outras. No âmbito da formação, é possível localizar, inclusive, experi-

ências que, muitas vezes, legitimam o trabalho infantil em nome da formação do futuro trabalhador, ou formam para a empregabilidade em atividades de baixíssima qualificação numa sociedade de desemprego estrutural.

Nesse campo de práticas – que amplia o conceito de educação –, embora sejam inúmeras as experiências sistematizadas no âmbito das universidades, ainda são poucas as publicações que refletem sobre a educação para além do espaço escolar. Dentre os autores que se ocupam das práticas de educação no campo social, destacam-se Brandão (1986, 1995), Freire (1989), Gohn (2001, 2005), Pérez-Núñez (1990, 1999, 2003a, 2003b), Baptista e Carvalho (2004) e Caride (2004).

Além dos autores referidos, em recentes estudos que vimos desenvolvendo em torno dessa questão<sup>3</sup>, localizamos alguns *websites* (nacionais e internacionais) especializados nesta temática. Nestes, a educação não escolar é apresentada como uma práxis de organizações do terceiro setor, de universidades e/ou de fundações empresariais dentre outros agentes<sup>4</sup>, demonstrando terem em comum, principalmente, o dissenso sobre as formas de nomeação de tais práticas educativas.

Quanto à produção do conhecimento científico sobre a questão da educação não escolar, em geral, observamos que as investigações têm se ocupado mais em analisar descritiva e compreensivamente as experiências, do que encarar um debate reflexivo em torno de questões epistemológicas de uma educação no campo social. A produção está voltada, especialmente, para as par-

<sup>2</sup> Sobre as diferentes formas de rotular crianças e jovens, ver Zucchetti (2003).

<sup>3</sup> A partir de uma extensa revisão da literatura, realizada no âmbito dos projetos de pesquisas 'Formação de Educadores em Práticas Socioeducativas' (CNPq) e 'Educação, Trabalho e Solidariedade' (CNPq), analisamos realidades distintas da brasileira, no campo de educação não escolar.

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

particularidades e para os resultados dos processos educativos que envolvem sujeitos excluídos na busca por brechas de inclusão social.

Cabe salientar, de início, que nosso interesse pela educação no campo social não significa que a compreendamos como uma forma de educação especial, tal como ocorre nos moldes de algumas universidades europeias, nas quais, inclusive, oferecem cursos de graduação em educação social. Nessas universidades, formam educadores para trabalhar no âmbito de programas socioeducativos, voltados a adultos, a usuários de drogas, a idosos, etc. Nesse contexto, essas formas de educação ora são nomeadas como Educação Social, ora como Pedagogia Social, o que nos leva a deduzir que, na Europa, Educação Social e Pedagogia Social traduzem-se em um mesmo conceito.

No presente artigo, queremos evidenciar o caráter educativo de práticas de educação no campo social, que nomeamos, simplesmente, como Educação Não Escolar. Assim, visamos problematizar e explicitar – por meio de dados empíricos – o desafio da formação de profissionais que atuam pedagogicamente no campo social marcado, em parte, pela distância das Universidades e pela ausência de um diálogo com as tradicionais práticas da educação popular.

## **A educação não escolar como prática de educação**

Referindo-se a tese de doutoramento de Malvina do Amaral Dorneles, intitulada *Lo público y lo popular en el ámbito racionalizador del orden pedagógico moderno*, Ferla (2004) afirma que há uma ordem racionalizadora assentada na tríade composta por uma dimensão antropológica, uma dimensão metodológica e uma dimensão teleológica. Essa tríade que transversaliza os diversos campos de práticas sociais – inclu-

sive a produção de conhecimentos – para constituir um modo verdadeiro *de ser e estar* no mundo, universaliza um conjunto de valores capaz de produzir – na ordem ocidental moderna – as possibilidades consideradas legítimas de viver a vida.

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

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

Nessa perspectiva, as ações que conjugam o sócio e o educativo (na adjetivação socioeducativo) atribuem à categoria educação *status* de qualidade do social, gramaticamente falando, mas não equiparam duas grandes áreas do conhecimento (a educação e assistência social) e políticas de atenção à cidadania.

Essas ponderações iniciais e de base buscam situar a discussão que se pretende apresentar na sequência: a educação não é coextensiva à escola, o âmbito da educação não escolar dispõe de objetivos diversos e, portanto, demanda reflexões que são complementares, porém de naturezas distintas.

De antemão, é necessário que conectemos com autores como Freire

(1989), Maturana (1999), Perez (2003b), Gohn (2005), entre outros, a fim de que se firme a concepção de que a educação se faz para além dos muros da escola. Nesta perspectiva, existe a concepção de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar.

Nesse sentido, tensionadas pelo atual contexto social e político, recentemente, enfocamos as convergências e divergências entre as diversas formas de nomear essas práticas de educação no campo social, debruçando-nos com profundidade, numa reflexão que nos fez optar pelo uso da expressão Educação Não Escolar em detrimento da Educação Não Formal (Moura e Zucchetti, 2006, 2007).

Examinamos, então, o sentido do “não formal”, como oposição à formalização da escola e suas legislações, que impõem a participação compulsória de segmentos da sociedade de acordo com faixas cronológicas estabelecidas. Ressaltamos, no entanto, a emergência de legislações afirmativas que sugerem ações que (re)afirmam direitos e configuram as práticas socioeducativas como formais. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1991), por exemplo, no artigo 90 – Das Entidades de Atendimento –, não deixa dúvidas sobre a formalidade dessas práticas e dos programas de proteção. Em alguns casos, faz-se presente a obrigatoriedade da intervenção do Estado, quando houver determinação judicial.

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

Da mesma forma, é questionável a expressão “não formal” para

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

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

Por fim, o caráter formal das práticas de educação não escolar, de modo crescente, evidencia-se pelas ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação interna e externa, entre outros. Justificada pelas reflexões acima e, mesmo correndo os riscos da utilização binária, propomos a simples denominação Educação Não Escolar para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social, daquelas que ocorrem no interior da escola e que se apresentam complementares não só à educação escolar, mas também à educação familiar (Garcia, 2001).

Dessa forma, explicitamos nossa opção por desviar-nos dos debates sobre as diversas formas de nomeação dessas práticas educativas para, antes, problematizar como as

formas de educar que extrapolam o limite da escola adentram as universidades.

### **Educadores do/no campo social: impasses e dilemas de uma prática**

Atualmente, a Educação Não Escolar vem sendo um locus de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se veem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória. Esta área exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida.

Tal constatação resulta da investigação que estamos desenvolvendo<sup>5</sup> em duas instituições reconhecidas pela tradição no atendimento em projetos socioeducativos, voltados às populações especial e socialmente mais vulneráveis: crianças e jovens. Nesta atividade, constatamos que alguns educadores realizam cursos na área de formação de professores, no Ensino Superior, especialmente, Pedagogia, no entanto outros sequer concluíram o Ensino Médio, evidenciando que esses educadores, efetivamente, se formam mais em serviço.

Em um dos projetos investigados – que executa política pública governamental – a preocupação com a formação acadêmica parece-nos ser menos um item de qualificação para o trabalho e mais uma inserção precária de alunos em estágio não curricular. São jovens educadores que atuam com jovens socialmente

vulnerabilizados, ambos sem direito ao emprego e aos direitos sociais e ainda sem remuneração adequada. Em outra instituição investigada, a formação acadêmica fica relativizada em detrimento da experiência profissional. São costureiras, marceneiros, operadores de micro computador, os quais realizam as atividades docentes.

No enfrentamento da demanda por qualificação, ambos os projetos têm a formação em serviço como prática preferencial. No entanto, quando olhamos mais atentamente o cotidiano dessas práticas, constatamos características comuns que merecem detalhamento.

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

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

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



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

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

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

Em ambas as experiências investigadas, a formação dos educadores fica restrita às questões administrativas e à organização sucessiva de eventos – que pouco têm de continuidade entre si, mas que são trabalhadas como se houvesse interlocução – na qual as trocas, em geral, ocorrem pelo relato de experiências. Nessas vivências, geralmente, o senso comum naturaliza o fazer pedagógico: o ambiente e o encontro ensinam. A quase ausência de crítica se enuncia no sentido de valorizar a qualificação: “o trabalho de forma mais estruturada, mais formalizada, nos remete a uma coisa mais profissional”, afirma a pedagoga A.

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

Dessa maneira, a formação implementada incorpora um sentido ligado ao plano mecânico, sem nenhuma reflexão, e a intervenção do educador funda-se nas imagens de suas experiências de trabalho, o que também reproduz a precarização dessas intervenções.

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

Contudo, para os educadores, as estratégias pedagógicas parecem constituir o eixo estruturante de sua experiência. Temos observado que as estratégias pedagógicas adotadas incluem, desde atividades que, à primeira vista, engajam e envolvem os jovens, tais como assembleias (para tratar de algum assunto polêmico, ou de interesse) até as viagens (de lazer, de novas experiências, por exemplo.). No entanto, é surpreendente o quanto essas atividades fundamentam-se na e fomentam a lógica da produtividade, pois estabelecem metas, atribuem prazos, numa lógica às avessas ao objetivo proposto.

Também observamos que, de forma explícita, o lugar dos jovens na discussão dos educadores tem pouco destaque. Pouco se fala deles

e, quando citados, normalmente, trata-se de um problema: a evasão da escola, o desaparecimento do grupo, questões familiares, dentre outros. Tal fato reduz o educador a um mero escutador, um contador de histórias, que concebe os jovens e seus familiares como sujeitos de falta.

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

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

Nessa mesma linha, outros estudos sobre a formação de educadores (Godinho, 2007) revelam dados muito semelhantes aos da nossa pesquisa. Indicam, por exemplo, que as experiências vivenciadas na prática mobilizam os/as educadores/as a refletir sobre a sua ação, mas que as reflexões produzidas, não decorrem de processos de sistematização dos conhecimentos relacionadas, no caso, à Educação de Jovens e Adultos – EJA. Segundo essa autora, no seu estudo, um dos condicionantes desta questão é a ausência do/a educador/a nas reuniões de formação continuada em serviço.

Godinho (2007) também repara a ausência da temática da Educação Popular nos cursos de licenciaturas e nos eventos realizados pelas Universidades, forçando a transmissão de conhecimentos e de informações escolares na prática da EJA.

Da mesma forma, ao questionar o atual papel do mediador, Pinheiro (2007), destaca que, na Educação Popular, o mediador foi e tem sido o intelectual que se insere no campo social, ao passo que, na Educação Não Escolar, em especial nos projetos socioeducativos e nos projetos que resultam de políticas públicas, não há o intelectual engajado, nem a liderança da comunidade. Nessas práticas, ocorre um engajamento artificial, expresso na figura de um mediador estagiário, voluntário, ou professor.

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

Nossa imersão na temática da educação não escolar ocorreu por intermédio de atividades de extensão cuja sistematização abriu espaços

investigativos. Foi o encontro com a pesquisa científica na área da educação não escolar que nos oportunizou uma reflexão mais densa sobre a educação no campo social.

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

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

Contudo, percebemos que as publicações que advêm de experiências no âmbito da educação não escolar ainda são pouco significativas, do ponto de vista quantitativo, e pouco contribuem para a reflexão sobre as especificidades dessas práticas, no que tange a seus pressupostos teóricos e suas metodologias. Quando a temática da educação não escolar é abordada, em geral: (i) sobressaem-se os resultados (não raras vezes em detrimento de processos de avaliação

que medem o impacto e efetividade social das ações); (ii) discute-se, preferentemente, a presença e/ou ausência do Estado na oferta destas práticas; (iii) verifica-se a emergência do Terceiro Setor e as políticas afirmativas e o movimento social em torno delas. Além disso, (iv) investiga-se, de forma ainda muito tênue, o reflexo do caráter compensatório de tais ações para a autonomia dos sujeitos que são afetos às políticas sociais, especialmente, as atividades de caráter assistencial.

Com relação a eventos especializados em educação não escolar, constatamos que ainda são episódicos e demonstram a pouca expressividade do tema. Em geral, as breves discussões sobre espaços socioeducativos são realizadas sob a forma de oficinas e de comunicações, em eventos que discutem a educação. Ressaltamos a exceção do que acontece nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que, em dois Grupos de Trabalho (GTs), acolhem experiências de educação social: o GT Educação Popular e o GT Movimentos Sociais. Ambos têm acumulado trabalhos de referência na área.

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

Ainda cabe enfatizar que a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), anualmente, realiza um evento de formação continuada voltado a educadores

<sup>6</sup> Esta investigação foi desenvolvida em parceria por pesquisadoras do Centro Universitário Feevale (Feevale), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), constituindo uma pesquisa de caráter interinstitucional.

sociais. No ensino especializado, a PUC/RS oferece, desde 2006, o curso de graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Já a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) vinha mantendo um curso de graduação em Pedagogia também voltado à formação de educadores sociais cujo perfil de egresso insere-se tanto na educação escolar quanto na não escolar, demonstrando, ante as diferenças culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de uma nova prática em educação. Ambas as experiências têm ênfase na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e se traduzem em ofertas de cursos pensados e gestionados com base nas demandas dos próprios educadores que, associados entre si, passam a clamar por formação acadêmica. Contudo, em 2007, a UERGS não ofereceu mais o curso, alegando problemas com a questão do ingresso. Como consequência dessa interrupção, o movimento dos educadores sociais de Porto Alegre iniciou, no mesmo ano, negociações com a Faculdade de Educação da UFRGS para a implantação de um curso similar previsto para 2009.

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

formação acadêmica de nível superior, no sentido de contemplar as especificidades do âmbito do não escolar.

Considerando-se a oferta crescente de propostas de intervenções socioeducativas, especialmente no âmbito do Terceiro Setor e nos Movimentos Sociais, originou-se a necessidade de profissionalização dos quadros. Em 2001, na 24ª reunião anual da ANPED, Maria da Glória Gohn, assinalava que a década de 1990 fora um tempo de reformulações da Educação Popular. Referindo-se ao Congresso Internacional de Americanistas realizado em julho de 1988, na Holanda, sobre Educação Popular na América Latina; ao evento de 1990, na Bolívia e, em 1995, em Santiago do Chile, Gohn (2001) faz um balanço das crises por que passa a Educação Não Formal. Esta, segundo ela, inclui a educação popular:

Analisando-se os três encontros, concluímos que nos anos 90 houve um redirecionamento dos objetivos da EP que alterou o sentido de suas ações. Antes, os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. Depois, os objetivos voltaram-se mais para os indivíduos em si, para sua cultura e representações. No novo paradigma – não há algo a ser criado, a partir da animação de um agente externo – o educador ou o facilitador – em termos de uma politização que desperte o educando para suas condições concretas de vida, em termos da pobreza e suas causas, de interesses de classe explorada e oprimida, de direitos sociais básicos que lhes estão sendo negados pelas elites e outros. No novo paradigma – há algo a ser repassado – de forma competente, com conteúdo, e que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui, de sua experiência anterior e visão de mundo, e o reelabore. Isto significa que os indivíduos e os grupos têm de repensar e de reformular seus próprios conhecimentos e experiências (Gohn, 2001, p. 1).

Alinhadas com Gohn (2001), preocupa-nos a profissionalização dos educadores sociais. No entanto, apontamos alguns limites para as experiências da formação em serviço quando se apresentam como a única opção de formação, uma vez que esses espaços pouco (ou nada) valorizam os processos coletivos de reflexão, consequentemente, tornam-se, por vezes, rotineiros, além de assoberbados por tarefas.

Para tanto e desde o nosso entendimento, cabe às universidades reafirmarem o conceito de educação, rompendo com a dualidade escolar/não escolar, ao contrário do que vem acontecendo, especialmente, na Europa, mais especificamente nas Universidades Espanholas.

Nessas, as práticas de educação não escolar (geralmente nomeadas como Educação Social ou Pedagogia Social) apresentam-se como uma prática especializada que requer uma formação específica a qual habilite o pedagogo (social), para atuar em espaços escolares e não escolares. Acresce-se a isso o público muito específico: crianças e jovens vulnerabilizados socialmente, desempregados e subempregados, moradores de zonas degradadas, adultos e pessoas da terceira idade, entre outros.

Entendemos que, em geral, tais experiências de educação não escolar e suas diferentes modalidades de formação (no âmbito do Ensino Superior e/ou Médio, principalmente, da Europa), têm-se constituído em práticas de intervenção disciplinares, sustentadas numa concepção de educação especializada e voltadas para segmentos muito específicos, mesmo quando seu caráter generalista é ressaltado.

Embora concordando com Ribeiro (2006), quando afirma que os termos pedagogia social e educação social remetem a sentidos diversos e diferentes, entendemos que essa distinção não é relevante.

Uma Educação Social, tal como a entendemos<sup>7</sup>, designa uma perspectiva transdisciplinar de olhar um campo de práticas educativas. Quando reafirmamos a necessidade de formação acadêmica de educadores sociais e reconhecemos a importância de uma educação do campo social – aqui entendida como um corpo de conhecimentos e um campo de intervenção peculiar – não compartilhamos com a ideia de uma formação específica para o pedagogo atuar no campo social. Isto, por si só, promoveria, novamente, a cisão do conceito de educação.

Consideramos que, mais do que delimitar e fixar contornos disciplinares, é interessante explorar as potencialidades dessa Educação do campo social, para oferecer uma outra perspectiva que possa instaurar um campo de conhecimento transversal às práticas de educação não escolar, tensionando, com esta discussão transdisciplinar, os saberes da Educação Popular Freireana.

Apesar da tradição brasileira, em torno dos estudos de Paulo Freire, na sistematização da Educação Popular, entendemos que a emergência do voluntariado, a proliferação de ONGs e as recentes legislações em torno dos direitos compõem o ambiente privilegiado dessas novas práticas e suas demandas por estudos teóricos. Além disso, a desregulamentação da economia, a globalização dos mercados, o predomínio de valores econômicos que arregimenta lugares sociais, o (novo) mundo do trabalho e a crise do emprego definem o contexto de emergência (nos dois sentidos da palavra) desta discussão.

Contudo, consideramos desnecessária qualquer preocupação em delimitar e fixar campos teóricos

que remetam à necessidade ou possibilidade de formação e titulação acadêmica. Ao contrário, desejamos pautar esta reflexão no sentido da valorização do caráter transdisciplinar que visualizamos neste campo de conhecimento.

Desse modo, preferimos conceber uma educação do campo social como um corpo de saberes transversal, comum a todas as disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais, que instrumentaliza e potencializa a prática de todos os profissionais que intervêm no campo social, dentre eles: os educadores (Moura e Zucchetti, 2007).

### À guisa de encerramento

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

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

Contudo, essa relação nem sempre ocorre com a devida compreensão das singularidades deste campo. Por essa razão, aponta para a urgente

necessidade de produzir um conhecimento que respeite as especificidades da Educação Não Escolar e seus enfrentamentos com um contexto de constantes mutações.

Ainda que muitos autores (Afonso, 2001; Garcia, 2001; Gohn, 2006; Godinho, 2007) continuem insistindo no debate que busca distinguir e definir as diferenças entre Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal, nossa preocupação volta-se para o entrecruzamento entre práticas de Educação Escolar e Educação Não Escolar e, principalmente, para a necessidade de pensarmos sobre que bases a Educação Popular, atualmente, se sustenta.

Vale lembrar que, a partir da década de 1990, emergiu um novo cenário político e social que, tendendo para o liberalismo, tem determinado e favorecido o surgimento do Terceiro Setor, apoiado em conceitos que gravitam em torno da noção de responsabilidade social das empresas. Esse evento viabilizou as parcerias público/privado e a presença das Organizações Não Governamentais – ONGs. Trata-se de um novo domínio que tem propiciado o desenvolvimento de um modelo de práticas de intervenção (e de educador) que não favorece uma abertura ao diálogo e que deixa marcas nas formas mais tradicionais da Educação Popular.

Além disso, atualmente, outro elemento parece tensionar o ambiente clássico da Educação Popular: as políticas públicas, além de delinear objetivos, estratégias, metodologias, também transformam o cenário histórico do campo da Educação Popular. Um exemplo dessas transformações pode estar presente na necessidade de

<sup>7</sup> Sobre nossa reflexão quanto às diferentes formas de nomeação de práticas de educação (formal, não formal, informar, escolar, não escolar), bem como quanto ao nosso posicionamento sobre a distinção entre Educação Social e Pedagogia Social, ver Moura e Zucchetti (2006, 2007).



[...] revisar e ressignificar as dimensões do trabalho do/a educador/a [que] no atual contexto social é, um elemento-chave para a aproximação da sua identidade com a imagem social do/a educador/a popular, ou seja, para a constituição de uma imagem social de educador/a popular (Godinho, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, dentre as tarefas que se fazem necessárias, está a urgente superação do debate quanto às formas de nomeação dessas práticas. Pensamos que a designação Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal, não tem sentido porque, em geral, o critério de distinção entre o formal, o não formal e o informal baseia-se na tese da intencionalidade. Para nós, esta tese não se sustenta, simplesmente, porque a *intencionalidade*<sup>8</sup> está presente em toda e qualquer prática de educação, independentemente de esta ocorrer no interior do espaço escolar ou não escolar.

Faz-se necessário, também, encarar os dilemas colocados entre as práticas explicitamente identificadas na tradição da Educação Popular e aquelas – emergidas no auge das transformações ocorridas nos anos 1990, e auto-denominadas Educação Não Formal. Nesse embate, de início, visualizamos divergências no que se refere às formas como ambas concebem os processos de construção e de gestão das práticas educativas. Enquanto as primeiras se pensam e se oferecem como espaços de emancipação, as segundas, em geral, parecem oportunizar adaptação social e precarização do trabalho.

Além disso, é importante confrontar essas práticas na sua materialização cotidiana, em que, a despeito da forma de se conceber ou nomear, nos será permitido distinguir os projetos

que são construídos e desenvolvidos *com e pelas* populações daqueles que estão sendo construídos e desenvolvidos *para* as populações.

Também sublinhamos que um confronto histórico e conceitual entre Educação Popular e Educação Não Escolar poderá ajudar a desfazer equívocos atualmente presentes nos debates. Um deles é o que situa a Educação Popular e a Educação Não Formal como alternativas para as classes populares. Entendemos que se trata de um equívoco aproximar os princípios da Educação Não Escolar com a Educação Popular Clássica Freireana, com base exclusiva na categoria classe social, na favelização ou no fato da vida acontecer na periferia (Pinheiro, 2007).

Por fim, entendemos que mapear essas práticas de educação implica em compreender como os educadores sociais se formam no próprio movimento cotidiano de invenção da vida, tarefa que, até aqui, parecemos, nem a Universidade e tampouco alguns setores da chamada educação popular ainda lograram.

## Referências

- AFONSO, A.J. 2001. Os lugares da educação. In: O.R. de M. von SIMSON; M.B. PARK; R.S. FERNANDES (orgs.), *Educação Não Formal – cenários da criação*. Campinas, Editora da Unicamp/Centro de Memória, p. 29-36.
- BAPTISTA, I.; CARVALHO, A.D. 2004. *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Portugal, Porto Editora, 112 p.
- BRANDÃO, C.R. 1986. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 156 p.
- BRANDÃO, C.R. 1995. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo, Cortez, 229 p.
- BRASIL. 1991. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, Imprensa Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>; acesso em: 10/08/2009.
- BRASIL. 1996. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>; acesso em: 10/08/2009.
- CARIDE, J.A. 2004. *Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectiva científica e histórica*. Barcelona, Gedisa, 285 p.
- FREIRE, P. 1989. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 68 p.
- FERLA, A.A. 2004. Participação da população: do Controle sobre os recursos a uma produção estética da clínica e da gestão em saúde. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, 14(1):85-108.
- GARCIA, V.A. 2001. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: O.R. de M. von SIMSON; M.B. PARK; R.S. FERNANDES (orgs.), *Educação Não Formal – cenários da criação*. Campinas, Editora da Unicamp/Centro de Memória, p. 147-165.
- GODINHO, A.C.F. 2007. *O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2874--Int.pdf>; acesso em: 06/11/2007.
- GOHN, M. da G. 2001. *Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, Caxambu, 2001. *Anais...* ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm>; acesso em: 29/03/2007.
- GOHN, M. da G. 2005. *Educação Não-Formal e Cultura Política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 120 p.
- GOHN, M. da G. 2006. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*, 14(5):27-38.
- LIBÂNEO, J.C. 2005. *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. São Paulo, Cortez, 208 p.

<sup>8</sup> Em contraposição ao sentido apresentado por Libâneo (2005), o qual distingue três modalidades da educação, caracterizando-as como Formal, Não Formal e Informal, de acordo com a ausência ou presença de intencionalidade da ação educativa.

- MATURANA, H. 1999. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 98 p.
- MOURA, E.P.G.; ZUCCHETTI, D.T. 2006. Explorando outros cenários: Educação Não Escolar e Pedagogia Social. *Educação Unisinos*, 10(3):228-236.
- MOURA, E.P.G.; ZUCCHETTI, D.T. 2007. Educação Não Escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da Pedagogia Social. *Contrapontos*, 7(1):185-199.
- PÉREZ -NÚÑEZ, V. 2003a. El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. In: J.G. MOLINA (coord.), *De nuevo, la educación social*. Madrid, Dykinson, p. 209-218.
- PÉREZ -NÚÑEZ, V. 2003b. Los Nuevos Sentidos de la Tarea de Enseñar. Más allá de la dicotomía "Enseñar vs asistir". *Revista Ibero-Americana de Educación*, 33. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>; acesso em: 24/04/2006.
- PÉREZ -NÚÑEZ, V. 1999. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 176 p.
- PÉREZ -NÚÑEZ, V. 1990. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Relatório do Desenvolvimento Humano. Barcelona, PPU. Disponível em: <http://hdr.pnud.org/hdr2006>; acesso em: 20/11/2006.
- PINHEIRO, D. 2007. *Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, Caxambu, 2007. *Anais ANPEd*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3542--Int.pdf>; acesso em: 05/11/2007.
- RIBEIRO, M. 2006. Uma educação social faz sentido? Alguns apontamentos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/06/uma-educa-brasil-16-de-abril-de-2004.html>, acesso em: 04/04/2006.
- SILVA, R. da. 2006. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=MS0000000092006000100015&lng=en&nrm=iso>; acesso em: 26 de março de 2007.
- ZUCCHETTI, D.T. 2003. *Jovens: a educação, o trabalho e o cuidado como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo, Feevale, 215 p.

Submetido em: 29/07/2008

Accito em: 07/11/2008