

# Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social

■ Dinora Tereza Zucchetti\*

■ Eliana Perez Gonçalves de Moura\*\*

---

## Resumo

Este texto tem o propósito de discutir práticas socioeducativas que, ao priorizarem mais a formação para o trabalho, incorporam a forma de socialização escolar, contribuindo mais para o disciplinamento de jovens do que para sua formação e "libertação". Ressalta-se sua distancia em relação à educação popular freireana, denunciando os limites e possibilidades de uma formação de educadores que ocorre à margem de espaços de produção do conhecimento. Para tanto, nos apoiamos na pesquisa "Formação de Educadores em Práticas de Educação Não Escolar" (CNPq), onde acompanhamos reuniões pedagógicas de dois projetos socioeducativos, voltados para jovens, moradores da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Educação não escolar. Práticas socioeducativas. Formação de educadores. Educação popular.

## ***Socialeducational practices and educator formation: new challengers in the social field*** **Abstract**

*The purpose of this text is to discuss social-educational practices that aim primarily at job skill formation and, thus, integrate the process of school socialization, which contributes to the disciplining of the young rather than to their education and "liberation". We point out the gap between such practices and the popular education defended by Paulo Freire, revealing the limits and possibilities of an educator formation that operates on the fringes of knowledge production environments. To that end, we based our analysis on the program "Forming Educators in Nonschool Educational*

---

\* Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora Pesquisadora da Feevale, RS.  
E-mail: dinora@feevale.br

\*\* Doutora em Educação, PUC-RS; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Trabalho da Feevale.  
E-mail: elianapgm@feevale.br

*Practices" (CNPq), in which we followed up pedagogical meetings of two social-educational projects aimed at the young living in the city of Novo Hamburgo, RS, Brazil.*

*Keywords: Nonschool education. Socioeducational practices. Educator formation. Popular education*

## **Prácticas socioeducativas y formación de educadores: nuevos desafíos en el campo social**

### **Resumen**

*Este texto tiene como propósito discutir prácticas socioeducativas que, al priorizaren más la formación para el trabajo, incorporan la forma de sociabilidad escolar, contribuyendo más para disciplinar a los jóvenes que para su formación y "liberación". Se resalta su distancia con relación a la educación popular freireana, denunciando los límites y posibilidades de una formación de educadores que ocurre a la margen de espacios de producción del conocimiento. Por lo tanto, nos apoyamos en la investigación "Formación de Educadores en Prácticas de Educación No Escolar" (CNPq), donde acompañamos reuniones pedagógicas de dos proyectos socioeducativos, dirigidos a jóvenes, que viven en la ciudad de Novo Hamburgo/RS.*

*Palabras clave: Educación no escolar. Prácticas socioeducativas. Formación de educadores. Educación popular*

## **Introdução**

Desde longa data, práticas socioeducativas têm sido ofertadas às crianças e jovens a fim de ocupar o seu tempo livre. Inúmeras são as justificativas para que o Estado, as Igrejas, a Sociedade Civil e/ou o Terceiro Setor, em diferentes momentos históricos, se ocupem mais de alguns sujeitos do que de outros. Algumas justificativas, especialmente pelo viés sociológico positivista, ressaltam o risco iminente de marginalização de determinados sujeitos sociais que, por sua vez, colocam outros sujeitos sob a ameaça de serem objeto de violência daqueles – daí a necessidade de prevenção permanente (PÉREZ-NUÑEZ, 2003). Outras justificativas amparam-se nas modernas concepções do direito político à cidadania, e há ainda aquelas que misturam o senso comum, o conhecimento científico e o religioso, associando conceitos e pré-conceitos o que, na maioria das vezes, serve para discriminar determinados sujeitos através do uso de rótulos como "menores", "em situação de risco", "em situação de vulnerabilidade", entre outros<sup>1</sup>.

Nessa perspectiva, crianças e jovens têm sido o alvo preferencial nas práticas ofertadas no contraturno da escola, onde predominam ações de caráter assistencial

---

<sup>1</sup> Sobre as diferentes formas de rotular crianças e jovens, ver Zucchetti (2003).

como coadjuvantes da educação escolar: Alimentação, higiene, recreação, apoio familiar são intervenções que desenham este cenário. Não raro, a inserção em projetos socioeducativos<sup>2</sup> constitui uma forma de resgatar as crianças e jovens que estão fora da escola e de promover sua reaproximação ao espaço escolar.

Atualmente, outros sujeitos também têm sido alvo de práticas de educação que se desenvolvem em espaços não escolares: idosos – com suas demandas por convivência e cuidado – trabalhadores desempregados e ou subempregados – que necessitam de (re)qualificação – além de adultos e jovens que se inserem em experiências de trabalho coletivo, demonstrando que a educação enquanto prática social não se reduz e se encerra ao ambiente escolar e, quando no ambiente extraescolar, extrapola a forma socioeducativa assumindo o que corresponde à educação no campo social.

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

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

Nesse sentido, enfocam-se convergências e divergências entre as diversas formas de nomear essas práticas de educação no campo social (MOURA; ZUCCHETTI, 2006) o que nos conduziu a optar pelo uso da expressão "educação não escolar" em detrimento da "educação não formal". Não é nosso propósito discutir a questão das formas de nomeação; neste artigo queremos, desde o nosso ponto de vista, apenas ressaltar que a diferenciação entre práticas de educação "não formal" (enquanto 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, em geral, escamoteia e legitima processos de ensino e aprendizagem marcados pela lógica da preparação para o mercado em detrimento de um projeto de formação para a vida.

---

2 Entendemos, em consonância com Carvalho e Azevedo (2004), que projetos socioeducativos são ações complementares à escola e que conjugam educação e proteção social, baseadas em legislações afirmativas que atendem, preferencialmente, crianças, adolescentes e jovens no contra turno escolar.

Assim, independente da forma de nomeação, aludimos que a educação no campo social amplia o conceito de educação e embora sejam inúmeras as experiências já sistematizadas no âmbito das instituições, ainda são poucos os estudos que se preocupam em problematizar até que ponto estas práticas, efetivamente, se constituem em um instrumento de transformação social?

Parece-nos que aí vigora um pressuposto tácito de que todas as práticas no campo social colocam a cultura no centro de seu trabalho pedagógico, partindo dos fenômenos vivenciados pelas pessoas envolvidas para atuar sobre as representações das comunidades e, conseqüentemente, nelas agir. O que significa supor que estas práticas estariam orientadas pelos fundamentos da educação popular, o que merece reflexão.

De fato, quanto à produção do conhecimento científico, em geral, observamos que os resultados das pesquisas mais recentes valorizam mais as experiências do que a reflexão e a discussão em torno das questões epistemológicas de uma educação no campo social. São estudos, geralmente, voltados para as particularidades e resultados dos processos educativos que envolvem sujeitos excluídos na busca por brechas de inclusão social.

No presente artigo pretendemos refletir sobre o caráter educativo de práticas de educação não escolar para explorar suas relações (ou não) com a educação popular e a formação de educadores. Para tanto, nos apoiamos nos dados empíricos da pesquisa "Formação de Educadores em Práticas de Educação Não Escolar", do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem por objetivos, entre outros: compreender como se constrói o educador social a partir das concepções de jovem, trabalho e educação presentes na formação pedagógica; descrever como acontece a formação de educadores sociais em serviço para práticas de educação não escolar junto a grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Nesta investigação, de abordagem metodológica qualitativa, acompanhamos reuniões pedagógicas de dois projetos socioeducativos, voltados para jovens, moradores da cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre/RS. Um deles caracteriza-se como projeto de formação profissional e é executado por uma organização não governamental e, o outro, de caráter governamental, executa política pública do governo federal. Ambos os projetos, tradicionalmente assistenciais, atendem à juventude desde a década de 90 e se propõem a acolher jovens moradores da periferia, no contraturno da escola.

Metodologicamente, as reuniões envolveram (separadamente) as direções das instituições executoras, os pedagogos e os educadores que atuam diretamente com os jovens. Cada grupo foi composto por, no mínimo, seis pessoas. A partir das transcrições de cada reunião, que contabilizou oito encontros, foi possível gerar um relatório onde constam, além das pautas das reuniões, os materiais didáticos utilizados, as leituras e as dinâmicas realizadas, um breve diário de campo e a descrição das discussões.

## Projetos socioeducativos como prática de educação não escolar

Referindo-se à tese de doutoramento de Malvina do Amaral Dorneles (1996), intitulada *Lo público y lo popular en el ámbito racionalizador del orden pedagógico moderno*, Ferla (2004) afirma que há uma ordem racionalizadora assentada na tríade composta por uma dimensão antropológica, uma dimensão metodológica e uma dimensão teleológica que transversaliza os diversos campos de práticas sociais, inclusive a produção de conhecimentos, para constituir um "modo verdadeiro" de *ser e estar* no mundo, universalizando um conjunto de valores capaz de produzir, na ordem ocidental moderna, as possibilidades consideradas legítimas de viver a vida. Essa ordem pedagógica, derivada da cultura europeia que lhe deu origem (seu *norte*), estabelece uma objetivação racionalizada para o *ser/existir*, a razão científica como o modo de "iluminar" a compreensão do universo e constituir/ordenar os modos de *ser/existir* e a idéia de progresso - traduzida no avanço ordenado em direção a maiores gradientes de estabilidade.

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

Essa mesma ordem reitera a departamentalização das políticas públicas por áreas que pouco dialogam entre si. Nesta lógica, a educação torna-se afeta, em todos os níveis da administração pública, ao Ministério e às Secretarias de Educação, enquanto que as políticas assistenciais recaem em Secretarias de Assistência Social, de Promoção Social, quando houver. Em geral, no âmbito dos municípios, as políticas de assistência social e seus projetos socioeducativos são executadas em Secretarias de Habitação, Trabalho, de Desenvolvimento, entre outras. Nessa perspectiva, as ações que conjugam, por exemplo, práticas socioeducativas atribuem à categoria educação *status* de qualidade do social, gramaticalmente falando, não equiparando duas grandes áreas do conhecimento e políticas de atenção à cidadania.

No entanto, mesmo reconhecendo as tensões colocadas pelo contexto descrito, reafirmamos que os projetos socioeducativos são práticas de educação não escolar e que se traduzem num importante espaço reflexivo sobre este campo de educação.

Projetos socioeducativos estão presentes em administrações públicas, mesmo que de forma pontual e/ou residual, desde meados de 1970, o que lhe atribui *status* de presença e permanência junto aos setores populares, especialmente no âmbito dos municípios. Naquele período, como atividade extraclasse, crianças e adolescentes eram "atendidos" no turno contrário a da escola e a ênfase do atendimento recaía sobre as

necessidades básicas e na prevenção à marginalização. Mais tarde, nomeados de Núcleos Socioeducativos atendiam as resoluções do Estatuto da Criança e do Adolescente tendo a sua importância enfatizada como prática social e educativa, de apoio à escola.

Nos últimos anos, temos visto projetos socioeducativos serem alavancados de forma mais efetiva através das políticas públicas, onde ações do governo federal instituem programas como o de Erradicação do Trabalho Infantil e Pró-Jovem Adolescente. Ambos são apresentados como ações socioeducativas que objetivam além da transferência de renda e a convivência familiar e comunitária, criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

Essas ponderações iniciais e de base buscam situar a discussão: (a) projetos socioeducativos são uma representação significativa de práticas de educação não escolar; (b) a educação não é coextensiva à escola, o âmbito da educação não escolar dispõe de objetivos e finalidades diversos e, portanto, demanda por reflexões que são complementares, porém de naturezas distintas e; (c) é cada vez mais evidente o distanciamento entre a educação não escolar e a educação popular. As justificativas mais óbvias para este distanciamento parecem ser:

A demanda por mão de obra mais escolarizada e mais qualificada [que] é uma das exigências da economia mundial que, desde fins da década de 1980, é regida pelo neoliberalismo. Os fatores considerado pelos estudiosos, com a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periférica, tal como é o caso do Brasil (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 22).

Deste modo sendo perceptível este distanciamento, cabe-nos perguntar: quais os elementos que colaboraram para acontecer este distanciamento na medida em que se poderia pensar que os pressupostos da educação popular pudessem constituir o projeto pedagógico a fundamentar as práticas de educação não escolar?

No entanto, o que se observa, *a priori*, é que muitas ações de educação não escolar mais especificamente as de caráter socioeducativo são planejadas desde fora, por agentes externos, e são oferecidas às populações para que estas possam aderir de acordo com suas motivações e demandas pessoais. Desta forma, são ofertados projetos na modalidade de ações de governo e/ou de práticas que advêm do Terceiro Setor que, muitas vezes, pouco consideram as características da comunidade e sequer propõem o engajamento do coletivo.

Embora sejam projetos que se oferecem como intercessores sobre processos de inclusão/exclusão social parecem que, mesmo reconhecendo a peculiaridade das situações de crianças e jovens, na prática, ao invés de promover a experiência de inclusão para a convivência social, operam a inclusão das diferenças apenas para melhor governá-los.

Para fundamentar tais constatações recorreremos à obra de Paulo Freire (1985, p. 32) para, a partir dele, problematizar se há diálogo entre os fundamentos da educação popular e as práticas de educação não escolar, neste caso, tomando como base a pesquisa realizada "Formação de Educadores em Práticas de Educação Não Escolar".

É evidente que na obra de Freire a dimensão da libertação é meta prioritária, contudo outros conceitos também presentes na sua obra, como a dimensão objetiva da realidade social, o problema da consciência oprimida, a educação como direito fundamental, prática de liberdade e de emancipação, são fundamentais. Ou como diz o próprio autor, "precisamos recolocar a dimensão da vida vivida como objeto de intervenção pedagógica" (1985, p. 37).

Para tanto defende:

[...] um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a nova razão da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 1985, p. 57).

Também se faz necessário que, além de Freire (1985) conectemos com autores como Maria da Gloria Gohn (2005) que mais recentemente se têm dedicado a esta temática. Por meio desta comparação pode-se visibilizar os contrastes entre as concepções subjacentes aos processos socioeducativos e os projetos de base freireana.

Estas práticas que advêm do Terceiro Setor definem que a educação está para além dos muros da escola e, nesta perspectiva, a concepção de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar. No entanto, nestes projetos atuais não se encontra explicitada a dimensão político-pedagógico, que constitui a base da educação popular freireana.

Eis aqui um primeiro elemento de distinção entre a educação popular e os projetos socioeducativos, nos moldes do que vimos analisando.

Contudo, não bastasse o argumento acima referido, também há que se considerar as postulações de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 17) que propõem a hegemonia da forma escolar de socialização, argumentando que

[...] a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder.

A partir destes referenciais nos é possível afirmar que a passagem da histórica base da política assistencial dos projetos socioeducativos para a prática educativa arrastou consigo a forma escolar que culminou com a "escolarização" dos projetos socioeducativos. Esta forma se impõe não só pelas metodologias, pela didática, mas especialmente pela ideia de disciplinarização tanto dos sujeitos quanto da especialização de um campo do saber.

Considerando-se os jovens afetos as práticas socioeducativas, em questão, é possível verificar que por dentro destes projetos as experiências juvenis vão sendo submetidas a práticas que, embora, não se assemelhem aos rituais escolares ainda pretendem promover sobre estes um processo efetivo de socialização (escolar). Baseado na concepção de um sujeito materializado em todos os tipos de "falta" que lhes são supostamente intrínsecas as instituições se alinham e se aliam buscando a efetiva consecução do objetivo de produzir "sujeitos civilizados", bons cidadãos, dóceis trabalhadores, ainda que muito pouco deste objetivo consiga ser atingido.

Esta "escolarização" dos projetos socioeducativos denunciam um segundo elemento que compõe o cenário do distanciamento da educação popular e da educação não escolar.

## 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, que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida.

Tal constatação provém da investigação que vimos desenvolvendo nas instituições anteriormente citadas, reconhecidas pela tradição no atendimento em projetos socioeducativos, voltados às populações socialmente mais vulnerabilizadas. Portanto, mesmo que as duas experiências tenham características bem particulares, que não dão conta da diversidade do campo da educação não escolar não nos permitindo proceder a generalizações, consideramos que com estas experiências podemos adentrar no tema em questão.

No que se refere à formação destes educadores, no acompanhamento às reuniões, constatamos que alguns realizam cursos na área de formação de professores, no Ensino Superior, especialmente Pedagogia, sendo que outros sequer concluíram o Ensino Médio, evidenciando que esses educadores, efetivamente, se formam 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 precarizada de alunos em estágio não curricular. São jovens educadores atuando com jovens socialmente vulnerabilizados, ambos sem direito ao emprego e aos direitos sociais, sem remuneração adequada. Noutra instituição investigada, a formação acadêmica fica relativizada em detrimento da experiência profissional. São costureiras, marceneiros, operadores de microcomputador realizando atividades docentes.

No enfrentamento da demanda por qualificação, ambos os projetos têm a formação em serviço como prática preferencial. Quando voltamos nosso olhar mais atentamente sobre o cotidiano dessas práticas temos observado algumas características comuns que merecem detalhamento.

Ambos os grupos de trabalho são coordenados por pedagogas, contam com a presença das diretoras dos referidos projetos nos grupos de formação e os encontros têm uma periodicidade mensal. Nas reuniões ditas pedagógicas, de acompanhamento e avaliação, os educadores expõem suas experiências e têm ressaltada a importância das trocas entre eles para o bem do trabalho. Os grupos também se assemelham quanto à forma de os educadores se autonomarem, 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 onde a formação profissional está desenhada na forma de cursos, e são chamados de jovens, os que participam do projeto que se assenta numa proposta de promoção da cidadania sem um foco tão marcado na formação para uma profissão.

Nas reuniões, o vínculo dos educadores com os jovens é trabalhado e estimulado como um recurso para a boa convivência. Dar-se bem com o jovem aparece como um atributo natural e/ou necessário a ser desenvolvido para que o trabalho flua e

para que os objetivos sejam atingidos. Talvez na base dessa boa convivência esteja, ao menos discursivamente, uma relação educador/educando pretensamente horizontalizada, conforme enunciado por J.: "[...] a gente se trata de igual para igual. Eu aprendo com eles assim como eles aprendem comigo".

Este excerto pode evidenciar, em princípio, a dimensão da educação como via de mão dupla "quem educa aprende e quem aprende educa", porém M., ao mesmo tempo em que adere ao discurso positivo do vínculo deixa subjacente a idéia de que nem sempre se está disponível a essa abertura:

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

Em ambas as experiências investigadas, a formação dos educadores fica restrita às questões administrativas e à organização sucessiva de eventos – que pouco têm de continuidade entre si, mas que são trabalhadas como se houvesse interlocução – onde as trocas em geral se dão pelo relato de experiências/vivências e, geralmente, o senso comum naturaliza o fazer pedagógico: o ambiente ensina, o encontro ensina. A pouca crítica que se faz presente se enuncia no sentido da importância da qualificação: "o trabalho de forma mais estruturada, mais formalizada, nos remete a uma coisa mais profissional", afirma a pedagoga A.

Mas, qual o sentido atribuído aqui, à palavra profissional? Parece-nos que há dois sentidos: quando as falas remetem à metodologia preferencial na formação do profissional, sobressaem-se as expressões: palestras, capacitações, oficinas e leituras.

No entanto, a ênfase maior, está no exercício da manualidade – "colocar a mão na massa" – e não na produção do conhecimento intelectual que reflexiona a prática para a construção da teoria, numa relação dialógica.

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

Outra questão que remete à formação dos educadores é a estreita relação entre a efetividade do trabalho e a avaliação do mesmo, especialmente, considerando-se o impacto produzido. A emergência de uma figura chamada avaliador pode ser a pessoa

física e/ou jurídica que fomenta recursos externos, o voluntário que transita pelo espaço, bem como, a equipe diretiva interna ao projeto. No entanto, parece-nos que a preocupação com a avaliação externa "os de fora", por vezes, é mais importante que o do "público" interno, qual seja, os jovens e seus familiares. Nesta perspectiva a formação dos educadores fica associada à necessidade de um bom retorno para quem investe, seja no âmbito da comunidade, seja através de recursos advindos do terceiro setor, fundações de grandes empresas e do sistema financeiro, setores públicos nos três níveis de poder, doações de pessoas da comunidade, entre outros.

Também é possível verificar que estes projetos pouco dialogam com a realidade dos jovens (a ausência do próprio jovem na avaliação dos trabalhos dimensiona esta questão) e quando o fazem reproduzem o senso comum, isto é, ora atribuem juízo moral ao ser e estar juvenil, ora analisam-nos como reflexo da situação de desvantagem social na qual estão imersos. Em ambas as situações a reflexão é desprovida de intencionalidade política, no sentido de transformação da realidade. Dinâmica que só pode ser feita 'com' os jovens e não 'por' eles. Desta fora, nos é permitido afirmar que a dimensão reflexiva da prática dos educadores se reduz a organização e reorganização de atividades.

Assim, se por um lado os educadores não vivem o processo da ação refletida, o projeto, em si, também não contempla a ação/reflexão ficando subentendido que a ação da ação substitui a reflexão, evidenciando-se um grande distanciamento aos mais caros postulados freireanos.

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

Contudo, para os educadores, as estratégias pedagógicas parecem constituir o eixo estruturante de sua experiência que vão desde atividades que, a primeira vista, engajam e envolvem os jovens como assembleias (para tratar de algum assunto polêmico, ou de interesse) até as viagens (de lazer, de novas experiências, etc.). No entanto, é surpreendente o quanto essas atividades fundamentam-se e fomentam a lógica da produtividade, estabelecendo metas, atribuindo prazos, numa lógica às avessas ao objetivo proposto. Aqui, outra pergunta pode fazer sentido, quais seriam então, os objetivos de projetos socioeducativos voltados à crianças e jovens das periferias?

Perseguindo uma provável resposta a esta questão, vale lembrar que, atualmente, a grande maioria dos projetos socioeducativos são implementados por Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais são fruto da cultura do novo liberalismo, que forjou "novos significados para a sociedade civil e sua relação com o Estado" (BARBOSA, 2007, p. 74). Emergidas em meados da década de 80 até a de 90 e consideradas

um elemento característico das esferas públicas instituintes, segundo Lopes (2004, p. 60), as ONGs "se articulam em torno de interesses públicos, mas regularmente se constituem em uma esfera privada, visando a gerir necessidades públicas específicas ou a atuar sobre elas utilizando recursos advindos geralmente da fonte pública".

Nesta perspectiva, como exigência das políticas de ajuste financeiro das agências multilaterais,

[...] a sociedade civil substituiu o Estado na responsabilização com a questão social, fazendo-o por meio de ações tóxicas, fragmentadas e despolitizadas de agentes não-governamentais. A partir desse arcabouço doutrinário, constituíram-se aparatos institucionais como o chamado 'terceiro setor' – que emerge nessa dicotomia, sem ser nem Estado nem mercado (BARBOSA, 2007, p. 79).

De acordo com Oliveira e Haddad (2001, p. 80),

É dentro desse panorama geral que as ONGs tradicionais vêm sendo chamadas a colaborar: tanto na ação direta de oferta dos serviços educacionais, em que o Estado se retira ou não entra, como em decorrência da redução do corpo técnico das diversas secretarias, na produção de materiais didáticos, capacitação de professores e atuação no plano das orientações pedagógicas.

Neste contexto, destacamos que a maioria dos projetos socioeducativos – ora em curso – distanciam-se significativamente da educação popular, na medida em que emergidos do chamado Terceiro Setor estão longe das propostas oriundas dos setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, que nos anos 60 e 70, organizaram-se em entidades – associações civis sem fins lucrativos – para se dedicarem ao trabalho social, buscando "ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo suas causas, visando a uma atuação crítica da sociedade" (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 76).

No entanto, o que vemos hoje, de forma explícita, é que os projetos de caráter social não mais buscam constituir-se em espaços estratégicos de lutas (e libertação) de setores populares. No caso dos projetos analisados, observamos que são feitos mais 'para' os sujeitos do que 'com' eles próprios. O lugar dos jovens, até mesmo, na discussão dos educadores tem pouco destaque. Pouco se fala deles e quando são citados, normalmente, é para tratar de algum "caso" no sentido de problema: a evasão da escola, o desaparecimento do grupo, questões familiares, etc., reduzindo o educador a um mero escutador, um contador de histórias onde os jovens e seus familiares são sempre concebidos como sujeitos de falta. Não se percebe nenhum esforço no sentido da utilização do

saber anterior dos jovens – ponto de partida do processo pedagógico e característica fundamental do método da educação popular – valorizando a diversidade e a heterogeneidade do grupo de jovens envolvidos nos projetos.

Ao contrário, evidencia-se, nas falas dos educadores, que o jovem é um sujeito rústico, conforme o comentário de J.: “ai eles começam a se tocar, [...] tem esse negócio dos apelidos, [...] eles querem incomodar”. Esta compreensão parece contribuir para produzir o educador como alguém que deve interditar os 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 experiência repleta de frustração, por parte dos educadores, porque, não obstante, os jovens produzem outros sentidos para a experiência de estar participando nos espaços socioeducativos. Conforme alguns estudos já demonstraram, para os jovens que participam de projetos socioeducativos, o trabalho e/ou a formação para o mundo do trabalho não constituem, em si, uma centralidade, mas, sim, a própria experiência de estar aí (ZUCCHETTI, 2003).

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

Nesta 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, no entanto, não decorrem de processos de sistematização dos conhecimentos relacionadas, no caso, à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a referida autora, no caso de seu estudo, um dos condicionantes desta questão é a ausência do/a educador/a nas reuniões de formação continuada em serviço. No caso da investigação que desenvolvemos, ainda que não houvesse não ausência de educadores, não é possível atribuir aos encontros realizados caráter de formação continuada, mesmo nos raros momentos de estudo teórico que testemunhamos ocorrer. Entretanto, os temas e autores ali adotados não mantinham relação com a temática da Educação Popular, expressando mais escolhas “pessoais” do que demandas emergidas da prática.

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, questionando 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, enquanto que nos projetos socioeducativos e nos projetos pesquisados (que resultam de políticas públicas ou não), não há o intelectual engajado, nem a liderança da comunidade. Nestas práticas, o educador tem um engajamento artificial, expresso na figura de um mediador estagiário, voluntário, ou professor/instrutor que, dificilmente, se vê como um "instrumento de transformação social".

Para Freire (apud TORRES, 1979, p. 49) a questão da mediação constituía um dilema. Ao considerar a dialética "vanguarda-massa" e considerando que, a vanguarda advém da pequena burguesia, e da burguesia "a transposição da consciência faz-se de fora para dentro. Não se constitui espontaneamente, mas parte daqueles que foram capazes de teorizar". Freire previa que algumas armadilhas poderiam ocorrer daí: a concepção de que a classe proletária não possui consciência, possui uma consciência vazia e, portanto resulta da relação mediador-povo, constituindo-se em uma educação bancária.

Mesmo que na educação popular também haja contradições em relação às experiências entre educadores e educandos, elas traduzem, em parte, a problemática da formação dos educadores que atuam no campo social desde a perspectiva abordada neste texto.

Em suma, apesar das contradições apontadas por Paulo Freire há que se reconhecer que, atualmente, os modelos de intervenção socioeducativas estão muito distanciadas da educação popular, uma vez que esta trabalha pedagogicamente – através de maneiras coletivas de aprendizado e investigação – com o propósito de desenvolver a capacidade de análise crítica das pessoas sobre sua realidade visando ao aprimoramento das suas estratégias de luta e enfrentamento.

## A formação dos educadores e a Universidade

Sabe-se que a formação acadêmica dos educadores, atualmente, não dá suporte suficiente às experiências de educação no campo social, contudo, pode-se observar que no âmbito das universidades há uma preocupação em abrir espaços efetivos de formação para esta área. Pode-se, por exemplo, identificar a existência de linhas de pesquisas que abordam questões da "educação não formal" em alguns programas de pós-graduação – *stricto sensu* – em Educação, assim como localizar disciplinas, pesquisas e grupos de estudos que discutem o universo da infância e da juventude em situação de vulnerabilidade social e cultura das classes populares, movimentos sociais, entre outros, apostando em um possível diálogo entre a academia e outros espaços de práticas educativas. A exceção, no caso, é o que acontece nas reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que em dois Grupos de Trabalho (GTs), há mais tempo, acolhem experiências de educação no campo social: o GT Educação Popular e o GT Movimentos Sociais, os quais têm acumulado trabalhos de referência na área.

Por outro lado, a educação popular tem destaque nos currículos de dois cursos. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), anualmente, realiza um evento de formação continuada voltado a educadores sociais. No ensino especializado a PUC/RS oferece, desde 2006, o curso de graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Popular. Já a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) vinha mantendo um curso de graduação em Pedagogia também voltado à formação de educadores sociais cujo perfil do egresso insere-se tanto na educação 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 gerenciados a partir de demandas dos próprios educadores que, associados entre si, passam a clamar por formação acadêmica. Contudo, a partir de 2007, a UERGS não ofereceu o referido curso, alegando problemas com a questão do ingresso. Como consequência desta 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.

No que tange a eventos especializados em educação não escolar, pode-se constatar que estes ainda são episódicos não obstante a efervescência da discussão do tema.

Mais recentemente, em 2006 a Universidade de São Paulo (USP) realizou o I Congresso Internacional de Pedagogia Social com a publicação dos trabalhos apresentados, das conferências e oficinas realizadas. Da mesma forma, em 2008, protagonizou o II Congresso Internacional de Pedagogia Social. Sabe-se, também, da existência do I Encontro Nacional de Educação Social realizado no Anhembi, SP, em junho de 2001. No entanto, não há material de fácil acesso sobre este evento.

Nesse sentido, Roberto Silva (2006), professor da USP, um dos idealizadores dos Congressos Internacionais 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), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), quando substituiu o currículo mínimo pelas diretrizes curriculares. A nova regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Parecer CNE/5/2005 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), explicita ainda mais esta possibilidade quando no Art. 4º, parágrafo único, reconhece os contextos educativos não escolares como *lôcus* de atividade docente. Entretanto, até agora, não houve alterações significativas nas grades curriculares da formação acadêmica de nível superior no sentido de contemplar as especificidades do âmbito do não escolar.

Uma possível aproximação entre o contexto das práticas educativas no campo social e a educação popular também foi apontada na 24ª reunião anual da ANPED, quando Maria da Gloria Gohn (2001) assinalou que a década de 90 teria sido 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, p. 2)<sup>3</sup> faz um balanço das crises por que passa a educação no campo social, analisando 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.

Neste sentido, preocupa-nos a profissionalização dos educadores sociais. Apon-tamos alguns limites para as experiências da formação em serviço quando se apresentam como a única opção de formação, uma vez que estes espaços são pouco reflexivos, tornando-se por vezes rotineiros além de assoberbados de tarefas.

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 individuais e coletivos e da responsabilidade social das empresas, 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.

---

<sup>3</sup> Esta autora (GOHN, 2001) refere-se à educação no campo social como sendo educação não formal.

## À guisa de encerramento

Ainda que muitos autores (AFONSO, 2001; GARCIA, 2001; 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 popular e Educação não escolar e, principalmente, para a necessidade de pensarmos sobre que bases a prática de educação não escolar se sustenta?

Vale lembrar que a partir da década de 90, emergiu um novo cenário político e social que tendendo para o liberalismo tem determinado e/ou favorecido o surgimento do Terceiro Setor, apoiado em conceitos que gravitam em torno da noção de 'responsabilidade social das empresas', que viabilizou as parcerias público/privado e a presença das 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 a semente da organicidade e que se distancia das formas mais tradicionais da Educação popular.

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

[...] 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).

Nesse sentido, dentre as tarefas que se fazem necessárias, está a urgente superação do debate quanto às formas de nomeação destas 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>4</sup> está presente em toda e qualquer prática de educação, independentemente desta ocorrer no interior do espaço escolar ou não escolar. Assim como independentemente de visar à libertação dos sujeitos ou à sua adaptação ao sistema e ao mercado.

---

<sup>4</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.

Faz-se necessário, também, encarar os dilemas colocados entre as práticas explicitamente identificadas na tradição da Educação popular e aquelas – emergidas no bojo das transformações ocorridas nos anos '90, e geralmente autodenominadas Educação não formal. Neste embate, de início, visualizamos divergências no que se refere às formas como ambas concebem os processos de construção e de gestão das práticas educativas, sendo que enquanto as primeiras se pensam e se oferecem como espaços de emancipação, as segundas, em geral, parecem-nos ser mais oportunidade de adaptação social e precarização do trabalho.

Além disso, é importante confrontar estas práticas na sua materialização cotidiana, onde, a despeito da forma de se conceber e/ou nomear, será permitido distinguir os projetos que são construídos *com* e *pelos* populações daqueles que estão sendo construídos *para* as populações.

Também no que se refere a produção de conhecimento desta área percebemos que as publicações que advêm de experiências no âmbito da educação não escolar ainda são insuficientes para os necessários aprofundamentos da reflexão sobre as especificidades destas práticas, sobre seus pressupostos teóricos e metodológicas. Em geral, nestas publicações, sobressaem-se os resultados (não raras vezes em detrimento de processos de avaliação que medem o impacto e efetividade social das ações); discute-se, preferentemente, a presença e/ou ausência do Estado na oferta destas práticas; a emergência do Terceiro Setor, as políticas afirmativas e o movimento social em torno delas. Além disso, investiga-se de forma ainda muito tênue o reflexo do caráter compensatório de tais ações para a autonomia dos sujeitos que são afetos às políticas sociais, especialmente, as de caráter assistencial. Pensamos que é urgente problematizar quais os fundamentos que sustentam os projetos pedagógicos que orientam o grande número destas práticas? Tendemos a pensar que a ausência desta discussão pode denunciar uma pressuposição de que todos se fundamentam necessariamente na educação popular, o que nos parece um equívoco.

Um confronto histórico e conceitual entre Educação popular e Educação não escolar poderá ajudar nos debates, por exemplo, aquele que situa a Educação popular e a Educação não formal como alternativas para as classes populares. Trata-se de um equívoco aproximar os princípios da Educação não escolar com a Educação popular Clássica Freireana baseando-se exclusivamente na categoria de classe, na favelização ou no fato de a vida acontecer na periferia (PINHEIRO, 2007). Além disso, mapear estas práticas de educação implica compreender como estes educadores sociais se formam no próprio movimento cotidiano de invenção da vida, tarefa que até aqui, parece-nos, nem a Universidade e nem tampouco alguns setores da chamada educação popular ainda lograram realizar.

## Referências

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, Centro de Memória, 2001.

BARBOSA, R. N. C. *A economia solidária como política pública: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, M. C.; AZEVEDO, M. J. *Ações complementares à escola no âmbito das políticas públicas*. [S. l.: s.n.], 2004. Inédito.

DORNELES, M. A. *Lo público y lo popular en el ámbito racionalizador del orden pedagógico moderno*. 1996. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade Católica de Córdoba, Córdoba, AR, 1996.

FERLA, A. A. Participação da população: do controle sobre os recursos a uma produção estética da clínica e da gestão em saúde. *PHYSIS*, Rio de Janeiro, v.14, n. 1, p. 85-108, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, V. A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M. V.; PARK, M. B. *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, Centro de Memória, 2001.

GODINHO, A. C. F. O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2874-Int.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2007.

GOHN, M. G. *Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARANJEIRA, D. H. P.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 22-34, jan./abr. 2008.

- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, J. R. Terceiro Setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 57-66, 2004.
- MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Revista Unisinos de Educação*, São Leopoldo, v. 10, n. 3, p. 228-236, 2006.
- OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.
- PÈREZ -NÚÑEZ, V. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar: más allá de la dicotomía "enseñar vs asistir". *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madrid, ES, n. 33, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2006.
- PINHEIRO, D. Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3542-Int.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2007.
- SILVA, R. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 26 de março de 2007.
- TORRES, C. A. *Diálogos com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- VINCENT, G., LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.
- ZUCCHETTI, D. T. *Jovens: a educação, o trabalho e o cuidado como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.
- Recebido em: 19/05/2009  
Aceito para publicação em: 04/08/2009