

## Risco e vulnerabilidade social nos ditos de acadêmicas de Pedagogia

### Risk and social vulnerability in the sayings of Pedagogy academics

### Riesgo y vulnerabilidad social en los dichos de académicas de Pedagogía

Dinora Tereza Zucchetti\*

**Resumo:** Este ensaio é produzido a partir da experiência docente no Ensino Superior. Tem como problemática central práticas de acadêmicas e acadêmicos de um Curso de Pedagogia de uma Universidade situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. O texto problematiza, considerando a dimensão das intervenções pedagógicas desenvolvidas, a expressão das categorias risco e vulnerabilidade social na formação inicial de professores/as e educadores/as no campo da educação escolar e não escolar. Busca, em última instância, a partir das reflexões desenvolvidas, contribuir para a formação acadêmica de professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Risco Social. Vulnerabilidade Social.

**Abstract:** This essay is produced from teaching experience in Higher Education. Its central problematic is the practices of students of a Pedagogy Course of a University located in the metropolitan region of Porto Alegre / RS. The text problematizes the expression of risk and social vulnerability categories in the initial formation of teachers and educators in the field of school and non-school education, considering the dimension of the pedagogical interventions developed. It seeks, ultimately, from the developed reflections, to contribute to the students training as teachers.

**Keywords:** Teacher training. Social Risk. Social vulnerability.

**Resumen:** Este ensayo se produce a partir de la experiencia docente en la enseñanza superior. Tiene como problemática central prácticas de académicas y académicos de un Curso de Pedagogía de una Universidad ubicada en la región metropolitana de Porto Alegre / RS. El texto problematiza, considerando la dimensión de las intervenciones pedagógicas desarrolladas, la expresión de las categorías riesgo y vulnerabilidad social en la formación inicial de profesores/as y educadores/as en el campo de la educación escolar y no escolar. Busca, en última instancia, a partir de las reflexiones desarrolladas, contribuir a la formación académica de profesores.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Riesgo Social. Vulnerabilidad Social.

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale. E-mail: <dinora@feevale.br>.

## Introdução

Este ensaio assenta sua problematização nos ditos que advêm das práticas de acadêmicos e acadêmicas de um Curso de Graduação em Pedagogia de uma Universidade situada na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul<sup>1</sup>.

Resulta da escuta de discussões que ocorrem no interior de disciplinas que têm foco na formação de professores para o campo da educação não escolar<sup>2</sup>. Tais disciplinas são oferecidas desde o ano de 2002 e estão alinhadas às Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (2015), atendendo os requisitos no que tange à formação para a docência na Educação Infantil e, principalmente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na modalidade de ensaio acadêmico, o texto busca pelas recorrências de ditos que vêm sendo problematizados através de conteúdos programáticos na atuação docente no Ensino Superior, o que torna possível esta escrita<sup>3</sup>.

Das práticas realizadas, as acadêmicas, na sua maioria jovens, referem, com frequência, a presença de alunos e alunas em *situação de risco* e/ou *vulnerabilidade social* nas instituições nas quais atuam. Entre elas, algumas acadêmicas são professoras; contudo, a maioria trabalha como auxiliares de sala de aula e/ou estagiárias extracurriculares. Tais inserções ocorrem, com poucas exceções, em escolas de redes públicas municipais e/ou escolas de Educação Infantil privadas.

Não raro, as acadêmicas relatam histórias de famílias que negligenciam crianças e adolescentes, alunos das escolas onde atuam. Referem a precária realidade socioeconômica como impedimento para que as escolas possam cumprir com os seus objetivos, especialmente os que se referem ao aproveitamento escolar.

Outras acadêmicas evidenciam fortemente *o risco social e pessoal* e *a vulnerabilidade de crianças que vivem nas periferias das cidades*. Estas, em geral, atuam como educadoras sociais no âmbito do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos da política de assistência social, comumente denominado de projetos socioeducativos<sup>4</sup> e/ou são monitoras do Programa Mais Educação

<sup>1</sup> Feita esta distinção inicial no que diz respeito ao gênero de acadêmicos e acadêmicas, ao longo do texto, com o propósito de facilitar a leitura, optamos por utilizar a expressão acadêmicas, no feminino. Considera-se, para tanto, também, o fato de serem mulheres a maioria que compõe o grupo em questão.

<sup>2</sup> Segundo Zucchetti e Moura (2010a, 2010b) e em concomitância com Haddad (2009, p. 370), a educação não escolar é campo de práticas educativas “desenvolvidas fora do contexto da escola e [que] estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento das necessidades de natureza econômica, socioambiental e cultural”. Especificamente, tais práticas, desde o nosso entendimento, agregam saberes que vêm sendo construídos no Brasil nos últimos dez (10) anos. Contudo, dada a jovialidade do tema, tanto quanto as práticas, resta melhor estudar as diferentes formas de nomeação que têm sido utilizadas para descrevê-las. Educação Social, Pedagogia Social, Educação Não Escolar, Educação Não Formal têm sido utilizadas para denominar um campo de intervenções que ocorrem em concomitância com a educação escolar.

<sup>3</sup> Primeiramente, é importante afirmar que ditos expressam sempre sentidos. Assim que, neste ensaio, é a recursividade dos ditos, coletivos, na perspectiva de uma saturação que se configura como materialidade evidenciada ao longo de mais de 17 anos. Sendo assim, afirma-se, em concordância com Maffesoli (1998), a existência de uma unicidade que produz a organização discursiva que é, aqui, colocada em questão.

<sup>4</sup> Para melhor definir o conceito, buscamos autores que estudam a temática dos socioeducativos. Recorremos a Carvalho e Azevedo (2004, p. 1), para quem projetos socioeducativos agregam atividades complementares à escola e conjugam educação e proteção social, afirmando-os enquanto “ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude”. Para Zucchetti (2014, p. 10), “os chamados projetos socioeducativos que ocorrem no contraturno (turno oposto, mas complementar à escola), são práticas de educação não escolar, de promoção da cidadania e de proteção social, cujas ações evidenciam forte apelo compensatório. Em geral, estão voltados às crianças e a jovens que reconhecidamente vivem em situação

(BRASIL, 2007), e mediadoras/facilitadoras do Novo Mais Educação, na versão atualizada no ano de 2016 (BRASIL, 2016). Formam o grupo que tende a referir o fracasso escolar de crianças e adolescentes enquanto resultado de um sem número de precariedades a que estão submetidos, diariamente. Ressaltam a pobreza socioeconômica argumentando que tais sujeitos frequentam os projetos porque precisam de proteção<sup>5</sup>. A proteção, aqui, apresenta sentido de cuidado, e subjaz a ela a dimensão do direito de serem amparados por ações governamentais, através de políticas sociais. Concepção de direito que é destacada, se não pela peculiar condição de desenvolvimento, em menção ao Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), pela situação emergencial e de sua desvantagem social, conforme prerrogativa da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993). Legislação que referem conhecer relativamente bem, porque amparam o trabalho educativo que realizam.

Importante enfatizar que as crianças e os adolescentes referidos nos diferentes ditos dos dois grupos de acadêmicas, em tese, são as mesmas. Isto é, trata-se de crianças e adolescentes que, em um turno, frequentam a escola; e noutro são assistidas por Organizações Governamentais, Não Governamentais e/ou de Terceiro Setor. Contudo, veem descritas por particularidades significativas.

Mesmo que seja nítida a diferenciação entre os objetivos de distintas práticas – escolares e não escolares – ambas têm ressaltadas, pelas acadêmicas, os seus princípios educativos. Tal dimensão é prevista nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), em especial o seu Art. 4º que, ao esclarecer a destinação do curso de Licenciatura em Pedagogia, define os campos de intervenção profissional no magistério na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, na Educação Profissional, em serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Entre as atividades profissionais está a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino que, conforme o parágrafo único do referido artigo, engloba o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico; práticas próprias do campo da educação escolar e não escolar, segundo a Instrução. Decisão que afirma que práticas de educação não escolar, enquanto práticas pedagógicas, são atribuições de pedagogos e/ou demais licenciados, quando estas demandam por formação no Ensino Superior.

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), mesmo que não descrevendo a dimensão não escolar da educação com tamanho detalhamento, preveem esta modalidade de intervenção enquanto campo de inserção para Pedagogas/os.

---

de desvantagem social ou encontram-se socialmente vulnerabilizados, segundo categorias interpretativas que expressam a dinâmica de uma sociedade desigual que produz efeitos de exclusão sobre determinados sujeitos sociais”. Para Brandão (2012), socioeducativos são modalidades de práticas que se caracterizam como tempos de dignidade para a infância-adolescência populares. Referência realizada em relação à dimensão socioeducativa do Programa Mais Educação, que em nada “confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade” (BRANDÃO, 2012, p. 69).

<sup>5</sup> Estes são argumentos que corroboram os dados e as análises de um conjunto de investigações (CNPq e Capes) realizadas entre os anos de 2006 a 2015, coordenadas pela autora deste ensaio.

Por sua vez, no que se refere às regulações da Instituição formadora para o ingresso de acadêmicas de Pedagogia na prática profissional, na modalidade extracurricular, as normas para o Estágio Curricular Não Obrigatório Remunerado preveem a possibilidade de inserção desde o 4º semestre. Contudo, e embora as Normas não reconheçam a presença de acadêmicas em práticas não escolares, muitas delas têm construído seu percurso profissional na docência nesses espaços educativos.

Neste sentido, a sala de aula na graduação em Pedagogia confirma a presença de uma aluna professora/educadora que constrói sua formação acadêmica colada na prática profissional. Apesar desta realidade, as acadêmicas nem sempre compartilham um mesmo modo de pensar e idear a Educação e os sujeitos da Educação. Mesmo que oriundas de famílias, na maioria formada por trabalhadores, tendo acesso a conteúdos programáticos comuns, realizando estudos com base nos mesmos autores e pressupostos teóricos, é visível o quanto a imersão na prática parece ser a produtora de um modo particular de pensar e agir sobre a Educação.

### **Risco e vulnerabilidade: uma aproximação aos estudos de Robert Castel**

As expressões *risco social* e *vulnerabilidade social* têm sido utilizadas de modo frequente nas esferas da vida privada e pública. Em geral tratadas como sinônimos, atribuem qualificativos para determinados segmentos da sociedade, resultando em um senso comum que forma a opinião pública.

No campo da Educação, *risco social* e *vulnerabilidade social* são tidos como categorias temáticas e analíticas, geralmente dadas *a priori*, e têm sido propaladas desde o final dos anos de 1980 e o início de 1990<sup>6</sup>. Referem, grosso modo, mais comumente crianças, jovens, mulheres e idosos, e tendem a fazer falar de um sujeito outro, que nunca o narrador. O uso genérico de tais expressões, destituído de uma fundamentação mais consistente, contribui mais para reafirmar uma vida de precariedade cuja culpa recai, não raro, nos próprios indivíduos. Serve menos pelo tom de denúncia, desde onde um conjunto de vozes poderia acusar uma sociedade socialmente vulnerabilizadora mediante reivindicações que clamam, entre outros, por justiça social, dimensão defendida por Antunes (1999).

Entre os autores que permitem problematizar tais sentidos, de forma a retificar o seu uso pelo senso comum, recorremos a Robert Castel. Renomado sociólogo francês que, a partir dos seus estudos sobre a sociedade salarial, produziu consistente crítica à sociedade moderna e sua capacidade de produzir segurança mediante a eminência de qualquer crise econômico-social. Sua obra magistral *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário* (1998) ocupa-se da análise sobre a vulnerabilidade e o risco social que, na perspectiva do autor, são sempre resultado de um acirramento nos indicadores de desemprego, na sociedade moderna.

No caso brasileiro, por analogia, também podemos acrescentar a flexibilização e precarização do trabalho, na modalidade de emprego, enquanto realidades que fragilizam ainda mais a questão social, em um tempo que podemos nomear de modernidade líquida, em alusão aos estudos de Zygmunt Bauman.

---

<sup>6</sup> O uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade, no Brasil, emerge, especialmente, do campo da Biologia, mais exatamente na área ambiental e da saúde coletiva. Na França, antes disto, em meados da década de 70, em meio ao acirramento do desemprego e do empobrecimento da classe trabalhadora, é a sociologia que vai se apropriar destes conceitos, buscando adaptá-los às demandas investigativas/interpretativas nas ciências sociais.

Para Castel (1998, p. 23), o vínculo social necessário à coesão de uma sociedade resulta das relações salariais que são produtoras de um quadro social de integração. Quando há fragilidade nestes vínculos, ocorre o que o autor denomina de baixa integração social. Fato que tem como consequência a emergência de zonas de integração\coesão e de desintegração\desfiliação que são sempre *a história do presente*. Esta segunda zona caracteriza-se enquanto espaço/tempo de fragilidade que, segundo o autor, transformam a questão social em uma aporia fundamental<sup>7</sup>.

Por isto, a vulnerabilidade e o risco social necessitam, sempre, ser considerados tomando o trabalho na sua forma de (des)emprego como elemento que produz, concomitantemente, situações de integração/filiação e de desintegração/desfiliação.

Assim, tal empreendimento analítico demanda por uma leitura da realidade não superficial e não individualizada, no sentido de uma sociedade de indivíduos que também pode ser nomeada, segundo Castel (1998, p. 596), de “individualismo de mercado”. Cenário que reitera a necessidade de melhor compreendermos os conceitos de risco e de vulnerabilidade social, porque dizem do modo como grupos são colocados em relação à assim denominada questão social. Demandando por mais ou menos proteção, em geral, vê-se certo movimento entre estar filiado e/ou desfilado em relação a estar - ou não - protegido. Do contrário, qualquer (i)mobilidade social vai estar associada, invariavelmente, aos recursos de cada um.

Quanto ao risco social, Castel (1998) não o relaciona somente à existência da vulnerabilidade e do perigo, inventaria padrões de comportamento que se transmutam mediante um agravo, o que, segundo o autor, produz comportamentos tidos como indesejáveis. Assim, o risco é sempre uma probabilidade, uma resposta na “distância avaliável em relação as normas médias” (CASTEL, 1987, p. 126). “Neutralizar a ideia de perigo, a partir da antecipação do mesmo e da vigilância sobre as situações que possam causá-lo”, para Hillesheim e Cruz (2008, p. 195), reduz a vulnerabilidade a que as pessoas ficam expostas<sup>8</sup>. Vulnerabilidade que é sempre “uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (CASTEL, 1998, p. 24). Zona móvel que avança e se dilata da integração para a desfiliação; sinônimo de incerteza e infortúnio que nasce do excesso de coerção nas sociedades pré-industriais, chegando na modernidade tardia enquanto enfraquecimento dos sistemas de proteção.

De onde ser protegido, segundo Castel (2005, p. 61) é “estar em condições de enfrentar os principais riscos da vida”. Tal compreensão, por sua vez, pressupõe o entendimento de uma *teoria da desvantagem*:

---

<sup>7</sup> A questão social moderna, enquanto aporia fundamental, refere, segundo Castel (1998), a coesão e o risco, no sentido da capacidade de uma sociedade (estado nação) de coexistir a partir de relações de interdependência. Expressão utilizada pela primeira vez em 1830, refere à tomada de consciência por parte das populações que, ao mesmo tempo, erigiam como agentes e vítimas da Revolução Industrial. Refere à pobreza, especialmente, enquanto cisão entre as dimensões jurídico-política dos direitos de cidadania, e à ordem econômica que produz a chaga da pauperização, resultado de um modelo de industrialização selvagem. Neste sentido, a questão social traduz o lugar da margem, da franja, ocupada pela população que não compõe a sociedade salarial.

<sup>8</sup> Ainda mais quando há dados novos a considerar! Segundo Castel (2005), estamos diante de uma nova geração de riscos própria da sociedade moderna, e resultante do desenvolvimento das ciências e da tecnologia que, em geral, se voltam à natureza e ao ser humano. Por último, lembrar, que no caso brasileiro, entre os riscos de grande gravidade, merece destaque a crescente violência urbana, a guerra do tráfico de drogas, o desemprego em ascendência, entre outros.

Velhos, indigentes, crianças sem pais, estropiados de todos os tipos [...] tem em comum o fardo de não suprirem por si mesmos, as suas necessidades básicas, porque não podem trabalhar para fazê-lo. São, por isso, isentos de trabalhar. Pode-se apresentar a questão – e a cada instante se apresenta – de saber onde, exatamente, passa a linha divisória entre capacidade e incapacidade de trabalhar [...]. Entretanto, os infortunados sempre serão suspeitos de quererem viver à expensa dos ricos (CASTEL, 1998, p. 41).

Sabidamente, são as pessoas *desobrigadas* de trabalhar que mais necessitam ser protegidas. Tal afirmação pressupõe a existência de projetos, programas, políticas de Estado enquanto direito de todo e qualquer cidadão que demanda por *serviços* de assistência social, de seguridade. Todavia, esta política, ao não se assentar na concepção de universalidade, dado o seu caráter compensatório, será sempre prática para os que de sua cobertura necessitam, quer pela fragilidade econômica e/ou de laços de proximidade. Ou, como afirma Castel (2005), trata-se de uma segurança que, duplamente, aparece em falta:

não só pelo enfraquecimento das coberturas ‘clássicas’, mas também por um sentimento generalizado de impotência diante das novas ameaças que parecem inscritas no processo de desenvolvimento da modernidade (CASTEL, 2005, p. 61).

Tal demanda por segurança ocorre, de forma mais vertiginosa, dada a situação atual da desregulação do sistema de proteção social, o que, no caso brasileiro, jamais foi completamente consolidado e, mesmo assim, tem sido desregulamentado. O que temos tido, no Brasil, são programas mais ou menos pontuais, que asseguram direitos sociais definidos a partir da Constituição Federal de 1988. Não obstante a (nossa) precariedade neste campo, o Estado, segundo Castel (1998, p. 565), “poderia fortalecer seu papel de fiador da coesão social a um custo que não seria exorbitante”.

Fazendo referência à presença de serviços e servidores públicos em todo o território de uma nação, o autor aponta para o baixo engajamento deles nas políticas de discriminação positiva<sup>9</sup>. Deste frágil engajamento, afirma o autor, vê-se produzir um estado de (in)permanência, de manutenção de tudo e de todos *no seu lugar* na divisão social do trabalho e da riqueza que dele advém. Faz emergir um cidadão de segunda classe, no quesito acesso e sucesso, nos serviços de proteção social. Dimensão que também é verificada, por exemplo, no insucesso escolar. Isto porque, embora o acesso, no caso da Educação escolar brasileira, venha garantido por lei, o sucesso fica indeterminado e ainda pouco tratado. E quando do sucesso se fala, este é amalgamado à ideia de qualidade, questão que resta por demais indefinida.

Mais recentemente, a empregabilidade e a formação (permanente), por exemplo, tão caras ao campo da política de Educação e do trabalho, potencializam as graves contradições entre filiados e desfilados, para utilizar as expressões de Castel (1998). Neste contexto, evidencia-se ainda mais a utilização, nem sempre refletida, dos conceitos de vulnerabilidade e risco, somando-se a eles um novo sentido para as expressões, mesmo que, e ainda, enquanto sinônimos. Estar *fora* – desde uma compreensão de que pessoas nesta *qualidade* provocam uma crescente tensão/medo nas que estão *dentro* – serve para reafirmar a binária e problemática categoria *incluídos, excluídos*<sup>10</sup>. Questões a reiterar: risco e vulnerabilidade social enquanto categorias

<sup>9</sup> Segundo Castel (2008, p. 13), existem duas formas de discriminação: as negativas e as positivas. Estas últimas “consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime”.

<sup>10</sup> Sem os recursos necessários à chamada empregabilidade e impedidos de produzir riqueza e, portanto, de compor a sociedade de consumidores, cresce o contingente dos de *fora*. Estes passam a ser indesejáveis porque evocam medo, insegurança, cujas presenças reafirmam a existência de um sistema meritocrático de acesso e permanência nos níveis da cidadania, inclusive no campo dos direitos sociais, mesmo que negados pelos que produzem opinião pública.

temáticas definidas *a priori* e, mediante a ausência de uma análise sócio antropológica consistente impelem, cada vez mais, à inutilidade de muitos de nossos semelhantes. Ainda, e embora nem sempre sendo compreendida pelo conjunto da sociedade, tal posição acaba por incluir a todos, indistintamente, em uma sociedade altamente desagregadora e cujos os efeitos têm sido verificados de diversas formas, sendo a violência, talvez, o seu epifenômeno. No caso, vemo-nos diante da emergência de novas questões sociais, o que dá consistência à tese defendida por Martins (1997).

Deste modo, para Castel (1998), não há dúvida de que é o conjunto da sociedade (salarial) que, para mais ou para menos, encontra-se em situação de vulnerabilidade. Tal modelo, segundo o autor, coloca a todos em situação de risco e na eminência de uma fratura social.

### **Infância + pobreza = vulnerabilidade = risco = perigo<sup>11</sup>**

Hillesheim e Cruz (2008, p. 196, grifos das autoras) operam com os conceitos de vulnerabilidade e risco em uma lógica de probabilidade. Segundo elas,

A introdução da noção de vulnerabilidade abre espaço para a possibilidade de intervenção, isto é, diminuindo-se a vulnerabilidade mediante ações mitigadoras, pode-se diminuir o risco e, conseqüentemente, o perigo. Do cálculo das probabilidades de dano futuro, mediante o cruzamento dos fatores ‘sujeito em desenvolvimento’ e ‘escassos recursos econômicos’ (acrescentando-se aí uma gama de outros aspectos, tais como situação familiar, acesso a serviços de saúde, ocupação dos pais, uso de álcool e drogas, frequência à escola, etc.), a intervenção ocorre no sentido de neutralizar alguns destes fatores (como por exemplo, a partir de ações de promoção de saúde e/ou pedagógicas), com o objetivo de minimizar o risco dos comportamentos indesejáveis. O que opera aqui é uma lógica probabilística: quanto maior for a presença de fatores de risco, maior a vulnerabilidade desta população e, portanto, maior a possibilidade da ocorrência de algum dano, fazendo-se necessária a intervenção sobre o perigo, deslocando-o de uma ordem do imponderável e tornando-o passível de previsão e controle.

Partindo da compreensão das autoras e a partir dos estudos de Castel, queremos pôr em relevo, nesta seção, o modo como acadêmicas que atuam em espaços educativos escolares e não escolares compreendem o que seja risco e vulnerabilidade e, a partir deste entendimento, buscar identificar como tendem a narrar os sujeitos da Educação. Embora não venhamos a realizar uma análise das práticas pedagógicas propriamente ditas, sabemos que discursos são práticas, tomando como referência a teoria do discurso de Michel Foucault. “O discurso como violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos encontram o princípio da sua regularidade” (FOUCAULT, 2001, p. 53).

Em Cursos de Pedagogia, pelo menos nos últimos dez anos, vêm ocorrendo certa tendência, mesma que tímida, acompanhando o exposto nas Diretrizes, quanto à oferta de disciplinas que ampliam o conceito de Educação para além das práticas escolares. No Curso em questão, além de disciplinas gerais, como Sociologia, Filosofia, Antropologia, outras tratam da temática da Educação no campo social e possuem, entre seus objetivos, direta e indiretamente, o estudo da situação social de crianças e jovens, a diversidade cultural, a desigualdade social e as políticas sociais em sentido *lato*. Obviamente que a oferta de disciplinas nesse campo de saberes, no âmbito da formação de professores, é muito menor, quantitativamente falando, do que a oferta de matrizes curriculares cujos programas abordam a educação escolar, na perspectiva de saber fazer.

---

<sup>11</sup> Esta equação resulta de estudos sobre risco social e vulnerabilidade, e é tomada emprestada de Hillesheim e Cruz (2008).

Contudo, as disciplinas gerais, e mais especificamente, as que tratam da educação não escolar, permitem reconhecer que existem condições, no âmbito da formação acadêmica, para problematizar a pobreza, a desigualdade, a precariedade da realidade social, as demandas por políticas afirmativas e compensatórias e as práticas educativas desiguais a que são submetidas crianças e jovens que frequentam as escolas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais.

É este o cenário que oportunizou identificar, no âmbito da docência, a produção de um conjunto de dissensos sobre os conceitos de vulnerabilidade e risco entre as acadêmicas, quando do relato de suas intervenções pedagógicas. Intuímos não estar tão somente no limite dos programas das disciplinas, as condições para pensar tamanho diapasão verificado nos modos de compreender o que, aqui, colocamos como a questão central deste ensaio.

Também identificamos, como afirmado, não haver diferença no que tange à inserção de acadêmicas, no que se refere ao período do Curso em que podem ser incluídas, via estágios não curriculares, em práticas profissionais. Outro elemento que merece destaque é o fato de que todas as acadêmicas possuem a memória da escola porque, obviamente, foram alunas do Ensino Básico, por exemplo. O fato de, em sua maioria, serem filhas de trabalhadores assalariados do setor produtivo, também as aproxima. Contudo, somente algumas foram crianças e jovens que viveram a experiência dos socioeducativos, enquanto práticas de educação não escolar. Portanto, se há algo que parece ser inédito em relação à formação acadêmica, é a vivência de terem sido atendidos pela política da assistência social em complementariedade à educação escolar, além, obviamente, das singularidades próprias de cada uma.

Como, então, justificar tamanho distanciamento entre os modos de narrar crianças e adolescentes considerando as práticas no campo escolar e não escolar? Porque risco e vulnerabilidade social assumem sentidos tão diferentes mediante os mesmos sujeitos sociais, quando estes frequentam tanto a escola quanto projetos de ampliação de turno? Ou, em uma pergunta formulada a partir de *epistemes* predominantes no campo da educação: o que permite quebrar o sempre presente confronto entre a *teoria e a prática*, e de que modo?<sup>12</sup>

### **Entre o observado, o vivido e o pensado na prática docente no Ensino Superior**

Com o propósito de problematizar o distanciamento entre os ditos sobre a situação de crianças e adolescentes que frequentam escolas públicas de periferias urbanas e projetos socioeducativos, seguimos ressaltando o que mais salta aos olhos na prática de uma professora de um Curso de Pedagogia.

#### *Acadêmicas atuando nos anos iniciais no Ensino Fundamental*

Entre as que atuam nas práticas de educação escolar, um modo bastante comum de narrar as crianças e os adolescentes opera sobre a presença de um aluno quase sempre em igualdade de condições, relativamente aos demais colegas, no que tange ao aproveitamento escolar. Mesmo que reconhecida a importante desigualdade social, inclusive entre os que frequentam escolas

<sup>12</sup> Reconhecemos que a relação entre a universidade e a escola está presente invariavelmente nesta discussão. Contudo, não é o nosso propósito, aqui, um estudo teórico de vulto sobre a epistemologia da prática e da didática. Para o aprofundamento da discussão sugerimos, entre outros, a leitura do livro de Monteiro (2016). Nele, a autora analisa, de forma bastante aprofundada, não somente questões conceituais realizando uma intensa revisão sobre o tema, mas apresenta um conjunto de dossiês cujas reflexões recaem sobre a formação de professores a partir da prática.

públicas das periferias urbanas, é esse o discurso hegemônico<sup>13</sup>. Nesta linha de raciocínio e no que tange ao aproveitamento escolar abaixo do esperado, veem-se as justificativas ressaltarem a responsabilidade dos alunos, familiares e/ou seus responsáveis. De modo geral, há pouca problematização sobre as condições de produção da desigualdade social. Quando esta é tratada, dá-se enlevo a certa naturalização do fenômeno.

Quanto às práticas pedagógicas, as acadêmicas ressaltam que, na escola, sobressai o uso de estratégias educativas que nem sempre permitem a manifestação de relações interpessoais, solidárias, entre os pares. É comum relatos de que “entre os professores há dificuldades em compartilhar”, que “cada um tem sua sala de aula, trabalha o seu conteúdo, possui seus alunos”, que com eles “atuam em um tempo previamente definido”, “utilizam material didático específico”, entre outros. Todos são elementos que caracterizam o modelo hegemônico de educação escolar.

Por sua vez, a atribuição de notas, conceitos, as diferenças na constituição das turmas de um mesmo ano – no sentido de considerar um pretensão equilíbrio, inclusive no quesito diversidade cultural – denotam que a escola, enquanto lugar em que se deve estar, é menos reafirmada por sua importante contribuição educativa para o tempo presente. Neste sentido, os discursos das acadêmicas referendam a relevância da Educação na perspectiva de futuro, para *ser alguém na vida*, notadamente ressaltando as possibilidades de ascensão social. Atributo *positivo* vinculado à inserção no mercado de trabalho, principalmente no seu sentido de qualificação para o emprego, mesmo que seja difícil, atualmente, precisar os movimentos do mundo do trabalho mediante o uso crescente das tecnologias nos setores da transformação e de serviços. Neste contexto de competição entre os pares, reafirma-se a quase impossibilidade de um ambiente propício a práticas solidárias de grande alcance, inclusive entre os alunos e alunas das escolas<sup>14</sup>. O sistema de avaliação, também, pouco contribui no sentido de uma solidariedade orgânica.

172

Tal contexto parece bastante alinhado a um modelo de sociedade que, com base nos ideais do liberalismo econômico, apregoa o individualismo. Obviamente, não pelo que representa enquanto singularidade, mas como forma de diferenciação, ainda que na perspectiva de *dar-se bem na vida*, lá na frente.

A precarização do trabalho do professor com salas cheias e pressões de toda ordem, faz com que ele se veja pouco instigado a pensar a prática docente em outra perspectiva que não a hegemônica. Uma ruptura nesta modalidade de intervenção demandaria uma (auto)formação em serviço – aquela que normalmente ocorre no âmbito do trabalho – menos prescritiva, o que parece pouco possível para aquelas que têm tido a experiência inicial na docência no âmbito

---

<sup>13</sup> Segundo Candau (2012, p. 238, grifos da autora), trabalhos de pesquisa desenvolvidos por ela e sua equipe desde os anos de 1996 revelam, especialmente, a polissemia dos termos *igualdade* e *diferença*, detectada em entrevistas individuais, grupos focais, observações e narrativas plurais de diferentes educadores e educadoras do Ensino Fundamental. “Sem dúvida a afirmação de uma professora, ‘aquí são todos iguais’ em resposta à pergunta ‘como você lida com as diferenças na sua sala de aula?’ É recorrente e expressão de uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da modernidade e que impregna os processos educacionais”, afirma a pesquisadora.

<sup>14</sup> Exemplo disto foi identificado em investigação realizada no âmbito do Programa Mais Educação no município sede da Universidade onde, entre os Macro Campos do Programa, o que tratava da economia solidária era inexistente. Este fato desconsiderava, inclusive, o movimento social existente na cidade que culminou com a consolidação do Fórum Municipal de Economia Solidária. Também no âmbito da Prefeitura Municipal havia uma Diretoria de Economia Solidária que, em conjunto com a Universidade, realizava a gestão de várias Feiras de Empreendimentos de Economia Social e Solidária que ocorriam na zona urbana e rural. Demonstra-se, desta forma, a importância que assumia a economia solidária no local, ao mesmo tempo em que se evidencia o distanciamento de tais práticas de trabalho às das escolas.

escolar. As acadêmicas referem que o acúmulo de atividades nas escolas tende a não oportunizar grandes espaços para a reflexão da ação.

Neste contexto homogeneizante e homogeneizador, a “ausência de disciplina”, a “falta de desejo de estar na escola”, e as “famílias desatentas” constituem ditos que reafirmam o lugar social de alunos e famílias da escola pública. E falam de sujeitos cuja memória da vida escolar, quando existente, é produtora de poucas sensibilidades positivas. Fato que, em geral, ao referir a precariedade da inserção de famílias pobres nas escolas, é pouco considerado em análises sobre o aproveitamento escolar.

Não raro entre as acadêmicas, os programas e projetos oriundos de políticas afirmativas, mesmo que proporcionando resultados promissores porque incidem sobre as questões mais emergentes relacionadas à manutenção da vida, tendem a consolidar a percepção de um aluno que, apesar de receber apoio de programas governamentais, apresenta pouco aproveitamento na escola, na maioria das vezes<sup>15</sup>. Interessante registrar que, algumas vezes, as acadêmicas posicionam-se contra programas sociais como os de transferência de renda, sistema de quotas raciais e sociais, muito embora compartilhem como bolsistas do Programa Universidade para Todos - ProUni.

De modo geral é possível afirmar que, entre as menos sensíveis a uma crítica social mais contundente, por vezes, acadêmicas relatam o cotidiano das salas de aula evidenciando àqueles entre os quais o aproveitamento escolar fica abaixo do desejado. Quer por “problemas de aprendizagem”, quer por “defasagens na socialização”, os ditos reiteram percursos escolares baseados na ideia de insucesso, tendendo a individualização da problemática.

Nesta linha de evidências, a dimensão do risco social e pessoal desloca-se da questão social, no sentido compreendido por Castel (1998), afirmando um deslocamento da problemática do insucesso e do baixo aproveitamento da realidade social mais ampla.

#### *As acadêmicas que atuam como educadoras sociais em projetos socioeducativos*

As acadêmicas que desenvolvem atividades socioeducativas no âmbito da educação não escolar tendem a contextualizar os sujeitos da Educação, nos espaços onde atuam, desde uma visão crítica da realidade. Ao referirem-se não somente às crianças que frequentam os projetos sociais, mas às suas famílias, em geral evidenciam a realidade em que vivem como produtora de riscos sociais.

Nestes casos, os riscos sociais são adjetivados. A pobreza, muitas vezes extrema; a falta de emprego; a precariedade na oferta de serviços de saúde; os problemas habitacionais; a dificuldade de acesso aos equipamentos sociais; a exploração através do trabalho infantil e juvenil; a violência doméstica; e o tráfico de drogas são, entre outras, situações narradas na quase totalidade dos casos referidos e que dizem daqueles e daquelas que frequentam projetos socioeducativos.

---

<sup>15</sup> Contrariando tal concepção, o estudo realizado por Svoboda (2014) demonstra que famílias pobres de uma cidade da região da grande Porto Alegre/RS, mediante o incremento na renda familiar a partir do Programa Bolsa Família tiveram não somente as necessidades básicas melhor satisfeitas, mas, sobretudo permitiu maior investimento na aquisição em materiais escolares, agasalhos, calçados, etc., justificando que o recurso deveria priorizar a melhoria da qualidade de vida dos filhos. Sem os quais, segundo a concepção dos pais e/ou responsáveis, não receberiam a renda mínima do Programa.

As acadêmicas também referem um conjunto de vulnerabilidades que, na urgência da vida, demandam por intervenções, principalmente por parte do Estado e, inclusive, do Terceiro Setor. Práticas socioeducativas de caráter protetivo, compensatórias de desvantagem social, presentes em ações afirmativas e que incluem alimentação, apoio aos processos cognitivos, estímulos diversos, ajuda com materiais escolares e de vestuário, encaminhamentos a recursos sociais da comunidade, entre outros, são consideradas medidas necessárias de enfrentamento à pobreza. Sobretudo, tais práticas, quando realizadas por organizações governamentais e/ou não governamentais incluem, segundo as acadêmicas, um diálogo mais amplo que ocorre por dentro das redes de proteção, no interior das políticas da assistência social em sua perspectiva de intersectorialidade, no âmbito dos bairros e/ou município, configurando a importância da discriminação positiva, tal qual presente nos estudos de Castel (2008). Tal instância de articulação tende a descaracterizar práticas meramente assistencialistas porque, em tese, passam pelo crivo ético-político de um coletivo<sup>16</sup>.

Por sua vez, a realidade social, em toda a sua crueza, é explicitada nos projetos socioeducativos, pois é sobre ela que se deve intervir. Na perspectiva de uma Educação que não se restringe aos domínios do conhecimento escolar, mas a ele se associa a educação não escolar, contribui para que crianças, adolescentes e famílias tenham uma atenção/formação de tipo integral. Dimensões de direitos sociais e suas garantias tendem a balizar as intervenções que, em geral, contam com o apoio de técnicos das áreas do Serviço Social, Psicologia e Psicopedagogia, profissionais que, em geral, estão ausentes do contexto escolar.

Neste cenário, as acadêmicas afirmam a dimensão do coletivo na experiência profissional. “Os espaços físicos dos projetos, em geral, contam com menos salas do que o necessário, o que faz com que, muitas vezes, tenham que ser compartilhados”. O “material pedagógico é comum”, “os educandos, em certa medida, são comuns, porque todos devem para eles se voltar”. Não há referência a corporativismos, também porque o trabalho do educador (social) no Brasil ainda não é regulamentado. Aqui, o trabalho tende a ser muito precário, pois, em geral, há poucas descrições destes cargos, mesmo tratando-se de intervenção profissional submetida às orientações do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005). Na perspectiva da proteção social básica, os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos são destinados à prevenção de riscos sociais e pessoais aos sujeitos e às famílias em situação de vulnerabilidade social, porque desde o SUAS é firmada a compreensão que a família é a base de tudo.

Esses são, além da educação escolar, espaços em que as acadêmicas de Pedagogia fazem a sua iniciação à docência atuando como educadoras sociais. Inseridas em uma realidade social que é apresentada por um parco filtro institucional, jovens graduandas têm se colocado a serviço da recuperação de desvantagens, inclusive de aproveitamento escolar. O que, não raras vezes, faz emergir uma acadêmica/educadora/militante do campo social. Contudo, este contexto que demanda por um conhecimento mais específico está presente no currículo do Curso de forma bastante periférica, o que faz com que as acadêmicas atuem muito a partir do recurso ao improvisado, apesar do apoio dos pares e das orientações no local.

Nesses espaços, as acadêmicas não são auxiliares, simples apoios, coadjuvantes. Na sua maioria contam com orientação, referem ter ajuda constante dos colegas. Desenvolvem planos de trabalho, protagonizam com a sua participação nas redes de proteção, estabelecem relação de

---

<sup>16</sup> Há relatos sobre redes mais amplas, formadas por instituições sociais que são organizadas para discutir questões de enfrentamento ao risco e à vulnerabilidade dos que são atendidos. Por vezes, se necessário, pode-se ainda optar pela realização de reuniões na modalidade de micro redes. Estas, em geral, são chamadas para discutir situações que envolvam instituições e sujeitos específicos.

proximidade com os familiares e/ou responsáveis e colocam em relevo suas práticas improvisadas, mediante um saber que se constrói na interdisciplinaridade e no coletivo.

Atuando como “educadoras animadoras” (ZUCCHETTI; MOURA, 2016, p. 13), confirmam sua disponibilidade e abertura ao sensível, oferecendo-se “ao inédito da prática, numa experiência de (trans)formação intuitiva baseada e orientada pelas evidências que se manifestam à *posteriori* em si e no Outro da relação educativa”. Talvez por isto reconheçam melhor uma sociedade altamente vulnerabilizadora para determinados segmentos sociais, que vivem na eminência de riscos que não têm sido enfrentados no âmbito das políticas públicas, nas diferentes esferas do poder.

#### *Refletindo um pouco mais sobre os ditos*

Os ditos em questão necessitam ser pensados desde um entendimento que considere variadas perspectivas analíticas. Evidentemente, uma possibilidade compreensiva que entendemos relevante salienta a importância da dimensão da prática na formação acadêmica. Obviamente, não se trata, em absoluto, de uma compreensão da teoria e da prática docente como elementos separados, cindidos entre si. Trata-se, outrossim, de referendar os princípios da *práxis* pedagógica no seu sentido de teoria-palavra e ação (ROSSATO, 2008, p. 331), dando destaque à dimensão da ação como problematizadora da própria teoria.

Esta afirmação faz-se necessária para buscar pela compreensão do que significam as expressões risco e vulnerabilidade social para as estudantes de Pedagogia e, de imediato, apresentam uma inequívoca dualidade de sentidos.

Em uma determinada realidade, na escola, por exemplo, risco e vulnerabilidade social aparecem nem sempre contextualizados, nomeados e, principalmente, problematizados. Sobressaem pela dimensão do rótulo, da palavra que se esvazia porque ao dizer de tudo, quase nada diz.

Na dimensão da prática da educação não escolar, *risco* e *vulnerabilidade* estão descritos enquanto efeitos de um modelo de sociedade altamente excludente. Os comportamentos que deles derivam, no caso, o das crianças e adolescentes, são a expressão de uma realidade que demanda por intervenção direta e imediata, porque intransferível pela sua dimensão pessoal/coletiva.

Para corroborar o exposto e melhor explicitar a nossa compreensão, recorreremos ao estudo realizado por Tibério (2013), onde o autor, a partir de uma política de Educação implantada na cidade de São Paulo, nos anos de 2009 e 2010, conduziu uma investigação que permitiu verificar como professores narravam o sistema de proteção escolar implantado em escolas públicas paulistanas. No contexto da investigação, o autor observou, entre os professores pesquisados, o que nomeou como uma *economia jurídica* articulada por saberes e poderes que sustentavam, no limite, um modo de ser professor.

Para o autor, a *economia jurídica* é produzida pela “ampla circulação de termos como *segurança, gestão de riscos, necessidade de proteção, dano, vulnerabilidade*, entre outros, o que aponta para uma situação de intensos investimentos na linha das políticas de controle e vigilância” (TIBÉRIO, 2013, p. 4).

Muito tempo antes, Martins (1997) alertava para a emergência de uma *nova* desigualdade que se consolidava a partir de um conjunto de *rótulos* previamente direcionados e presentes, principalmente nas escolas brasileiras. Tratava-se, segundo o autor, de um esquema que,

aparentemente, com o propósito de explicar, servia mais para distorcer e mistificar a realidade e a prática. A propósito, tal constatação parece permanecer atualizada: “rotulações não pode levar a compreensão de que o homem faz a sua própria história nas condições sociais que lhes são dadas” (MARTINS, 1997, p. 9) porque significam, segundo o autor,

uma peleja de palavras e conceitos, uma luta vazia em torno do significado sem raiz na prática concreta dos que lutam pela vida, em nome dos quais, aliás, procuram falar. Sua ação [refere-se aos professores de forma geral] tende a se reduzir ao discurso que não se nutre do vivido (MARTINS, 1997, p. 9).

Neste sentido, é possível reafirmar o quanto o uso das expressões *risco* e *vulnerabilidade* se presta para a produção de sentidos muito diversos. Tibério (2013), por exemplo, demonstra, através de seus estudos, uma realidade em que tais expressões “circulam e passam a fazer parte do repertório de professores, pais e alunos, trazendo para perto o limite entre guerra e paz” (TIBÉRIO, 2013, p. 8). Para o autor, a objetivação da violência existente e/ou presumida nas escolas permite “as condições de afirmação de um conjunto de iniciativas que se apresentam como bem-intencionadas, mas que tornam todos reféns de um circuito de vitimização generalizada a pedir proteção” (TIBÉRIO, 2013, p. 9).

## Conclusão

É o uso das expressões *vulnerabilidade* e *risco social* o que oportuniza problematizar de que modo a produção de sentidos, partir da prática docente inicial pode permitir compreender melhor um fenômeno social.

Supomos, retomando o exposto anteriormente - relatos de negligência familiar, histórias de repetências associadas ao pouco envolvimento pessoal, evasões da escola devidas à falta de persistência – que posições de sujeitos resultam da assimilação de um tipo de pressuposto, em geral, presente nas políticas de caráter universal. O raciocínio assenta-se na ideia de que o universalismo presente em tais modalidades de políticas, como exemplo as da saúde e da educação, sustenta os ideais de igualdade, principalmente, o de oportunidades.

Na política da Educação, o reforço contínuo nos ideais de igualdade reitera as oportunidades de todos, na mesma medida. Eventos como o acesso, a permanência e o sucesso corporificam-se na prática docente, consubstanciando um determinado discurso pedagógico, sem o qual não há condições para a sustentação do princípio da igualdade.

Por outro lado, há nuances que políticas de promoção e de proteção, mesmo no interior de estados liberais, resultam do reconhecimento efetivo da diversidade cultural, da diferença, como questões que põem a desigualdade social em relevo.

Sem que se pretenda uma cisão do pensamento compreensivo sobre as políticas universais e as ditas compensatórias, complementares - entre elas, as assistenciais que sustentam as práticas sociais – há algo a partir delas que parece sustentar os ditos das acadêmicas.

Quem não permite pensar nesta direção é Charles Taylor (1998) e sua Política de Reconhecimento. Em forte contraposição às ideias de uma identidade nacional, de igualdade formal e de cidadania liberal tradicional, Taylor nos aproxima de uma dimensão universal da política que repousa em um humanismo que considera o contexto, o local e as relações interpessoais. A Política do Reconhecimento, expressão cunhada pelo autor, produz um tipo de pertencimento – de si e do outro – aplicável na vida, produtora de uma concepção de homem onde o caráter dialógico fortalece a esfera pública. Nesta linha de entendimento, construir

propostas comuns a partir da realidade de grupos minoritários e subalternos pode significar a possibilidade de um duplo reconhecimento.

No primeiro, o que se coloca em evidência é o (re)conhecimento daquilo que vivem os piores situados socialmente e a possibilidade de um compartilhamento desta realidade, possibilitando às acadêmicas lerem, a partir da experiência e de modo menos apriorístico, o que seja risco e vulnerabilidade.

Nesta perspectiva, o risco social apresenta-se enquanto um fenômeno que radicaliza, negativamente, a experiência de viver uma sociedade altamente desigual e que impede qualquer possibilidade de justiça social. Isto parece produzir efeitos no modo de narrar os sujeitos em desvantagens econômica e social. A vulnerabilidade, enquanto condição peculiar, porém coletiva, submete, no caso, crianças e jovens (educadores e educandos) à perversidade de tudo aquilo que se apresenta como falta, potencializando-a. Assim, impedindo mais do que o acesso, o sucesso; e mais do que a inclusão, o pertencimento social.

No segundo reconhecimento, nestas condições, as políticas não universais, como a de assistência social parecem explicitar outra relação com os sujeitos da Educação. Nela, a presença do discurso do mérito cede lugar a um movimento em que todos se entendem implicados, questão que surge com frequência no que é dito pelas acadêmicas. Implicar-se aparece como potência que faz emergir um *inédito viável* (FREIRE, 1992), que se volta para aqueles aos quais nada se pede, porque *deles nada se espera*.

Esta implicação também parece estar presente no âmbito local, na sede municipal da política pública, onde a presença das redes de proteção se constitui em um forte apoio aos que, no âmbito de um determinado território, apresentem algum tipo de vulnerabilidade. Aos Centros de Referência em Assistência Social - CRAS juntam-se os Centros de Atendimento Psicossocial – CAP, organizações não governamentais, escolas de Educação Infantil e Fundamental que, em conjunto, tendem a debater as problemáticas mais amplas do local e dos seus moradores. Contudo, o relato é de que a participação, principalmente por parte das escolas, nestas redes, depende muito mais da compreensão que possuem os gestores quanto à importância destes espaços do que uma concepção de compartilhamento de responsabilidades.

Para finalizar, e relacionando o exposto com a formação inicial de professores, tememos que, ao nos ocuparmos exclusivamente com o oficial da formação acadêmica – priorizando as descrições das práticas dos estágios curriculares realizadas no âmbito do ensino escolar ou, pela presença do docente orientador como observador na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos – deixemos de nos apropriar do que também acontece em boa parte das intervenções de acadêmicas trabalhadoras, que não atuam no sistema oficial de ensino.

Mesmo que os Cursos de Pedagogia prevejam a inserção do professor pedagogo para atuar no campo da educação não escolar, campo de práticas que vem se consolidando no último decênio, ao não oportunizar estágio curricular nesta modalidade formativa, veem-se produzir práticas, mesmo que bastante positivas, habitando um vácuo na formação inicial. Considerar esta realidade, talvez, permita mais do que encontrar a chave para o entendimento do que significa vulnerabilidade e risco social para as acadêmicas, ao que Castel (1998) contribui com precisão. Há indicativos que os ditos nos colocam mediante o quanto discursos hegemônicos de professores em formação denotam modos de experienciar, no trabalho, os desdobramentos das políticas no âmbito da sociedade.

## Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 8742 de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 dez. 1998. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislacao/legislacao-federal/LOAS.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BRASIL. Portaria Interministerial nº. 17 de 24 de abril de 2007. Institui Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 09 de junho de 2017.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144/2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

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

CASTEL. R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do trabalho. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, R. **A Insegurança social**: o que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

- CASTEL, R. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autoctones? Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASTEL, R. **A gestão dos riscos**: da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, maio/ago. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013>
- HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 192-199, maio/ago. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200006>
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1998.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 1997.
- MONTEIRO, S. B. **Formação de professores e epistemologia da prática**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2016.
- ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 331-333.
- SVOBODA, C. **O programa bolsa família no dito popular 'assim de pobre'**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Feevale, Novo Hamburgo, 2014.
- TAYLOR, C. (Org.). **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- TIBÉRIO, W. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-16, abr./jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000002>
- ZUCCHETTI, D. T. Práticas socioeducativas: questões que emergem de experiências de educadores. **Revista Práxis**, v. 1, p. 9-15, 2014.
- ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 9-28, jan./mar. 2010a.
- ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 629-648, maio/ago. 2010b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200016>

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. Educação não escolar: gênese de um novo modo de educar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. 11., 2016, México, **Anais...** México: UPN, 2016. p. 1-15. Disponível em: <[http://redeestrado.org/xi\\_seminario/](http://redeestrado.org/xi_seminario/)>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

*Recebido em 13/06/2017*

*Versão corrigida recebida em 17/02/2018*

*Aceito em 20/02/2018*

*Publicado online em 05/03/2018*