

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO ACONTECIMENTO

Valéria Aroeira Garcia
Prof. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson
Orientadora

Campinas

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

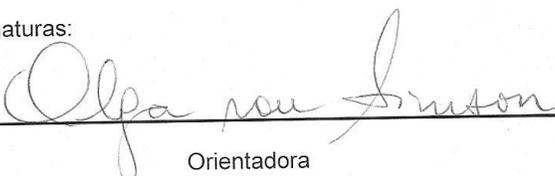
A educação não-formal como acontecimento

Valéria Aroeira Garcia
Prof. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson
Orientadora

Este exemplar corresponde à redação final da tese para obtenção do grau de Doutor em Educação defendida por Valéria Aroeira Garcia e aprovada pela Comissão Julgadora.

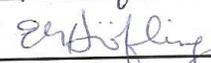
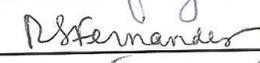
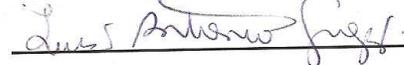
Data: 06 / 05 / 09 /

Assinaturas:


Orientadora

Comissão Julgadora



© by Valéria Aroeira Garcia, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Garcia, Valeria Aroeira.
G165g A educação não - formal como acontecimento / Valéria Aroeira Garcia. –
Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação não-formal. 2. Educação extra-escolar. 3. Educação social.
Simson, Olga Rodrigues de Moraes. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

09-100/BFE

Título em inglês : The nonformal education as event

Keywords : Nonformal education ; Outside school education ; Social education

Área de concentração : Ciências Sociais na Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Olga Rodrigues de Moraes von Simson (Orientadora)

Prof. Dr. Silvio Donizeti de Oliveira Gallo

Profª. Drª. Eloisa de Matos Hofling

Profª. Drª. Renata Sieiro Fernandes

Prof. Dr. Antônio Miguel André

Prof. Dr. Luís Antônio Groppo

Data da defesa: 06/05/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : ya_garcia@hotmail.com

***Ao Chico, por estar desde
sempre tão junto e tão perto!***



Ilustração de Luiz Maia

AGRADECIMENTOS

A pesquisa acadêmica, em geral, é compreendida como um momento de solidão e individualidade.

Compartilho que não me senti só nessa caminhada. Embora o trabalho de ir à campo, pesquisar, compilar dados, ler, escrever tenha sido realizado individualmente, me senti acompanhada por muitas pessoas durante essa empreitada. Em algumas situações a pesquisa se faz no coletivo, embora tenhamos trabalhos individuais. Por conta disso, sinto que esta pesquisa não é só minha, e divido a sua realização com muitos.

Aos meus pais, por terem me ensinado tantas coisas, inclusive que às vezes é preciso desaprender..., por muitas vezes terem confiado em mim e

me apoiado nas minhas escolhas, mesmo sem entendê-las no princípio. À minha mãe em especial, por ter me ajudado na transcrição das fitas.

Às minhas queridas irmãs, são uma parte de mim, que me seguram no colo em todos os momentos que preciso, amo todas vocês. À Bôla, em especial pela paciência com que me auxiliou na formatação do texto final.

Ao Muga que, em muitos momentos em família na Areia Branca, quando eu estava estudando, vinha me distrair contando suas histórias, tocando violão, me fazendo rir, proporcionando alguns intervalos para que eu relaxasse e me divertisse enquanto trabalhava na tese.

Ao Luca e à Pietra que chegaram para alegrar a festa!

Por estarem sempre presentes: Beto, Gú e Toni, e a este último por me socorrer nas dificuldades com a informática.

Às amigas de adolescência e juventude em Paulínia, Analu e Alessandra, que me ajudaram a manter firmes os laços e entenderam por vários momentos o meu distanciamento e o meu envolvimento com a vida universitária. À Analu pelo compartilhamento de vários momentos especiais.

A tantos outros amigos e amigas adquiridos no espaço da Unicamp, que com certeza fazia este espaço muito mais motivante e divertido, Renata, Cris, Rita, Sheila Daniela, Lia, Vitor Negrete, Gustavo, Padilha, William, Luli, Elias, Hamilton, Takemoto, nas conversas na graduação e Daltro, Libério, Dete, Luciana nas andanças da pós-graduação.

Ao Projeto Sol, faço um agradecimento especial, por ter sido “a experiência” educacional em minha vida: lá eu pude aprender e valorizar a educação em uma perspectiva libertadora e criadora. A todos que conheci e

com quem vivenciei essas experiências, em especial àquelas com as quais aprendi muito do que é ser educadora: Nilza – admirável mestra; Neidinha, Maia, Teca, Luiza, Roberta, Lissandra, Érika, Silvia, Iara – por todos os nossos intermináveis debates, conversas, tentativas de acertos... A todas as crianças e jovens com os quais convivi e aprendi enormemente na relação: Ticão, Coquinho, Daniel, Buda, Thiago, Adriano, Samuca, Patrícia, Patrícia Terezinha, Angela, Fabrício, Solange, Sandra, Idelfonso, Douglinhas, a toda a família Bernardes, com um carinho especial à Vanessa e Fernanda e a tantos outros nomes que me lembro com muito carinho e saudades! Aos funcionários do Sol: Leonilda, Natália, Rose, Conceição, Eliane, Cícero, Ivaldecir. À Carmem pela abertura de espaço e à Meire, agradeço a amizade, confiança e ajuda também na pesquisa pelas longas conversas, pelas leituras, correções e sugestões.

Ao Izaak Vaidergorn, arquiteto que fez parte da concepção inicial do Projeto Sol, e que sempre nos motivava a criar, nos momentos em que estava conosco.

Aos professores que durante a graduação, realizada nesta faculdade, me estimularam e ouviram as histórias trazidas do Projeto Sol e da minha participação no movimento estudantil na Unicamp, em especial à Agueda Uhle e à Ana Luiza Smolka.

Ao GEMEC, grupo de estudos onde aprendi muito e pude dividir, na universidade, a experiência que tinha na minha prática no Sol. À Margareth, Dirce, Ana Lúcia, Zula, Antonio Miguel, Eduardo, Amarildo. Destes agradeço em especial à Margareth por ter me motivado a publicar e ao Antonio Miguel,

com quem venho aprendendo muito, com sua postura doce e disponível, além de sua leitura cuidadosa na banca de qualificação. A Marciele, esposa de Antonio Miguel, que prontamente me auxiliou nos difíceis contatos com ele.

Ao Grupo de pesquisa e estudos Transversal, no qual tive coragem de me aventurar na filosofia..., Renata, Gláucia, Américo, Fernando, Rita. E especialmente ao Silvio Gallo, professor pelo qual tenho um carinho especial.

À todos aqueles que colaboraram com dados, informações, opiniões, contribuições para que esta pesquisa se realizasse, em especial à Tétis que me apresentou o Progen, Izabel que me atendeu em todas as vezes que solicitei e ao Ney pelo depoimento do Casa Amarela.

A todos aqueles que me receberam para a pesquisa de campo e posteriormente se dispuseram a dar as entrevistas. Ao Projeto Gente Nova que se abriu para a pesquisa, dando informações, depoimentos e me faz, de certa forma reviver a proposta pedagógica do Projeto Sol. Ao Centro Sol que de uma maneira muito especial, principalmente através de seus educadores, contribuiu com o olhar daqueles que estão chegando. À Casa de Cultura Tainã, que me fez parar para pensar e rever uma série de posturas, servindo como um contraponto.

Aos amigos Ciro, Gustavo, Márcia, William, Marcela, Renata, Marco, Edna, Damiro, Ney, Ana Cláudia, Sônia, Roberto que dividiram esse percurso comigo me fazendo visitas, convites e alimentando desejos. Destes, a Renata de uma maneira especial, por estarmos juntas há tanto tempo,

fazendo coisas que em alguns momentos se encontram, por ser amiga, companheira. Por dividirmos algumas questões presentes nesta pesquisa desde a graduação. À Edna, por ser uma amiga para todas as ocasiões, uma pessoa tão doce e transparente que me ensinou muito e dividiu bons momentos na Unicamp.

À Virgínia e Emílio pelo carinho e acolhimento constantes, pelas dicas acadêmicas e ao Emílio pelo abstract da tese.

Ao Nosso Cantinho, por me apoiar em vários momentos. À Georgia, ao Rodolfo e novamente ao Gustavo que cuidaram de mim quando precisei.

À amiga e professora Ana Lúcia Goulart de Faria, a quem agradeço as conversas, o apoio, as dicas e os puxões de orelha.

Aos professores que estão comigo nessa trajetória desde a realização de disciplinas na pós-graduação, e posteriormente nas bancas de qualificações: Eloisa Höfling, e Silvio Gallo agradeço as muitas contribuições, o carinho com que me atenderam em todas as vezes que solicitei. Vocês estão muito presentes neste trabalho.

À professora Olga pela postura afetuosa e respeitosa com que conduziu esta pesquisa. A confiança que depositou em mim, fez com que eu crescesse neste processo, e soubesse recuar quando preciso, respeitando as limitações da pesquisa. Em especial pelos momentos em que mais precisei, e ela como orientadora soube respeitar os meus limites, opiniões e decisões. Estendo os agradecimentos ao Dettloff, pois a relação de orientadora e orientanda se alargou e ele acabou acompanhando por tabela os caminhos da pesquisa.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial à Nadir, Gi, Rita, Verinha e Romão.

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que na sua organização possibilita que seus funcionários tenham uma dispensa semanal para se dedicar ao curso. Aos companheiros do NAED Sudoeste que seguraram a barra em um momento complicado, para que eu pudesse me dedicar ao fechamento da tese.

Ao Chico que fez com que os momentos difíceis, chatos, trabalhosos se tornassem mais leves. Por ter com quem dividir, por ser parte integrante deste trabalho, mais um co-autor que se dispôs a aprender sobre educação não-formal, me acompanhando em palestras, atividades de campo, ajudando na tradução de textos, me socorrendo em todos os momentos que precisei cuidando de mim.

Cuidei com muito carinho deste pequeno trecho do texto, e espero não ter me esquecido de ninguém, caso isso tenha ocorrido, acredito que terei oportunidade de agradecer em outros momentos!!

LISTA DE ABREVIATURAS

- CAPS** – Centro de Apoio Psicossocial
- CIAC** – Centro Integrado de Apoio a Criança
- CIEP** – Centro Integrado de Educação Pública
- CEU** – Centro Educacional Unificado
- CMDCA** – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
- CNEA** – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FEAC** – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
- FNDE** – Fundo de Desenvolvimento da Educação
- GEMEC** – Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura
- GEPEDISC** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sócio-Cultural
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB (EN)** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social
- MCP** - Movimento de Cultura Popular
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MNMMR** – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- ONG** – Organização Não Governamental
- OSCIP** – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PROGEN** – Projeto Gente Nova
- USAID** – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
- UNESCO** – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- UNICEF** – The United Nations Childrens Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Ilustração de Luiz Maia – convite para o lançamento do livro: ONG parceira de escola, CENPEC, São Paulo, 2001 **(pg vii)**

Figura II – Diagrama de evidência dos subgrupos educação formal/não-formal/informal **(pg 61)**

Figura III – A cultura está ajudando os jovens a mudar de vida, e melhor do que tudo: eles começaram a sonhar... **(pg 365)**

Figura IV – Dono de empresa transportadora toma café e passa natal com carentes. **(pg 366)**

Figura V – Empresárias fazem distribuição de alimentos e roupas para sem-teto. **(pg 366)**

Figura VI – Empresas e ONGs desenvolvem métodos para profissionalizar carentes. **(pg 367)**

Figura VI I – Projeto Cio da Terra **(pg 367)**

Figura VIII – Projeto usa a arte para ajudar menores a ter 'paixão pela vida'. **(pg 368)**

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Relação de educadores e função nas instituições pesquisadas

(pg 260).

Quadro II – Características específicas de instituições pesquisadas

(pg 297 – 299).

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar a criação do conceito de educação não-formal partindo da filosofia deleuziana, que compreende a criação de um conceito com seus movimentos e suas recriações. Nessa perspectiva, defendemos a educação não-formal como um conceito autônomo, com fazeres particulares e um campo próprio, a partir de uma lógica específica de funcionamento. Através de uma pesquisa bibliográfica, considerando autores internacionais, especialmente espanhóis, norteamericanos e autores brasileiros, a trajetória histórica do conceito de educação não-formal é apresentada, tanto internacionalmente, quanto nacionalmente. A educação não-formal é analisada a partir das políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens, e nesse contexto é considerada sua relação com a educação social, assim como uma pequena apresentação e discussão da trajetória da educação social no Brasil. Foram pesquisadas três instituições de caráter não-formal em Campinas (SP) e região, sendo uma de origem religiosa, uma vinculada ao poder público e uma de caráter comunitário. A partir da pesquisa de campo, as concepções dos educadores dessas instituições foram consideradas como constituintes da criação de nuances do conceito de educação não-formal. Consideramos ainda as idéias divulgadas pela grande imprensa sobre os fazeres da educação não-formal e como os meios de comunicação vêm divulgando esse campo. Dessa maneira, a presente pesquisa se preocupou em cartografar a educação não-formal, não como um campo descoberto, ou como um conceito estático, mas como um conceito em movimento, que vem sendo criado e recriado em diferentes momentos e locais. Percebe-se, dessa forma, que o conceito de educação não-formal assume diferentes nuances, em função de que país e de que época histórica abordamos.

PALAVRAS - CHAVE: educação não-formal, educação fora da escola, educação social, educação não-escolar, educação extra-escolar, conceito de educação não-formal.

ABSTRACT

This doctoral thesis intends to analyze the creation of the concept of non formal education, starting from the deleuzian philosophy, which encompasses the creation of a concept together with its movements and its re-creations.

Under this perspective, we defend the idea of nonformal education as an autonomous concept, with its particular makings and a proper field, and a specific logic of functioning. Through the supporting bibliography, which considered foreigners authors, and specially Spanish, North American and Brazilian authors, the historic trajectory of the concept of nonformal education is presented, both in international contexts as in the Brazilian context. The nonformal education is analyzed from the point of view of the public policies targeting children, adolescents, and young adult students, and under such context, we consider its relationship with the social education. We also do a short presentation and discussion on the trajectory of the social education in Brazil. We analyzed three educational institutions of nonformal character in the region of the city of Campinas (State of São Paulo), one of them having a religious origin, another related to the public administration, and the third one having a community character. From the field research, the conceptions of the educators from these institutions were considered as the elements for the creation of concept of nonformal education. We also considered the ideas publicized through the mass media respect to the makings – activities related to nonformal education, as well as the way the communication channels talk about this field. In this way, the present research was concerned in picturing and understanding the nonformal education not as a discovered field, not as a static concept, but instead, as a concept in movement, which is being created and re-created in different moments and different places. With that in mind, we realize that the concept of non-formal education assumes different forms, depending on the country and depending on the period we are focusing.

KEYWORDS: nonformal education, out of school education, social education, extra scholar education, concept of nonformal education.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE QUADROS	xvii
RESUMO	xix
ABSTRACT	xxi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	11
1 - Educação não-formal como campo	36
PARTE II - A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM CAMPO, UMA POSSÍVEL GENEALOGIA	41
2.1 - Educação não-formal: conceito(s) e características	44
2.1.1 – Contribuições internacionais	45
2.1.2 – Contribuições nacionais.....	61
2.1.3 - Síntese de características da educação não-formal	75
2.1.4 - Conceito de educação não-formal: trajetória	81
2.2 - A crise na educação formal e as repercussões para a criação do conceito de educação não-formal	85
2.2.1 - A legitimação da criação do conceito: publicações sobre educação não-formal ...	89
2.3 – Intencionalidade educacional	94
2.4 - Fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para a criação do conceito de educação não-formal e para a ampliação do campo	101
2.4.1 – Realidade sócio-econômica, custos e educação não-formal.....	107
2.5. - Educação não-formal no Brasil	124
2.6 – A educação não-formal e suas relações com outros campos educacionais	132
2.6.1 - Relações entre educação não-formal e educação formal	134
2.6.2 – Relações entre educação não-formal e educação informal.....	148
2.6.3 - Relações entre educação formal, não-formal e informal.....	151
2.6.4 – Educação não-formal, educação de jovens e adultos, educação para crianças pequenas e exemplos de educação não-formal em outros países.	153
2.6.5 - Educação não-formal e divulgação científica	166
2.6.6 - Educação não-formal, formação empresarial/profissional - Educação não-formal e mídia.....	168
PARTE III - EDUCAÇÃO SOCIAL	173
3.1 - Contribuições do Serviço Social	181
3.2 – Contribuições dos movimentos sociais: o mosaico da sociedade civil e suas conexões com a educação não-formal	188
3.2.1 - O protagonismo dos movimentos sociais na luta por direito a ter direitos	189
3.2.2 - A mimetização das ações: o entendimento do projeto político como saída do problema	202
3.2.3 - Educação não-formal e assistencialismo.....	209

3.3 – Movimentos sociais/educacionais	212
3.4 - Educação Social: a intervenção da pedagogia social no campo da educação ..	223
3.4.1 - Educação social no Brasil	233
3.4.2 - Educadores sociais: a formação e prática de educadores sociais no Brasil	241
PARTE IV - UMA POSSÍVEL IDENTIDADE (CONSTRUÍDA) DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO BRASIL: PRÁTICA, TEORIA E MÍDIA	253
4.1 - Apresentação das instituições pesquisadas	261
4.1.1 - Projeto Gente Nova – PROGEN	262
4.1.2 - Casa de Cultura Tainã	273
4.1.3 - Centro Sol – Prefeitura Municipal de Americana	284
4.2 - Diagnóstico de instituições de caráter não-formal na região de Campinas	294
4.3 - O momento das entrevistas	299
4.4 - A criação do conceito através da prática	302
4.4.1 – A criação da educação não-formal pelos educadores: formação, importância e motivação	302
4.4.2 - A educação não-formal é isso!	324
4.4.3 - Projeto político da instituição.....	334
4.5 - O universo midiático: o realismo da exclusão social	353
4.5.1 – Algumas análises de fotografias veiculadas nos meios de comunicação de massa	362
CONSIDERAÇÕES FINAIS	369
BIBLIOGRAFIA	375
VIDEOGRAFIA	409
WEB SITES CONSULTADOS	411
ANEXO I	415
i- Relação Cronológica da Bibliografia Nacional sobre Educação	415
ii- Relação da Produção Acadêmica Nacional (teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de curso) sobre Educação Não-Formal	421
ANEXO II - Cursos de educação social em outros Países	425
ANEXO III - Cursos em Educação Social no Brasil	445
ANEXO IV - Congressos e encontros de Educação Social	453

INTRODUÇÃO

Procurar conhecer os motivos, as indagações, os porquês da educação não-formal faz parte das intenções dessa pesquisa. Antes de chegar ao status de pesquisa, muitos anseios e dúvidas existiram em relação à essa especificidade de educação: partiram da prática, do cotidiano em um programa de educação não-formal em um período de dez anos, de dúvidas e reflexões dialogadas na Universidade.

Já configurada como pesquisa, essas dúvidas se juntaram a outras, pertencentes aos programas e educadores das instituições onde a pesquisa de campo foi realizada.

Durante a disciplina História Oral na Pesquisa em Educação do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, no primeiro semestre de 2000, sob orientação da professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, analisando a importância do pesquisador, evidenciamos a compreensão e consciência de que o pesquisador não é neutro no processo da pesquisa e tampouco liberto de seus valores. Dessa forma colocamos nossas clarezas, dúvidas e angústias ao escrever e descrever quais os sentimentos, impressões que estiveram presentes em relação à motivação para essa pesquisa. Sendo a inserção nas questões referentes à educação não-formal, permeadas por reflexões, interrogações, questionamentos, hipóteses, que há muito acompanham a pesquisadora, deixando claro que parte da ligação com essa especificidade de educação, como afirma Queiroz (1999), está no envolvimento da pesquisadora com o tema:

A concentração do interesse do pesquisador em determinados problemas, a perspectiva em que se coloca para formulá-los, a escolha dos instrumentos de coleta e análise do material não são nunca fortuitos; todo estudioso está sempre engajado nas questões que lhe atraíram a atenção, está sempre engajado de forma profunda e muitas vezes inconsciente, naquilo que executa (p.13).

Não temos como iniciar uma pesquisa sem procurarmos compreender por onde passam essas relações, sendo assim, procuraremos fazer este exercício, buscando encontrar alguns dos porquês que levaram à essa pesquisa, ao perceber as relações que esse campo de educação permite e que nos fazem acreditar ser essa, mais uma possibilidade de atuação diferenciada e significativa no campo educacional.

Em junho de 1991, a pesquisadora iniciou o trabalho de educadora no Projeto Sol¹ em Paulínia – SP, (instituição pública de educação não-formal) sem conhecimento da existência de projetos semelhantes e sem ter definido claramente qual seria sua função e atuação como educadora.

O cotidiano no Projeto Sol foi permeado por discussões sobre o que fazíamos ali, qual era efetivamente o nosso papel, discutindo, conversando, experimentando, procurando, dessa forma fomos construindo, na prática, uma metodologia de trabalho, não deixando de buscar referências teóricas que pudessem nos ajudar a compreender melhor as ações que desenvolvíamos.

O grupo de trabalho, com formação profissional variada, teve uma importância fundamental, sendo grande a influência na formação de todos os educadores que estavam iniciando. Era apresentado um outro jeito de encarar o processo educacional, o conhecimento de que no “Sol” cabiam muitas outras coisas que não tinham espaço na escola, que era mais importante o **como** nós construíamos as propostas do que especificamente **o que** se fazia. Tudo podia se transformar em assunto para pesquisa e projeto de trabalho coletivo: um caminho de formigas; a dúvida sobre uma ilustração no livro do Pequeno Príncipe, as mulheres nuas no carnaval e muitos outros aspectos que mexiam com a curiosidade das crianças, jovens e educadores presentes no “Sol”, além do fato de priorizarmos atividades que traziam os aspectos culturais, artísticos e a valorização das histórias de vida das crianças e jovens que freqüentavam o Projeto Sol.

As dúvidas que tínhamos, os questionamentos levantados, eram levados para a Faculdade de Educação da Unicamp e desencadeavam conversas com

¹ Maiores detalhes sobre o Projeto Sol são apresentados nas partes seguintes da pesquisa.

amigas, professores(as). Entre os professores(as), ainda na graduação, nem todos compreendiam e aceitavam a experiência que queríamos trazer para as discussões em sala, poucas vezes houve espaço para isso.

Desta maneira, durante todo o tempo no “Sol”, o movimento entre a prática cotidiana e a busca de uma reflexão sobre essa prática era constante, procurando realizá-la tanto no grupo de educadores que atuava no Projeto, como em grupos mais informais e na Universidade. Esse movimento permitiu, que a partir de uma identificação construída entre alguns profissionais, houvesse uma busca constante de parâmetros de reflexão sobre a prática, o espaço, as crianças e jovens que o frequentavam e, sobretudo sobre os profissionais e suas ações nesse espaço e ainda sobre quais as possibilidades de educação, socialização e formação cultural esta proposta educacional poderia oferecer.

Havia um intercâmbio com profissionais dos outros núcleos de Projeto Sol² por identificação na postura profissional e educacional, dividindo incertezas, dissabores, dúvidas, experiências e práticas do cotidiano.

A procura pela reflexão sobre o trabalho que realizávamos se deu de diferentes maneiras: através da formação de grupos de estudo, de embates dentro do próprio grupo de profissionais do Projeto Sol, sendo que visões bastante diferentes se confrontavam no cenário da atuação e das discussões, e através da busca de uma formação mais específica e do esclarecimento de dúvidas através da Universidade.

Apenas em 1996 ficamos conhecendo a disciplina *EP 742 Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais Não-Escolares*, oferecida na Faculdade de Educação da Unicamp, ministrada pela professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, podendo então, iniciar uma elucidação, clareando noções de termos como: educação não-formal, menor, crianças, adolescentes em situação de risco e outros.

Após esse primeiro contato, educadores do Projeto Sol foram estreitando cada vez mais o vínculo com a Unicamp e especificamente com a professora von Simson, inicialmente cursando a disciplina mencionada, e posteriormente fazendo

² Ao todo eram quatro núcleos de Projeto Sol, localizados nos bairros periféricos da cidade.

parte do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Educação e Cultura - GEMEC, do Centro de Memória da Unicamp, ligado ao GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural da Faculdade de Educação.

A partir desse momento, houve uma diferença grande em relação à percepção que alguns educadores passaram a ter das possibilidades de atuação do e no Projeto Sol. Vários educadores cursaram a disciplina de educação não-formal. O contato do Projeto Sol com a Unicamp, particularmente com a Faculdade de Educação e com o Centro de Memória, ficou mais estreito e a relação com a professora Olga von Simson passou a se dar de forma mais institucionalizada.

Não eram mais os educadores isolados que iam em busca desse contato, mas era o Projeto Sol se abrindo para essa proximidade: através da abertura do campo para estágios, da elaboração de projetos de pesquisas, recebendo educadoras formadas pela Faculdade de Educação da Unicamp, que já conheciam o Sol e intencionalmente iam procurar nele a sua primeira atuação profissional, possibilitando que outros educadores do Sol fossem realizar a disciplina sobre educação não-formal, recebendo pesquisadores de pós-graduação com suas pesquisas e alunos de graduação que iam realizar seus Trabalhos de Conclusão de Curso (T.C.C.), ou seja, percebendo o Projeto Sol como um intenso campo de pesquisa e com uma especificidade de educação que estava em constante processo de criação e reflexão.

É importante evidenciar que todos esses movimentos foram sempre liderados e nele estiveram presentes os educadores que, motivados pelas inquietações e percepção das potencialidades que o Projeto Sol oferecia, se identificaram com essa prática e reflexão, e buscavam alternativas para transformar e compreender tanto as inquietações como as possibilidades percebidas.

Em relação à essa pesquisa, a investigação se refere à especificidade do campo da educação não-formal, sendo o Projeto Sol, não o objeto da pesquisa, mas a experiência que alimentou a curiosidade e possibilitou o posicionamento inicial da pesquisadora perante o tema.

Através dessa pesquisa nos propusemos a pensar e discutir questões referentes ao campo da educação não-formal que extrapolam o cotidiano do Projeto Sol, mas que não deixam de suscitar questionamentos que também dizem respeito à prática e reflexão construídas nesse cotidiano.

Como ficou explicitado nos parágrafos anteriores, muitas indagações referentes à “natureza” da educação não-formal, à sua trajetória, aos seus problemas acompanharam desde muito a pesquisadora. É interessante pensarmos em quais são e poderiam ser essas dúvidas, essas questões que impulsionaram essa pesquisa: desde o início, no Projeto Sol, uma das perguntas fundantes era: que tipo de educação é essa que realizamos? Em seguida à essa pergunta, vêm muitas, que fazemos o exercício de listar, com o intuito de visualizarmos um possível plano motivador para a compreensão da educação não-formal. As perguntas nos orientam ao mesmo tempo em que nos mostram o que temos necessidade de conhecer. Não buscamos respostas à essas perguntas, compreendendo-as como motivadoras da pesquisa. Inicialmente listamos indagações mais objetivas, mas que “cutucam” o conhecimento sobre educação não-formal:

- Que tipo de educação é essa que não é escolar?
- Qual o conceito de educação não-formal?
- O que é educação não-formal?
- A educação não-formal tem sempre uma intenção transformadora?
- Qual a função da educação não-formal?
- O que define a educação não-formal?
- O que caracteriza a educação não-formal?
- Qual a preocupação da educação não-formal?
- A educação não-formal é uma ação militante?
- Como surgiu a educação não-formal?
- Como esse tipo de educação era denominada antes?
- As ações da educação não-formal são destinadas às classes populares?

- A educação não-formal tem coisas parecidas com a educação formal?
- A educação não-formal é sempre complementar a educação formal?
- As ações da educação não-formal são menos importantes do que as ações da educação formal?
- A educação não-formal é inovadora?
- A educação não-formal possui uma lógica diferente?
- Quem pode atuar na educação não-formal?
- Com quais profissionais podemos contar?
- Qual o papel de um pedagogo em um projeto educacional que atua através da educação não-formal?
- Todos que trabalham com educação, mesmo a não-escolar, é educador?
- Todo educador é professor?

Estas questões acompanharam a prática no Projeto Sol, serviram como motivadoras para a relação com a universidade e vieram a essa pesquisa.

Outras indagações, não necessariamente levantadas por outros pesquisadores e por educadores de outras propostas de educação não-formal somam-se às nossas. Entre os pesquisadores que abordaram a questão da educação formal, não-formal e informal, Libâneo (2002), também nos apresenta algumas indagações:

Faz-se necessário, de início, distinguir duas modalidades de educação intencional: a não-formal e a formal. E aqui nos encontramos diante de questões que merecem uma reflexão mais detida. Que é a educação formal e a educação não-formal? Educação não-formal é a mesma coisa que educação informal, não intencional? A educação formal se aplicaria apenas à educação escolar? A educação de adultos, a educação sindical, política etc., por se darem fora do âmbito da educação escolar convencional, não teriam, também, caráter formal? O que não é educação escolar, terá sempre caráter “informal”? A recusa que se faz do caráter intencional e formal da educação – por ver os sempre um caráter ideológico e classista – não levaria a que as formas não-convencionais ou alternativas de educação

postulassem um romântico retorno à “comunidade pura”, onde a educação seria outra vez difusa, espontânea, informal? (p.88).

A partir dessas indagações, e outras que surgirão ao longo do texto, apresentamos como objetivo da pesquisa investigar a criação do conceito de educação não-formal no Brasil, não como um conceito descoberto, mas como um conceito que vem sendo criado. Para tal partimos da compreensão de conceito apresentada por Deleuze e Guattari (1992), que abordaremos mais detalhadamente na primeira parte da presente pesquisa.

Esta pesquisa busca contribuir para que a partir da “visualização” do que vem sendo reconhecido por educação não-formal, de como este campo vem sendo compreendido teoricamente e da análise de como as propostas são percebidas e postas em prática, possamos ter maior clareza da constituição desse campo no Brasil. E a partir de então, possamos, através de uma concepção reflexiva e crítica, compreender, complementar e atuar de forma mais consciente e engajada no campo da educação não-formal em nosso país.

A intenção desta pesquisa não é a de responder integralmente às perguntas, mas buscar pistas, encontrar possíveis demarcações, sentidos da educação não-formal, traçar a trajetória que a educação não-formal vem fazendo no Brasil, se utilizando, inclusive de concepções e da historicidade da educação não-formal em outros países.

Juntamente com a pesquisa sobre educação não-formal, a educação social vem se atrelando à esse campo. Por esse motivo apresentamos a discussão do que é compreendido por educação social no sentido de perceber qual auxílio essa área pode dar para uma das dimensões do que compreendemos por educação não-formal. Uma das intenções desta pesquisa é discutir a formação e abrangência de uma das áreas da educação não-formal, entendida como o trabalho que instituições, associações, fundações, ongs, poder público, vêm realizando, especificamente com crianças, jovens e adultos pertencentes às camadas pobres da sociedade fora do tempo dedicado à educação formal, daí buscamos conexões com o campo da educação social.

Foi por acreditarmos em uma proposta educacional como mais uma oportunidade de autoconhecimento e de construção de auto-imagem positiva, principalmente para as crianças e jovens das classes pobres, os quais em geral não encontram essas possibilidades em outros espaços, que buscamos compreender melhor esse campo de atuação da educação. Nossa percepção o concebe como um possível espaço de resistência sócio-cultural quando pensamos na formação de cidadãos criadores e transformadores.

O cotidiano é imbricado de sentidos, que são construídos e re-construídos: definições são dadas, conceitos são criados e nesse meandro o fazer da educação não-formal vem se constituindo, juntamente com as percepções, opções ideológicas, formação, daqueles que estão envolvidos nesse cotidiano.

Ao longo do texto questões serão retomadas, analisadas, problematizadas, contextualizadas. Serão retomadas por diferentes ópticas, na tentativa de compreendermos o plano de imanência³ da educação não-formal.

Vale a pena ressaltarmos que foram realizadas ao longo da pesquisa, análises que se propuseram a discutir algumas políticas em educação não-formal que vêm sendo implementadas tanto pelas ações governamentais como pela legislação que regulamenta a existência das ONGs e OSCIPs, assim como a presença da sociedade civil no campo da educação não-formal, especificamente nas propostas voltadas para atuação educacional com crianças, jovens, adultos e velhos⁴ fora do tempo escolar. Apresentam-se considerações sobre como a educação não-formal vem sendo concebida e proposta por esses setores.

Sendo assim, apresentamos quatro partes dessa pesquisa: I - Arqueologia do conceito de educação não-formal; II – Educação não-formal em campo, uma possível genealogia; III – Educação social e IV – Uma possível identidade (construída) da educação não-formal no Brasil: prática, teoria e mídia. O texto está apresentado em partes, de forma que a leitura de uma parte não pressupõe a

³ Trabalhamos com a concepção de plano de imanência de Deleuze e Guattari (1992), que será apresentada e discutida na primeira parte deste texto.

⁴ Durante todo o texto será utilizada a denominação "velho", na compreensão de Park: *"Assumo, no presente texto, o termo "velho" por acreditar que os atuais títulos conferidos àqueles que envelheceram, tais como terceira idade, a melhor idade etc, deslocam a discussão para a questão da longevidade esquivando-se do enfoque na função social do velho em nossa sociedade"*. (Park, M. B. 1995, p.67).

leitura das demais. O texto se apresenta como regiões, fazendo uma analogia com as redes neurais: quando nos depararmos com um problema, ativamos partes do cérebro para interpretá-lo, abrimos determinadas gavetas, fechamos outras e assim vamos fazendo escolhas e estabelecendo relações. Nesse processo interativo poderá acontecer uma solução. As partes se apresentam independentemente e autonomamente, como artigos que têm conexões, ligações, redes, mas que uma não depende da outra para sua compreensão.

Na primeira parte abordamos a educação não-formal como um conceito autônomo. Nossa proposta busca compreender a educação não-formal como um conceito criado e não como conceito a ser descoberto. Optamos discutir a criação do conceito de educação não-formal a partir de uma perspectiva deleuziana, dialogando com a filosofia. Na segunda parte, amparada por pesquisa bibliográfica temos o intuito de conhecer a amplitude e a abrangência da educação não-formal. Para tal propósito, buscamos singularidades desse campo, considerando a bibliografia recente que vem sendo produzida em nosso país, mas com o conhecimento da compreensão já definida para esse conceito em outros países, em especial nos Estados Unidos e na Espanha. Já na terceira parte, trabalhamos com uma área correlata à educação não-formal, denominada de educação social que tem como foco as atuações com aqueles que, por diferentes motivos, estão vivenciando alguma situação de vulnerabilidade social⁵. Finalmente na quarta e última parte, apresentamos análises elaboradas a partir da pesquisa de campo em três instituições pesquisadas e entrevistas realizadas com educadores de duas delas, considerando tanto a pesquisa bibliográfica realizada como as reflexões construídas na elaboração das três primeiras partes, além de apresentarmos uma análise de algumas imagens divulgadas pelos meios de comunicação ao se referirem à programas que atuam no campo da educação não-formal. Os anexos apresentados, nos auxiliam a visualizar a abrangência e amplitude da educação não-formal no Brasil e em outros países, considerando produções bibliográficas sobre o tema e cursos oferecidos.

⁵ Segundo Castel (1998): “A vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (p. 24).

PARTE I - ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL¹

A intenção dessa parte da pesquisa é discutir o campo da educação não-formal, considerando o seu acontecimento. Assumindo a perspectiva deleuziana como interlocutora, a análise se desdobrará no sentido de considerar a educação não-formal como conceito autônomo.

Ao tomarmos contato com a reflexão de Deleuze e Guattari (1992) no livro *O que é a filosofia?* sobre a criação de conceitos e o movimento do pensamento, a filosofia deleuziana mostrou-se bastante interessante para compreendermos a trajetória das características da educação não-formal, observada pela pesquisadora, tanto em sua prática profissional, como nas pesquisas de campo realizadas.

Trazer a reflexão sobre a educação não-formal para o campo filosófico e procurar discutir sua criação conceitual é a intenção desta parte da pesquisa.

Partindo do pressuposto de tentar entender a educação não-formal como uma criação de conceito e não como algo que foi descoberto, os movimentos, as idas e vindas que aparecem no cotidiano dessa especificidade de educação, os conflitos por sua compreensão e até sua definição, se tornam parte dessa criação em um determinado contexto histórico e social, e neste, criando a sua história como conceito.

A educação não-formal não é um conceito pronto, a sua definição não está dada, ela está sendo criada, produzida e recriada. Nessa perspectiva, nós, atuantes no campo da educação não-formal – somos também criadores. Ao passo que a cada ação, a cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando esse conceito e tráfegando no seu campo de imanência, o que ficará mais claro no decorrer do texto.

Esta percepção permitiu à pesquisadora desenvolver um sentimento de pertencimento e de ação na discussão e criação do conceito de educação não-

¹ Essa parte do texto teve sua elaboração a partir da disciplina: FE 02 - Fundamentos Filosóficos da Educação, oferecida pelo prof. Dr. Silvio Gallo no Faculdade de Educação da Unicamp, no primeiro semestre de 2001. Parte da discussão que apresentamos aqui foi publicada sob o título – *Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal* in Park, M. B. e Fernandes, R. S. (orgs), 2005.

formal. E é, talvez, a característica mais ampla e “permissiva” que a educação não-formal possibilita: um espaço tamanho onde possamos criar o que ainda não está dito e uma lógica ainda não estabelecida que possa ser alterada por cada um que com ela se envolva. Esse é o fazer de todos que atuam no campo da educação não-formal.

Uma das discussões presentes em relação à filosofia, refere-se às reflexões acerca do seu papel e função. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), o compromisso da filosofia é a arte de formar, inventar, fabricar e criar conceitos, pois segundo Deleuze no documentário “O Abecedário de Gilles Deleuze”⁶, os conceitos não estão prontos à espera da descoberta, eles precisam ser criados.

Para a criação de conceitos é necessário formular os problemas e compreendê-los concretamente. É na tentativa de responder aos problemas que se dá à criação de conceitos e somente a filosofia dá essa possibilidade. Bento Prado Júnior (2000) aponta que Deleuze, ao se referir à filosofia, defende que: “...*não é de Conhecimento que se trata, mas do Pensamento – a pergunta ‘O que é a Filosofia?’ é idêntica às perguntas ‘O que significa pensar?’ e ‘O que é orientar-se no pensamento?’*” (p.310).

A criação do conceito sempre se dá pela necessidade, ou seja, existe um problema e dele advém a necessidade de criar. A necessidade de criar é uma necessidade existencial, que é intrínseca à necessidade de se relacionar com o mundo, buscando entendê-lo, interpretá-lo etc.

A filosofia não tem objeto próprio, sendo a criação de conceitos o seu próprio fazer-se, podendo, dessa forma, apreender tudo.

Optamos por discutir o conceito de educação não-formal sob uma abordagem deleuziana, penetrando no problema da educação não-formal, seu surgimento, questionando em qual contexto social essa especificidade de educação é criada, seu significado e compreensão, buscando suas singularidades.

Na área da educação escolar há uma tendência a se desprezar todo saber que não é escolar. Há um saber não sistematizado e há um saber sistematizado

⁶ *O abecedário de Gilles Deleuze*, exibido pela TV Escola – MEC. Trata-se de um conjunto de programas que reproduz as 7 horas de entrevistas dadas por Deleuze à Claire Parnet. A tradução das entrevistas é encontrada no site: <http://www.oestrangeiro.net>

que se tem acesso através da educação formal. Criou-se um discurso de que o saber veiculado pela educação formal é crítico por ser racional, científico por ter referências daqueles que detêm o conhecimento, e o saber que não é da escola é ingênuo por ser fundamentado na observação, na tradição, na oralidade, no senso comum e ser sensível aos argumentos da ciência “comprobatória das verdades”.

É a ocorrência de um processo político e social de legitimação de saberes, uma vez que “os saberes” não estão disponíveis a todos. Como em um mercado, há aqueles que têm “poder de compra” para poder ter acesso e conhecer determinados saberes e há aqueles que não têm poder de compra. Uma das estratégias utilizadas para que isso ocorra é a criação da necessidade de um saber escolarizado considerado como saber crítico, que é referenciado e aceito socialmente. Através desse discurso e idéia veiculados socialmente, há uma homogeneização dos públicos freqüentadores da educação formal, integrando-os à sociedade mais ampla segundo os desejos e estratégias dos grupos no poder.

Foucault (2002), em *A Ordem do Discurso*, discute e analisa diferentes maneiras pelas quais o poder do discurso é utilizado, assim como sua força inerente para se fazer presente no tempo como verdade:

Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles (discursos) têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (p.36).

Os saberes são escolhidos, em determinado tempo histórico, para ocuparem lugar de destaque, poder e cobiça, e os equipamentos da educação formal podem ser compreendidos como templos de saber, que são importantes, reconhecidos e consagrados. Pode parecer contraditório, pois esses equipamentos deveriam se caracterizar por serem espaços democráticos do saber. Por outro lado, existem

diferenças nos saberes escolhidos para serem expostos e ofertados, como também nas maneiras como eles são transmitidos, pois estes são hierarquizados e catalogados entre os de maior e menor relevância.

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 2002, p. 44).

Além das diferenças existentes no acesso e distribuição dos saberes considerados de responsabilidade da educação formal, outros saberes com status de menor reconhecimento se fazem presentes e povoam o campo da educação não-formal; em geral, podem ser distribuídos e trocados sem uma censura tão forte, uma vez que não detêm grande poder. Mais uma vez é Foucault (op. cit.) quem fala dessa diferença entre os saberes e a maneira como são dispostos na sociedade:

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos e estão ainda por dizer (Foucault, p. 22).

Deleuze e Guattari (1997), analisando a máquina de guerra, também nos esclarece sobre a relação entre o saber instituído e o saber cotidiano. Eles colocam a relação inicialmente, entre duas lógicas de ciência, uma que tem como proposta, descobrir, comprovar formas, e outra que apenas segue em direção ao seu fazer, em busca de “singularidades”, ou seja, acontece, se faz e se realiza nos

acontecimentos do seu cotidiano em busca de responder aos seus problemas, e não com a intenção de responder problemas gerais e universais.

Seria preciso opor dois tipos de ciências, ou de procedimentos científicos: um que consiste em “reproduzir”, o outro que consiste em “seguir”. Um seria de reprodução, de iteração e de reiteração; o outro de itinerância, seria o conjunto das ciências itinerantes, ambulantes. Reduz-se com demasiada facilidade a itinerância a uma condição da técnica, ou da aplicação e da verificação da ciência. Mas isto não é assim: *seguir não é o mesmo que reproduzir*, e nunca se segue a fim de reproduzir. O ideal de reprodução, dedução ou indução faz parte da ciência régia em todas as épocas, em todos os lugares, e trata as diferenças de tempo e lugar, como outras tantas variáveis das quais a lei extrai precisamente a forma constante [...]. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma [...]. (Deleuze e Guattari, p.39).

A intenção aqui não é opor e traçar uma relação direta do tipo: educação formal – ciência régia e educação não-formal – ciência ambulante, mas acreditamos que a educação não-formal, nosso foco nessa pesquisa, tem características da ciência ambulante, e passa por um movimento de ter aspectos que esbarram em características da ciência régia. É quase que um processo de transformação de um status à outro, com particularidades de uma e de outra. Em alguns momentos a educação não-formal se mantém por uma lógica que está sendo criada, aberta ao novo, se fazendo juntamente com seus problemas, ao mesmo tempo em que surgem novos problemas. Em outros momentos, busca a segurança e a legitimidade do instituído, “colando” o seu fazer na educação formal e buscando nesta a confiança e legalidade.

[...]. Sempre sobrevêm períodos em que o Estado enquanto organismo se vê em apuros com seus próprios corpos, e em que esses, mesmo reivindicando privilégios, são forçados, contra sua vontade, a abrir-se para algo que os transborda, um curto instante revolucionário, um impulso experimentador. Situação confusa onde cada vez é preciso analisar tendências e pólos, naturezas e movimentos. [...] (Deleuze e Guattari, 1997, p.33).

Essa relação é complexa: não se trata de um ou de outro, do melhor e do pior. A educação não-formal ocupa o lugar do não instituído, de uma educação que vem criando a sua lógica, o seu *modus operandi*, ao mesmo tempo, existe um outro fazer educacional que já possui uma série de critérios, de características definidas, já reconhecido como o discurso das verdades. Portanto, por operarem em campos muito próximos, ou por terem coincidências (ambos atuam com educação; com crianças, jovens e adultos; com a transmissão de saberes etc), o novo, em algumas situações, se vê forçado a buscar estabilidade na lógica e no discurso do legitimado.

É como se a educação não-formal, ao fazer o movimento de se entender e se conhecer, se reconhecesse, em parte na educação formal, e esta, por sua vez, temerosa de transformações e inovações que a educação não-formal possa provocar, oferecesse sua segurança e legitimidade. Ao tentarmos compreender o conceito de educação não-formal, nos aproximamos de uma definição, de uma lista que diz o que é, e ao mesmo tempo diz o que não é. No movimento de tentarmos compreender e problematizar a criação do conceito de educação não-formal, nos valem das ciências instituídas, que por sua vez, representam a ciência régia. É como se para compreendermos a educação não-formal, fôssemos buscar o instrumental da educação formal. É um movimento que se aproxima e se aprofunda para conhecer o particular, o específico, buscando compreender e considerar as singularidades, mas se distancia para poder observar e não perder a superfície. Por esse movimento e essa aproximação com a educação formal, fazemos a tentativa de nos distanciarmos e, pela possibilidade que a distância nos dá, percorremos os problemas da educação não-formal, e percebemos como esta vem criando respostas à esses.

Há sempre uma corrente graças à qual as ciências ambulantes ou itinerantes não se deixam interiorizar completamente nas ciências régias reprodutoras. E há um tipo de cientista ambulante que os cientistas de Estado não param de combater, ou de integrar, ou de aliar-se a ele sob a condição de lhe proporem um lugar menor no sistema legal da ciência e da técnica.

[...]. O que aparece na rivalidade entre os dois modelos é, antes, o fato de que, nas ciências ambulantes ou nômades, a ciência não

está destinada a tomar um poder e nem sequer um desenvolvimento autônomos. Elas carecem de meios para tal, porque subordinam todas as suas operações às condições sensíveis da intuição e da construção, *seguir* o fluxo da matéria, *traçar* e *conectar* o espaço liso. Tudo está tomado numa zona objetiva de flutuação que se confunde com a própria realidade seja qual for sua fineza, seu rigor, o “conhecimento aproximativo” continua submetido a avaliações sensíveis e sensitivas que o impelem a suscitar mais problemas do que os que pode resolver: o problemático permanece seu único modo. Ao contrário, o que é próprio da ciência régia, do seu poder teorematológico ou axiomático, é subtrair todas as operações da condição da intuição para convertê-las em verdadeiros conceitos intrínsecos ou “categorias”. [...]. No campo de interação das duas ciências, as ciências ambulantes contentam-se em *inventar problemas*, cuja solução remeteria a todo um conjunto de atividades coletivas e não científicas, mas cuja *solução científica* depende, ao contrário, da ciência régia, e da maneira pela qual esta ciência de início transformou o problema, incluindo-o em seu aparelho teorematológico e em sua organização do trabalho. [...]. (Deleuze e Guattari, 1997, p. 41,42).

Apesar desta nivelção e diferenciação existente entre os discursos a sua percepção não é tão simples e de fácil reconhecimento. Para que essas diferenças possam ser escamoteadas, muitas estratégias são utilizadas, algumas pertencentes ao próprio discurso, que têm nas instituições importantes aliados na função de dizer quem é que pode saber, conhecer e dizer sobre tais saberes e conhecimentos.

Por outro lado, os lugares sociais dos discursos, não são eternamente determinados, e nem sempre existe uma bipolarização e uma separação tão fortemente demarcada entre aqueles que ocupam esses lugares.

É certo que esse deslocamento não é estável, nem constante, nem absoluto. Não há, de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repetem, glosam e comentam (Foucault, 2002, p. 23).

Desta forma, os saberes não estão sempre nos mesmos lugares, nem a instituição que os guarda é sempre a mesma e nem possui sempre o mesmo prestígio social. O contexto educacional é, com certeza, um campo de saberes e

conhecimentos, mas como analisa o autor, existe um deslocamento, e é nele que percebemos o movimento da contradição.

A área educacional traz consigo a contradição entre a transformação e a reprodução. Nos processos educativos é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador, como ações no sentido de garantir a manutenção e reprodução, sendo ingênuo procurar por propostas que possam ser consideradas exclusivamente transformadoras ou apenas reprodutoras.

O caráter ideológico das propostas educacionais, quando explicitamente defendido, dificilmente é partilhado por todos aqueles que se encontram envolvidos nas diferentes frentes e etapas que fazem parte do contexto da educação. Este não-compartilhamento torna mais difícil o engajamento em ações educacionais que sejam características de apenas uma tendência; acrescenta-se o fato de que não existem somente essas duas opções marcadas de maneira estanque, quais sejam: ou se é transformador, ou se é reformador. Existe uma série de atitudes, comportamentos, ações que ora favorecem uma postura e ora outra.

A educação não-formal, quando consideramos os projetos educativos voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres da sociedade, ainda é concebida, por diferentes setores, inclusive o educacional, como oferecedora de atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes do que as más companhias podem oferecer-lhes, para “tirá-los das ruas”, ou seja, atividades vistas como de menor importância e que são pouco valorizadas ao se considerar a contribuição para a construção do homem social.

Partindo da perspectiva de Deleuze e Guattari (1992), nossa análise é no sentido de entender o significado de **conceito** ao utilizá-lo no contexto da discussão do que podemos compreender por educação não-formal, uma vez que, para eles:

[...] todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. [...] Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não tem sentido, e que só podem ser

isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...] (Deleuze e Guattari, p.27).

O conceito não é a “coisa”, o acontecido, o vivido; ele produz acontecimento. É a própria emergência do conceito que leva aos acontecimentos. Para Deleuze e Guattari (1992), o conceito não é universal, aquele que cabe e pode ser utilizado para explicar uma determinada situação em várias ocasiões - ele é singular, é *acontecimento puro*, que, nas palavras de Deleuze e Guattari, *sobrevoa todo o vivido*. Ele sabe, reconhece o vivido, mas não se reduz a ele.

Gallo (2003) explicita e esclarece a compreensão de conceito para Deleuze e Guattari:

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma “entidade metafísica”, ou um “operador lógico”, ou uma “representação mental”. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. (p.51).

E ainda, de acordo com Souza Dias (1995):

Evenemencialismo significa: tratamento de conceitos como acontecimentos e não como noções gerais, como singularidades e não como “universais”. Tratamento que conduz Deleuze a aproximar a escrita filosófica e a arte romanesca e a conceber a filosofia como romance especulativo, por conceitos. “Em filosofia é como num romance: deve-se perguntar “o que é que vai acontecer?”, “o que é que se passou?”. Só que os personagens são os conceitos, e os meios, as paisagens, são “espaços-tempos”. Os conceitos têm vários aspectos possíveis. Durante muito tempo foram utilizados para determinar o que uma coisa é (essência). Pelo contrário, nós interessamo-nos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e já não a essência [...] O que pressupõe uma orientação imediatamente prática, e não representacionista, do pensamento filosófico. E, com efeito, para Deleuze, a filosofia não é teoria, ela não teoriza, elabora conceitos para os problemas que se propõe, caracteriza-se por essa atividade inventiva de conceitos (p.17).

Se todo conceito origina-se a partir de problemas, aceitemos então a ousadia de tentar compreender qual ou quais problemas estariam na criação do conceito de educação não-formal. Buscamos compreender as especificidades, as singularidades pertencentes ao conceito de educação não-formal, já que:

[...] todo conceito tem uma história [...] Num conceito, há no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas, supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado (Deleuze e Guattari, 1992, p.30).

É que, por um lado, os acontecimentos como entidades da filosofia não são os “factos” como dados históricos ou vividos. A substituição pelo evenemencialismo da ontologia, da questão “o que é” [...]? (essência) pelas questões “o que é que se passou?” ou “o que é que se vai passar?” (e: onde e quando?, em que casos e circunstâncias?), não significa uma reconversão filosófica ao aqui e agora, uma permuta do essencial pelo accidental. Os eventos de que se ocupa a filosofia deleuziana não são os acidentes, colectivos ou individuais, mas antes “devires”, dinamismos criadores, perfeitamente insensíveis pelos canais da comunicação (Dias, p.15).

É importante considerar a trajetória da educação não-formal e entender sua relação com educação formal e informal como contribuintes para a criação do conceito de educação não-formal, compreendendo a sua historicidade da maneira sugerida pelos autores: como foi que aconteceu? O que é que aconteceu para que se desse a criação do campo da educação não-formal? Buscando olhar os novos problemas trazidos por essa especificidade de educação, percebendo que:

Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes (Deleuze e Guattari, 1992, p.30).

Todo conceito é uma multiplicidade, não há conceito simples. O conceito é formado por componentes e define-se por eles; claro que totaliza seus componentes ao constituir-se, mas é sempre um todo fragmentado, como um caleidoscópio, em que a multiplicidade gera novas totalidades provisórias a cada golpe de mão (Gallo, 2003, p. 47).

O que se busca é o singular, o específico da educação não-formal, aquilo que lhe é próprio, que mesmo tendo nascido de bifurcações de outros conceitos, diz respeito apenas à educação não-formal “[...], cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes” (Deleuze e Guattari, 1992. p. 31).

“O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É o acontecimento puro [...]” (Deleuze e Guattari, 1992. p. 33), é a percepção e compreensão consciente do pensamento, a vivência do pensamento. O conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é um outro, diverso, e não diz do acontecimento da educação formal. Diz de um outro acontecimento, que não é nem melhor, nem pior, mas que transita em outro plano. “Se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um Acontecimento que nos sobrevoa” (Deleuze e Guattari, 1992. p. 41). Nesse caso, cabe perguntar qual ou quais definições características podemos atribuir à educação não-formal?

Pode ser a busca de uma outra dimensão educacional que se diferencia sem a preocupação de negar a educação formal. A educação não-formal, não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que busca responder a diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal.

É criada juntamente com mudanças e transformações que fazem com que a sociedade se re-estruture (ao considerarmos as necessidades e propostas sociais que têm preocupações diversas daquelas da educação formal), ou por considerar propostas diferentes daquelas oferecidas pelo sistema formal, ou por se propor a atender aqueles que a escola formal tem dificuldade de integrar no seu cotidiano (crianças/jovens/adultos/velhos com necessidades especiais, praticantes de atos infracionais, aqueles que passam o dia ou vivem nas ruas e outros). Deve-se também levar em consideração o momento social atual, no qual a escola, como uma das representantes da educação formal, não dá mais conta de responder a

todas as demandas sociais que lhe são impostas: de educação, cuidado, formação, atendimento, guarda, proteção e socialização dos indivíduos¹.

Afonso (1989), analisando a educação não-formal, discute a autonomia da sociologia da educação e em particular da sociologia da educação não-formal. Para ele, a autonomia de qualquer especificidade de análise sociológica tem, ainda, ligação com o campo sociológico mais amplo:

[...] a sociologia da educação não é parte da sociologia, mas sim sociologia como todo voltada para a delimitação, descrição e explicação dos fenômenos educativos, no sentido de reconstruir a lógica social que lhes subjaz tanto na sua especificidade como nos aspectos comuns a outros fenômenos sociais. A sociologia da educação, ao tornar-se autônoma, não desperdiça, portanto, os contributos adquiridos pela sociologia do poder e do Estado, da estrutura de desigualdades e da mobilidade social, do conhecimento e da cultura, das organizações e instituições, da inscrição espacial das estruturas e dinâmicas sociais, etc (Afonso, p. 84).

Assim, Afonso ao refletir sobre a autonomia da sociologia da educação não-formal em relação à sociologia como campo teórico, afirma que: “[...] não é possível falar de fronteiras nítidas, mas sim de percalços num processo normal de automização crescente da sociologia-ciência” (Afonso, p. 85).

Nesse sentido, pode-se conceber de maneira semelhante a relação de autonomia do campo da educação não-formal em relação à área educacional mais ampla; lembremos que Deleuze e Guattari (1992) compreendem que há pontes, diálogos e entrecosques de conceitos oriundos de diferentes campos.

Vale constatar e evidenciar uma diferença em relação a essa comparação, pois Afonso analisa a autonomia inserida em um mesmo campo teórico/científico – o sociológico -, sem se debruçar em uma análise filosófica sobre a compreensão dessa especificidade da sociologia ser um *conceito independente* a partir de sua autonomia. Compreendemos o conceito de educação não-formal dialogando e

¹ Particularidades que demonstram as idas e vindas da criação da educação não-formal são discutidas na segunda parte desta pesquisa.

servindo de instrumento de reflexão a diferentes campos teórico-científicos². Essa situação pode ser exemplificada com a própria utilização e discussão apresentada aqui em relação à educação não-formal, ao ser considerado tanto o campo educacional como o sociológico. A autonomia e especificidade de um conceito não o isolam de relações, tanto positivas quanto negativas, com uma área mais ampla que contemple o mesmo campo teórico, e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe dão garantia de pertencer a um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais, denominando e dizendo o que é específico do conceito em discussão.

Não propomos um entendimento de campos conceituais separados, esses campos conversam, se complementam, se alimentam e se constituem um ao outro, mas com uma identidade e um plano de imanência próprios. A fronteira entre eles não é estática, se modifica de acordo com seus fazeres.

O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira (Deleuze e Guattari, 1992, p. 47).

O conceito necessita de um meio para acontecer; o meio no qual o conceito emerge é o plano de imanência.

Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais [...] São os conceitos mesmos que são as

² A educação não-formal é campo de atuação de profissionais e instrumento de análise de diferentes áreas: educação, assistência social, psicologia, ciências sociais, psico-pedagogia, história, medicina, educação ambiental, educação-física, música e outras. Ver: Tânia Ferreira - *Os meninos e a rua, uma interpelação à psicanálise*, (2001); Maria Filomena Gregori - *Viração, experiências de meninos nas ruas*, (2000). Ligia Adriana Rodrigues. *Nômades, Bárbaros e Guerreiros: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para "menores"*, (2001), e *O educador "em risco": trabalhando com a infância e a adolescência excluídas*, (2005); Eduardo Conegundes de Souza. *Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal*, (2001) e *Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*, (2007); Catarina Tereza Farias de Oliveira. *Escuta Sonora: o direito à palavra – comunicação, cultura e mediação políticas; a experiência das rádios comunitárias*. (1994).

únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos (op. cit. p. 52).

Assim, o plano de imanência é o lugar do pensamento, de todos os pensamentos, dos já pensados e de todos os possíveis de serem pensados.

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento [...] (op. cit. p. 53).

Bento Prado Júnior (2000), discutindo a filosofia de Deleuze, em particular no capítulo *O Plano de Imanência*, do livro “O que é a Filosofia”, diz que Deleuze faz uma filosofia de campo:

Todas essas instâncias devem ser guardadas, sobretudo porque, ainda que chegue a definir o plano como diagrama, Deleuze o definira, previamente, ao mesmo tempo como horizonte e como solo. Isto é, o plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam, e se entrecrocavam os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera [...], como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável. Todos esses traços do plano de imanência, somados, parecem fazer da filosofia de Deleuze uma “filosofia de campo” – num sentido parecido àquele em que se fala das “psicologias de campo”. Mas um campo infinito (ou um horizonte infinito) e virtual.

Mas esse campo – que é o lugar onde se constroem e circulam os conceitos – não é pensável por si mesmo. Sua definição e seu mapeamento só são possíveis pela correlata definição dos conceitos que o povoam. Se os conceitos precisam de um campo virtual prévio, o plano não subsiste sem os conceitos que o povoam e nele circulam como as tribos nômades, ou como as ilhas que fazem arquipélagos no oceano. Mas que a metáfora não nos engane: pode haver deserto inabitado e o oceano nem sempre tem sua superfície interrompida ou salpicada por arquipélagos. Assim, mais uma vez, se não há conceito sem plano, não há plano sem conceitos que inscrevam, nesse “elemento” fluido e virtual, superfícies e volumes, que o marquem como acontecimentos [...] (grifo nosso, 2000, p. 308,309).

O plano de imanência é o horizonte absoluto, no qual todos os pensamentos podem ser pensados, todos coexistem, antes mesmo de serem pensados. É o

território dos pensamentos, sua existência e “forma” têm relação direta com os conceitos que o habitam. Bento Prado Júnior evidencia essa relação de dependência entre plano de imanência e conceito, nos mostrando a impossibilidade da existência de um sem o outro: “*O plano de imanência, despovoado de conceito é cego (no limite é o caos); o conceito, extraído de seu ‘elemento’ intuitivo (no sentido de atmosfera), é vazio*” (2000, p. 309).

Dessa forma, o conceito de educação não-formal, assim como outros que têm com ele ligação, habita um plano de imanência que não é o mesmo em que habita o conceito de educação formal, apesar de poder haver pontes, cruzamentos, entrecosques entre ambos e outros mais.

A educação não-formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar que lhe é própria e assim não é apropriado que utilizemos instrumentais e características que são do campo da educação formal para pensar e para dizer da educação não-formal. É necessário criar outros caracteres para a análise e estudo desse novo conceito que circula sobre um outro plano.

Não confundamos, pois, a utilização e compreensão destes campos conceituais, caso contrário corremos o risco de, ao falarmos da educação não-formal, termos como parâmetros, objetos e referenciais que comumente circulam no plano da educação formal, e dessa forma tendemos a compreender a educação não-formal a partir da formal, de uma maneira dependente e irreal.

Cabe buscar a constituição da educação não-formal, qual a “consistência” do conceito de educação não-formal. Apesar de ter componentes de outros conceitos, existe um conjunto que o caracteriza, uma vez que:

é próprio do conceito tomar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência (Deleuze e Guattari, 1992, p. 31).

Para Judith Revel (2005), Foucault entende o acontecimento “*como irrupção de uma singularidade histórica*” (p.14), buscando através de uma arqueologia, compreender os discursos, poderes, estratégias e práticas que estão por trás do fato. Ainda segundo a autora: “*Essa irrupção do ‘novo’, que tanto Foucault como*

Deleuze chamam igualmente de 'acontecimento', torna-se assim, o que caracteriza a atualidade" (p. 20).

A educação não-formal é um acontecimento recente. Sendo um campo de aplicação das ciências nesse momento, cabe perguntar sobre a criação e permanência desse conceito em relação ao seu tempo histórico, não buscando a história linear da educação não-formal, mas suas idas e vindas, seus pormenores. Revel (op. cit), pontuando a concepção de História para Foucault e sua relação com o acontecimento, nos aponta:

O segundo eixo corresponde à formulação de um verdadeiro "pensamento do acontecimento" – de uma maneira muito próxima do que faz Deleuze na mesma época -, isto é, à idéia de uma história menor feita de uma infinidade de traços silenciosos, de narrativas de vidas minúsculas, de fragmentos de existências [...] (p. 58).

Deleuze e Guattari nos dizem que:

[...] apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conserva, mas no tempo, e passa, mas fora do tempo (op. cit. p. 16). [...] Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair (Deleuze e Guattari, 1992, p. 68).

Compreende-se a existência de vários planos que se cruzam e se alimentam através de conceitos que habitam um e outro/ou outros planos; através de conceitos que são retomados em um plano diferente, ou no mesmo plano em um outro momento histórico: *"O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica"* (Deleuze e Guattari, 1992, p. 78).

De acordo com Gallo (2003),

Todo conceito tem uma história. Cada conceito remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos, que são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. Não podemos, entretanto, pensar que a história do conceito é linear; ao contrário, é uma história de cruzamentos, de idas e vindas, uma história em ziguezague, enviesada. Um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e a arte (p. 47).

Podemos dizer que a educação não-formal possui um plano de imanência que lhe é próprio, considerando um tempo histórico favorável para o acontecimento desse conceito, que é criado e recriado através de diferentes viéses. Ao mesmo tempo, esse novo conceito que é criado, nesse tempo histórico que é atual, tem referências de conceitos que habitam também outro plano de imanência, em um outro tempo e nesse também⁷.

De acordo com Deleuze e Guattari (1992), pode haver a reapropriação de conceitos, uma vez que um antigo conceito pode ser retomado em diferentes momentos e em contextos diferentes, e a partir do momento em que é reapropriado, passa a ser outro conceito. E toda apropriação é uma recriação, uma reinterpretação. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma apropriação crítica.

É importante percebermos que a história de um conceito não tem ligação direta e nem responde ao tempo histórico, o tempo filosófico é outro, mas não está fora da história, não é a-histórico. Portanto, indagarmos sobre qual o problema da educação não-formal é uma questão que pode ser considerada desse nosso tempo, como um problema novo que surge e que busca responder à perguntas como as apontadas na introdução desta pesquisa.

Os acontecimentos não são eternos, não preexistem algures, criam-se, há que criá-los, por composição de elementos heterogêneos. Mas também não são históricos ou actuais. Concretizam-se em ocorrências históricas, nos dados da história colectiva ou individual, mas como a parte não histórica de todos esses dados e ocorrências. São devires, puras virtualidades que se elevam da história como das condições negativas da sua determinação e que recaem eventualmente nela, mas sem nunca virem dela nem serem por ela completamente integráveis, como

⁷ Nas partes seguintes da pesquisa, ao falarmos da criação do conceito de educação não-formal, apontaremos diferentes ópticas e lugares pelos quais esse conceito transita.

linhas trans-históricas de criação, de potencialidade, construtivas de novas realidades, de novos tipos de realidade, linhas que, neste sentido, não se dão fora da história mas “antes” dela. Sem esses acontecimentos-devires nada se faria na história, mas eles não se confundem com ela [...] Todos os processos de criação ou de experimentação são devires, linhas não históricas, anti-históricas, movimentos de fuga às condições existentes, de que a história só pode captar a corporização em estados de coisas mas sem nunca poder prever a sua formação, o seu processo, a sua diagonalização relativamente às determinações históricas efectivas. Os acontecimentos-devires são o novo, a parte de novidade sob a actualidade, a parte virtual da realidade actual. Toda a criação é-o de acontecimentos, e ela própria, de cada vez, acontecimento. Pelo que, em vez de historicizar os acontecimentos, mesmo os do pensamento, se deveria sempre evenemencializar a história (inclusive a da filosofia), destacar a criatividade de um acontecimento face às suas condições históricas, a sua libertação trans-histórica ou supra-histórica de possibilidades inéditas (grifo nosso, Dias, 1995, p. 107).

Vejamos alguns indícios de reinterpretação. Há alguns anos, ouvíamos pouca referência na grande mídia sobre iniciativas que tinham como proposta trabalhar com públicos específicos tendo como pano de fundo a educação. Esse cenário vem mudando a partir da década de 80, quando observamos o aparecimento de diversas propostas vindas da sociedade civil como ONGs, instituições religiosas, particulares, programas públicos e também advindos de parcerias ou propostas mistas. As propostas de atuação se direcionam para diferentes públicos e têm as relações educacionais, às vezes em conjunto com outras áreas, como mediadoras dos objetivos a serem alcançados.

O momento social atual possibilita a existência de muitos e diferentes campos de atuação onde, talvez, coubesse a construção de uma consciência humanitária, ecológica, sócio-afetiva. Por outro lado, também é importante considerar que esse mesmo momento, inclusive através da globalização – ação prioritariamente econômica, que trouxe consigo maior rapidez em diversos setores e maior intensidade no processo de marginalização social - também contribui para o crescimento do campo da educação não-formal, principalmente em relação ao chamado *terceiro setor*, delegando para a sociedade civil, controlada e encampada pelas classes média e alta, o que antes era responsabilidade do Estado: as ações no setor social.

Por outro lado, por ser uma especificidade recente, e por suas características, a educação não-formal permite aberturas em vários sentidos, favorecendo, principalmente, a criação, levando-se em consideração tanto a elaboração das ações nessa área como também a administração das mesmas segundo uma outra estrutura, própria da educação não-formal.

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que está em construção, e sua identidade também. É composta de uma grande diversidade e esse aspecto é bastante estimulante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais. Por ter essas características, a educação não-formal permite certa irreverência ao lidar com aspectos do contexto educacional e com as relações que são inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando a criação.

O espaço para o surgimento de dúvidas, contradições e críticas é importante e propicia o processo de criação. É interessante que a educação não-formal em suas propostas saiba lidar e provocar esse processo. Dessa forma, os envolvidos na educação não-formal terão maiores chances de permitir a emergência de fatores que favoreçam a criatividade.

Essas características mencionadas, são pouco valorizadas nas relações educacionais tradicionais, sendo muitas vezes boicotadas pelo sistema educacional tradicional ou encaradas como atitudes e posturas de rebeldia e indisciplina.

Para melhor compreendermos os motivos que propiciam o desenvolvimento da criatividade pela educação não-formal é importante evidenciarmos algumas características que têm maiores chances nesse campo: a educação não-formal possui melhores condições de lidar com a diferença e privilegiar a diversidade, de permitir e favorecer o diálogo e, dessa forma, poder se abrir para a criação, enquanto que a educação formal, em geral, privilegia a homogeneização, negando as especificidades e diferenças que geram desigualdades e, portanto, não propicia o diálogo. É importante salientar que nem sempre a prática acontece dessa maneira, e que a educação formal também pode, em algumas experiências, e

assume “outros jeitos” e metodologias de encarar e lidar com o processo educacional.

Esse quadro da educação formal não é uma constatação observada por nós, e que tem sua moldura já pronta e acabada. Quando dizemos que, em geral, a educação formal é reprodutora e limitadora, não estamos negando o potencial criativo e transformador da educação formal e nem levando em conta ações isoladas ou inovadoras que certamente existem⁸, mas trazendo, principalmente, a situação da maioria das escolas do país, demonstrada a partir de inúmeras pesquisas, pelos mais diferentes viéses.

O processo criativo não é tradicional e comportado. Deleuze e Guattari (1992) compreendem três instâncias de criação que têm esse status por saberem como lidar com o caos. Os autores defendem a tese de que a arte, a ciência e a filosofia não se constroem sobre as bases da opinião e, portanto, não tentam escapar ao caos. Essas três áreas têm a pretensão de efetuar cortes no caos, possibilitando conviver com ele, sem pretender vencê-lo, mas aproveitando o potencial criativo do caos. A filosofia, a arte e a ciência mergulham no caos e criam a partir dele. A filosofia, a arte e a ciência colocam a possibilidade de viver no e com o caos, pois este é intransponível, invencível.

Para Deleuze e Guattari (1992):

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas (op. cit. p. 253).

⁸ Exemplos que marcam a educação formal com atuações diferentes das que comumente conhecemos e são divulgadas são encontradas no livro: Quinteiro, J. e Carvalho, D. (orgs), 2007. *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.*

As três vias são específicas, tão diretas umas como as outras, e se distinguem pela natureza do plano e daquilo que o ocupa. Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente “pensado” (op. cit. p. 254).

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções (op. cit. p. 254).

Em relação ao cotidiano das práticas de educação não-formal, é instigante considerar e perceber a importância da criação para essas propostas, uma vez que aquela necessita de uma aproximação do criador com outros conceitos de uma forma irreverente e desconfiante. A aproximação reverente que tem o intuito apenas de informar não favorece a criação⁹. E a estrutura mais flexível e não tanto formalizada da educação não-formal permite essa irreverência e desconfiança, pois as certezas não estão dadas. As relações que a educação não-formal estabelece podem ter como pressuposto a permissão dessa postura diante do cotidiano educacional, que vai sendo traçado com base na história de vida de cada indivíduo, nas suas referências culturais, nas relações que são estabelecidas em diferentes “lugares sociais” (escola, família etc), considerando cada indivíduo como único e diferente, participante de um todo social.

Ao falarmos da educação formal e não-formal é possível traçarmos um paralelo entre o espaço liso e o estriado compreendidos por Deleuze e Guattari (2002). Não propomos uma correlação direta, educação formal – espaço estriado e educação não-formal – espaço liso, mas entendemos que a educação não-formal, por sua abertura e flexibilidade permite uma aproximação à lógica do espaço liso. O fato da educação não-formal poder ser pensada, ajustada ou alargada em função dos interesses dos envolvidos, traz uma abertura que nos permite compreender que a lógica em que ela pode funcionar, se aproxima do espaço liso, uma vez que na educação não-formal, podemos combinar os interesses e a própria organização do cotidiano em função dos acontecimentos e

⁹ Gilles Deleuze em documentário: *O abecedário de Gilles Deleuze*, TV Escola, MEC.

de suas necessidades. As propostas, as atividades, o envolvimento do grupo vão se realizando juntamente com os interesses do próprio grupo, e esse movimento, muitas vezes, é o que determina o fazer da atividade.

Utilizando um dos modelos propostos pelos autores (2002), *o tecnológico*, fazemos um paralelo entre a forma da educação não-formal se organizar, em função das emoções que emergem do cotidiano, e o espaço liso concebido pelos autores, quando esses se pautam no *patchwork*: “*O espaço liso do patchwork mostra bastante bem que ‘liso’ não quer dizer homogêneo; ao contrário, é um espaço amorfo, informal e que prefigura a op’art*” (p. 182).

Podemos compreender o fazer da educação não-formal como um *patchwork*, as ações vão se combinando em função não da obtenção de um tecido homogêneo, de um objetivo final esperado, mas juntamente com uma organização que ao mesmo tempo em que prevê uma ação, também permite e faz parte de seu funcionamento, a intervenção do grupo, que cria, sugere, fazendo com que seus desejos e anseios façam parte da criação desse “tecido”. Continuando com a comparação, supondo que os desejos do grupo em questão são retalhos de tecidos, quando juntos, esses desejos constituem esse imenso *patchwork*, mas sem se transformar em um desejo único. Ou seja, o fazer da educação não-formal pode ser criado, em função e conjuntamente, às necessidades, desejos e anseios daqueles que participam dessa ação.

Salientamos que não se trata de oposição: espaço liso X espaço estriado, uma vez que um produz o outro e que existe conexão entre eles:

É como se um espaço liso se destacasse, saísse de um espaço estriado, mas havendo uma correlação entre ambos, um retomando o outro, este atravessando aquele e, no entanto, persistindo uma diferença complexa (p. 183).

Mas, justamente, o que nos interessa são as passagens e as combinações, nas operações de estriagem, de alisamento. Como o espaço é constantemente estriado sob a coação de forças que nele se exercem; mas também como ele desenvolve outras forças e secreta novos espaços lisos através da estriagem (p. 214).

Não podemos dizer que a criação é uma característica definidora da educação não-formal, também existem práticas no campo da educação não-formal

que impedem a ação criadora, mas na estrutura mais aberta e flexível da educação não-formal é mais fácil encontramos espaços que possibilitem, permitam e estimulem a criação.

Essa postura é muito difícil para o sistema educacional formal, principalmente para a escola, uma vez que muitos procedimentos e práticas já estão estabelecidos, como por exemplo, o que se aprende na escola, o papel do professor e do aluno, o sistema seriado nivelado por idades e níveis de conhecimento, a avaliação, a presença obrigatória, a certificação, a marcação das aulas por tempo etc¹⁰. Esse contexto e estrutura formalizados e enrijecidos dificultam a abertura de portas e o favorecimento do processo criativo.

A educação precisa aprender a lidar com a irreverência para favorecer a criação. Deleuze, no documentário já citado, diz que é falando bobagem que existe a possibilidade de criação. A educação precisa dar espaços para essas outras relações de troca, mais livres, sem pré-conceitos do que pode ser permitido no ambiente educacional e o que não pode, assim como saber contar com o imprevisto, ou seja, deixar que aquilo que não foi previsto no planejamento possa se manifestar e acontecer. E para ser criação, não pode haver limites, a não ser os impostos pelo seu próprio criador.

A educação formal, em muitas situações, trabalha de forma semelhante à opinião, tentando fugir e se proteger do caos, atuando no nível da informação. A educação não-formal, por ter maior possibilidade de se colocar aberta a ações transformadoras, pode favorecer propostas educacionais arrojadas, que têm aberturas para conviver com o caos, aproveitando e criando a partir dele, dando oportunidades para que os envolvidos desenvolvam experiências de criação e experimentem essa relação com o que não é pré-estabelecido, aprendendo a conviver livremente com o processo criativo.

Uma das possibilidades presentes nas relações estabelecidas em um processo de educação não-formal é o entendimento da construção dessas relações. Compreendendo os envolvidos no processo educacional como seres

¹⁰Algumas práticas escolares vêm sendo alteradas, temos observado práticas diferenciadas nas metodologias de avaliação, na obrigatoriedade da presença em sala de aula (como por exemplo os modelos de educação à distância que se utilizam de tutorias através da internet).

que potencialmente carregam em si e colocam nas relações educacionais a intenção da criação, pode-se trazer para essa discussão a função e o sentido do conceito de amigo na sociedade grega, apresentados pelos autores quando tratam do nascimento da filosofia e de sua essência. Sendo os filósofos, “[...] *os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente*” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 10).

O amigo é aquele que tem, em potência, o seu objeto de desejo, pelo seu envolvimento com esse objeto, ele se mistura com ele. “*Amigo designa uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade...*” (op. cit. p. 11).

O amigo grego traz em si tanto o pretendente ao objeto do desejo como o seu rival, ambos incorporados à sua compreensão, sendo este o processo do pensamento. Este outro, que para o amigo é rival do seu pensamento inicial, é que permite e facilita as “idas e vindas”, as digressões e construções para o desenvolvimento do pensamento.

O amigo seria, pois, também o pretendente, e aquele de que ele se diria o amigo seria a Coisa que é alvo da pretensão, mas não o terceiro, que se tornaria ao contrário um rival? A amizade comportaria tanto desconfiança competitiva com relação ao rival, quanto tensão amorosa em direção do objeto do desejo (Deleuze e Guattari, 1992, p. 11).

Esse diálogo com o outro, com o que é diferente, com aquele que muitas vezes é encarado inicialmente como opositor, faz parte do processo de criação da filosofia e é relevante para a criação de conceitos.

A educação não-formal pode abrir esta possibilidade e este espaço nas suas relações educacionais, incorporando o diálogo como algo que lhe é próprio, sendo que neste, é mais importante ouvir a idéia do outro do que defender a própria, porque é através das contribuições do outro que pode haver a recriação. É neste processo, nesta relação que se efetiva a criação do pensamento.

Considerando as instituições e as propostas de atuação com crianças, jovens, adultos e velhos no campo da educação não-formal esta prática é fundamental e necessária quando se pensa em um processo educacional que

prioriza a transformação. É coerente dizer que os envolvidos neste processo, para terem em si a potência de transformação, necessitam vivenciar o processo criativo e reflexivo.

Não temos a intenção de afirmar que a educação não-formal tenha o papel de ensinar a criação, de ensinar a pensar, mas ela tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício e vivência de diálogos nessa perspectiva de criação de pensamentos divergentes, opostos, contraditórios, diferentes, criativos, ousados etc.

Para que essa postura seja compreendida, ela tem que ser aceita como legítima nos espaços de educação não-formal, ou seja, as pessoas, os educadores que atuam nesses espaços necessitam tanto da compreensão da importância dessa prática, como também da vivência dela no seu espaço de trabalho, para que saibam e tenham abertura para possibilitar essa atitude junto as crianças, jovens, adultos e velhos com os quais trabalham.

Dessa forma, trazer o amigo grego para o contexto da educação não-formal significa valorizar e encarar o diálogo na perspectiva deleuziana de construção do pensamento, como uma das bases do trabalho dessa especificidade de educação. Enfatizando, mais uma vez, que o termo *amizade* para os gregos traz em si o sentido de rivalidade como disputa e considerando que há um debate permanente, no qual o outro contribui significativamente para a evolução do diálogo e para a construção das idéias.

O amigo, nesse contexto, sabe conviver com a rivalidade, encarando o outro como diferente, mas como aquele que, apesar de estrangeiro, pode ensinar. Pois a intenção não deve ser a busca pelo consenso, uma vez que o diálogo não é compreendido como tentativa de convencimento do outro, e que é através do debate que há a criação de conceitos.

É interessante compreender a educação não-formal como campo possível de criação pela possibilidade do diálogo que perpassa todas as relações, permitindo aflorar o amigo pretendente e o rival, tanto nas relações cotidianas como de maneira interiorizada em cada um dos freqüentadores e educadores que constroem o coletivo dessas propostas.

Esta atitude filosófica da educação não-formal pode fazer com que algumas de suas práticas se apresentem como possíveis propostas de educação inovadora e transformadora, que busca a partir das relações vividas no cotidiano, da valorização de pontos não consideradas em outros campos educacionais, fazer emergir as bases de uma relação educacional diferenciada, que propõe a construção de um ser humano em um sentido amplo.

1 - Educação não-formal como campo

A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que inexista uma formalidade e que a lógica existente não seja educacional. Ambos acontecem, mas de uma maneira diversa daquela da escola.

A educação não-formal não tem como objetivo específico complementar o que a escola deixa de fazer, por motivos diversos, ou que realiza precariamente (embora algumas vezes isso acabe acontecendo indiretamente), nem tão pouco se opõe a ela, apenas se caracteriza por ser uma maneira diferente de trabalhar com a educação, entendendo-a num sentido muito mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os. A educação formal e não-formal podem acontecer, e em geral acontecem, de maneira concomitante.

Pensar a educação envolve algo muito mais amplo do que pensar somente em escolas. Acreditamos que a escola possui um papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. Este não é o único papel social da escola formal, mas cabe especificamente a ela a sistematização do conhecimento construído - ao menos nos moldes formais. Outras práticas de caráter educacional não têm como prerrogativa sistematizar conhecimentos socialmente adquiridos.

Para Trilla (1996, pg. 24), a distinção entre educação formal, educação não-formal e educação informal, tem em um primeiro momento uma divisão bastante

clara: uma separação em duas partes maiores que as colocam em dois subgrupos, sendo um referente à educação informal; e o outro que compreenderia tanto a educação formal quanto a não-formal¹¹.

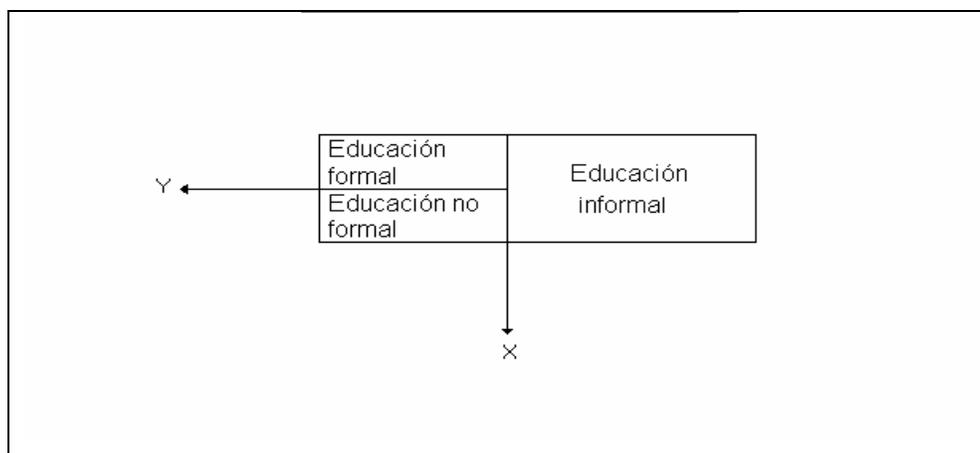


Figura II – Diagrama de evidência dos subgrupos educação formal/não-formal/informal

Trilla (1987) parte da compreensão de Touriñán (apud Trilla 1987), que considera apenas duas “*especies logicas distintas*” e uma delas com “*dos subespecies*” (p. 101). Em relação à discussão que vimos fazendo nessa pesquisa, podemos nos arriscar a dizer que para ambos os autores haveria, portanto, campos educacionais.

Para Trilla (1987), a divisão se dá considerando a educação informal em uma dimensão, e em outra, tanto a formal, como a não-formal. Essa divisão ocorre em função do critério que é levado em consideração. O próprio autor admite que dependendo do critério adotado (por exemplo se considerássemos o caráter não-escolar), poderíamos ter em uma dimensão a educação formal, e em outra a educação não-formal e informal (p. 101).

Apesar de nenhum dos autores aqui pesquisados conceber a noção de campo, ainda defendemos que cada especificidade de educação transita por um campo de imanência (Deleuze e Guattari, 1992) que lhe é próprio, e é nesse campo que cada uma tem a sua autonomia e se constitui como conceito independente.

¹¹ Diagrama retirado de Trilla, 1996, pg. 24.

Em relação a essa compreensão de campos educacionais, não pudemos observar em nenhum dos autores pesquisados um estudo com essa preocupação. Mas a noção de que compreendem campos distintos pode ser constatada através de trechos observados. Trilla (1987), ao analisar a educação informal, não-formal e formal nos fala de *dimensiones educativas* e também de *sector educativo*, assim como também em *área del universo educativo* (p. 104).

Outro aspecto abordado pelo autor, se refere ao fato de que a educação não-formal pode ser compreendida tanto como uma metodologia ou como uma área educacional:

Con todo ello puede verse que la expresión “educación no formal” se usa en dos sentidos distintos: educación no formal en tanto que tipo de procedimiento (quizá para evitar confusiones cabría hablar entonces de “métodos no formales”); y educación no formal en tanto que área del universo educativo. La primera sería una consideración *metodológica* de la educación no formal, y la segunda una consideración *estructural* (p. 104 - 105).

Assim, apesar da discussão sobre campos educacionais não estar presente como pauta, ela aparece na concepção que o autor assume ao elaborar a compreensão dos diferentes “*campos*” educacionais.

Segundo nossa concepção, esse entendimento de campos educacionais não chega a discordar da assumida pelos autores citados (Trilla, 1987 e Touriñán, 1983). Para nossa compreensão, a educação não-formal faz interface com a formal se considerarmos os critérios adotados pelos autores, mas também faz interface com a informal em uma série de aspectos, não só no caráter da não escolaridade, mas também na definição e legitimação prévia de conteúdos e na ausência de critérios legais para definir o que caracteriza uma e outra.

Ainda considerando a discussão de quais critérios levar em conta ao buscar parâmetros para diferenciar educação formal, não-formal e informal, Trilla (1987), nos apresenta mais uma possibilidade:

En resumen, según el criterio metodológico, lo que distinguiría a la educación formal de la no formal sería el carácter escolar o no escolar del proceso educativo. En cambio, según el criterio

estructural la diferencia radicaría en si el proceso se halla o no dentro del sistema educativo graduado y estructurado; es decir, si pertenece a la “enseñanza reglada” o no (p. 105).

Toda essa discussão e essa mobilidade dos campos educacionais, nos dá segurança para considerar os campos como autônomos entre si, mas com interferências e diálogos em suas relações.

Também o fato de ainda estarmos, em nosso país, no início de estudos mais profundos sobre educação não-formal e suas relações com os outros campos educacionais, pode fazer com que tenhamos a necessidade de separá-lo dos demais, até para podermos melhor analisá-lo e compreendê-lo. A compreensão de campos autônomos permite que cada um deles tenha uma independência e uma identidade particular no contexto no qual se dá a criação do conceito.

Entendemos que todas as ações no contexto educacional são complementares, no sentido de que colaboram de uma maneira ampla para a formação do indivíduo, mas não no sentido de que são planejadas concomitantemente para se intercomplementarem, como se a soma de todas pudesse levar a um todo pré-planejado. Assim, defendemos a concepção de que cada campo educacional possui referenciais e características que lhe são próprios, além de que, nenhum deles é detentor de supremacia em relação aos outros, como também não disputam espaços e nem saberes, uma vez que todos têm a contribuir para a formação do ser humano de qualquer idade, gênero, etnia, credo, grupo e classe social.

Além do que, por possuírem diferentes campos conceituais e “planos de imanência”, (Deleuze e Guattari¹²,1992), a educação formal, não-formal e informal dialogam entre si, trocam práticas em diversos sentidos, tanto ao se considerarem as contribuições dos diferentes campos, como também em relação aos conflitos existentes entre eles. Ou seja, a relação entre os campos educacionais não é

¹² Trabalhamos aqui com a compreensão tanto de conceito como de plano de imanência defendida por Deleuze e Guattari no livro: *O que é a filosofia ?*, tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz, 1992.

Compreendendo o plano de imanência “*como um campo no qual se produzem, circulam e se entrecroçam os conceitos. [...] Mas esse campo – que é o lugar onde se constroem e circulam os conceitos – não é pensável por si mesmo. Sua definição e seu mapeamento só são possíveis pela correlata definição dos conceitos que o povoam*”, segundo Bento Prado Júnior, analisando exatamente o capítulo do livro citado, que trata sobre o plano de imanência. *Jornal Folha de São Paulo, caderno Mais*, 1997.

única e não caminha sempre em um único sentido, existem tanto encontros como desencontros. Vale lembrar que se considerarmos tanto a educação formal como a não-formal como direitos, os indivíduos devem ter opções educacionais em todos os campos.

Como cada campo é autônomo e tem independência, mesmo quando o tema trabalhado é o mesmo, pelo fato dos olhares, escutas, sensibilidades, lógicas e maneiras de fazer e pensar serem diferentes, a complementaridade pode se dar de maneira mais eficiente e mais aguda. Os saberes não são específicos, a especificidade está na lógica e no fazer de cada proposta.

Sobre as conceituações do que, em diferentes tempos e lugares, foi e é definido como educação não-formal, é significativo percebermos o movimento e trajetória da concepção e conceituação da educação não-formal. Todo esse movimento em relação ao conceito e o próprio movimento do conceito nos demonstra as idas e vindas, o trajeto ziguezagueante do conceito e sua “resistência” em ser universal. Ele mostra e representa uma série de significados em função das necessidades e dos problemas que emergem e emergiram em diferentes situações. Essa atitude é determinante para entendermos que as perguntas que propiciaram a criação do conceito de educação não-formal têm a sua historicidade e que o conhecimento dessa trajetória é fundamental para a compreensão do que estamos construindo hoje.

Sendo assim, acreditamos que quanto mais acesso as pessoas tiverem a experiências e contatos diversificados com diferentes propostas e planos educacionais diferentes, tanto maior será a possibilidade de conhecerem diversas maneiras de conceber e compreender o mundo e suas relações, podendo elaborar com maior amplitude, comparações, análises e escolhas.

PARTE II - A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL EM CAMPO, UMA POSSÍVEL GENEALOGIA¹³

Na tentativa de compreender os caminhos pelos quais passou e passa a história do conceito da educação não-formal, a intenção desta parte da pesquisa é apresentar algumas construções e criações referentes ao conceito de educação não-formal e sua abrangência, compreendendo essa especificidade educacional com características e propriedades que lhe são particulares. Em busca da compreensão ampla desse campo educacional, houve a necessidade de pesquisar a construção e o entendimento do conceito em outros países, uma vez que no Brasil a bibliografia referente ao tema até o ano 2000, início dessa pesquisa, era quase inexistente¹⁴ sendo que, a partir de então, temos visto um número maior de produções sobre esse assunto.

Ao estudar a área da educação não-formal no Brasil é possível perceber que até há bem pouco tempo essa modalidade educacional quase não era considerada como um campo específico dentro do contexto educacional. Dessa forma, a realidade fez com que fosse necessário que se recorresse à bibliografia internacional na tentativa de melhor compreender o referido campo educacional, poder analisá-lo e perceber semelhanças e diferenças entre o que vem sendo denominado por *educação não-formal* no Brasil e o que comumente é reconhecido teórica e internacionalmente por esse termo.

Nos debruçamos sobre o que vem sendo compreendido por educação não-formal, quais suas características, as terminologias utilizadas, assim como suas possíveis definições.

Teremos como autor/interlocutor destacado Jaume Trilla, catedrático da Universidade de Barcelona - Espanha, que teve sua tese de doutoramento sobre educação informal premiada e é coordenador de projetos de pesquisa sobre educação não-formal e informal, animação sociocultural e pedagogia do ócio

¹³ “A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade” (Revel, 2005, pg. 52).

¹⁴ Ver os livros: Gohn (1999); Simson, Park e Fernandes – (orgs, 2001); Fernandes (2001); Park e Fernandes- (orgs, 2005); Fernandes (2007); Park, Fernandes e Carnicel (orgs, 2007).

(muitas vezes traduzida como pedagogia do tempo livre). Mais recentemente, realiza pesquisas sobre desenvolvimento moral e educação e valores.

Também foi fundamental considerarmos as contribuições de Philip H. Coombs¹⁵, Maria Imaculada Pastor Homs, da Universidade das Ilhas Baleares – Palma de Mallorca, responsável pela área de conhecimento de Teoria e História da Educação, do Departamento de Ciências da Educação, e de Almerindo Janela Afonso¹⁶, que ultimamente tem trabalhado nas áreas de sociologia da educação, avaliação educacional e políticas educativas. Pontuamos que a visão desse autor também é permeada por autores brasileiros, pelos movimentos sociais ocorridos no Brasil e pelas obras de Paulo Freire, uma vez que realizou parte de sua pós-graduação na Universidade de São Paulo.

Destacaremos também Victor Ventosa¹⁷, que desde muito cedo atua profissionalmente no campo da educação não-formal, pois ainda jovem foi monitor, diretor e coordenador de tempo livre – nomenclaturas assumidas pelo Ministério da Cultura da Espanha.

Os verbetes sobre educação não-formal encontrados na The International Encyclopedia of Education (1985) também têm grande importância, principalmente no que se refere a revelar o pensamento norteamericano sobre o conceito de educação não-formal, e a importância atribuída à ela para os países “subdesenvolvidos”, - terminologia bastante utilizada nas décadas de 1960 e 1970. Os autores encontrados nos verbetes são: P. H. Coombs e M. Ahmed; D. J. Radcliffe & N. J. Colletta; L. Srinivasan; J. C. Bock & C. M. Bock; J. Lowe e K. Moro’oka que traz uma contribuição que não se restringe à concepção da educação não-formal nos Estados Unidos, explicitando a compreensão japonesa do conceito.

¹⁵ Philip H. Coombs nasceu em 1915 e faleceu em 15 de fevereiro de 2006 em Chester, Connecticut. Fez graduação no [Amherst College](#) e pós graduação na [Universidade de Chicago](#). Lecionou economia no [Williams College](#) e foi diretor de programa em educação da Fundação Ford. Foi indicado pelo presidente norteamericano [John F. Kennedy](#) para ser o primeiro Secretário de Estado para Educação e Cultura em fevereiro de 1961.

¹⁶ Almerindo Janela Afonso é doutor em Educação na área de Conhecimento em Sociologia da Educação e docente da Universidade do Minho – Portugal.

¹⁷ Victor Ventosa é graduado em Animação Sócio-Cultural e doutor em Filosofia, Ciências e da Educação. É professor da Universidade Católica de Salamanca e da Universidade Pública de Salamanca – Espanha.

Pelo fato do tema ser recente em nosso país, consideramos as contribuições de diferentes autores, mesmo aqueles que utilizaram o conceito de educação não-formal, sem terem como prioridade o estudo específico desse campo, mas que o abordaram de alguma forma. Junto aos autores e pesquisadores estrangeiros, os brasileiros serão analisados e considerados durante o texto.

As compreensões de diferentes pesquisadores e países nos auxiliam a enxergar o movimento do conceito de educação não-formal, como ele foi sendo concebido por diferentes autores e lugares, em épocas similares, ou não, demonstrando como sua criação também é específica e pontual em suas várias características.

Dos autores com os quais vamos dialogar, Philip Coombs traz considerável colaboração por ter sido o primeiro a analisar a educação não-formal como um campo valoroso no contexto educacional, preocupação que se revela ao dedicar um capítulo de seu livro (publicado pela primeira vez em inglês, em 1968) para a educação não-formal. Dentre as pesquisas norte-americanas sobre o tema, as de Cole S. Brembeck e do Institute for International Studies in Education de Michigan, serão aqui referenciados tanto por terem sido as primeiras a serem realizadas, juntamente com as pesquisas de Coombs, como também pela oficialização de um Instituto com o objetivo de se dedicar à pesquisas nesse campo e ainda pelo fato de terem realizado pesquisas nos países da América do Sul.

Dentre todos os autores analisados, consideraremos mais amplamente como referencial teórico as produções de Jaume Trilla, ocorridas na década de 1980, por ser um dos estudiosos espanhóis que mais têm se dedicado ao tema nos últimos anos, e por ter realizado suas pesquisas de doutorado sobre a educação não-formal - educação informal e suas relações com a educação formal. Como paralelo para debate, consideraremos as pesquisas de Brembeck por ser interessante a análise da educação não-formal compreendida pelos Estados Unidos, como sendo um fator estimulado positivamente para países em vias de desenvolvimento. Brembeck, desde a década de 1970, fez parte do grupo que teve pesquisas realizadas pelo Institute for International Studies in Education de Michigan.

Cabe considerar que o enfoque de cada um desses autores é diferente, sendo que Coombs, pela primeira vez, valoriza esses outros modos de fazer educação tendo a preocupação de denominá-los. Brembeck traz estudos sobre como a educação não-formal poderia melhorar a educação nos países em vias de desenvolvimento; Afonso encara a educação não-formal prioritariamente em relação aos movimentos sociais; Trilla possui uma preocupação maior com a historicidade e a conceituação da educação não-formal, analisando-a amplamente e Pastor Homs se preocupou em realizar uma intensa pesquisa, analisando a trajetória do conceito da educação não-formal.

2.1 - Educação não-formal: conceito(s) e características

Abordando mais especificamente a educação não-formal, sem desconsiderar a sua relação com a educação formal e informal, procuraremos elencar o que é próprio desse campo. Identifica-se na bibliografia referente ao tema características que vêm marcando e construindo os referenciais do campo da educação não-formal.

Faz-se necessária uma fundamentação teórica para melhor evidenciar as características da educação não-formal. Restritamente, o termo diz respeito às instituições, associações, organizações, fundações (quando consideramos os espaços nos quais ocorrem à prática da educação não-formal) que trabalham tendo a educação como mediadora nos processos de construção do conhecimento, independente do público, objetivo, conteúdo, durabilidade, espaço e lugar onde se desenvolve a proposta. Em um outro aspecto, engloba todas as ações que são elaboradas intencionalmente e interferem educacionalmente na formação dos indivíduos. Em ambos os casos possuem uma certa formalidade, mas diferem da educação formal.

2.1.1 – Contribuições internacionais

Coombs (1986), analisando a crise mundial da educação¹⁸, aponta uma série de características sobre a importância da educação e possíveis problemas que as crises nos sistemas educacionais e na própria concepção de educação podem acarretar. A partir de documentos da UNESCO (da década de 1960), das pesquisas de campo realizadas pelo International Institute for Educational Planning e principalmente do relatório que elaborou para a Conferência Internacional de Educação de Williamsburg, o autor nos aponta temas não só referentes à educação formal e sistêmica, mas traz reflexões sobre o papel da educação não-formal sendo, reconhecidamente, o primeiro a teorizar e demonstrar a preocupação em apontar um conceito de educação não-formal¹⁹. Para o autor, a conscientização de que há (havia – já nos anos 1960) uma crise mundial nos processos educacionais, nos levaria a:

[...] criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo durante toda a vida, na qual combinar-se-ão elementos formais, não-formais e informais, de maneira a proporcionar uma ampla variedade de opções de aprendizagem para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social. (p. 16).

O autor nos pontua ainda que a educação não-formal é um:

[...] espantoso conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir, um importante complemento para o ensino formal de qualquer país. Estas atividades recebem os mais variados nomes: “educação de adultos”, “educação permanente”, “treinamento em serviço”, “treinamento acelerado”, “treinamento agrícola” e “serviços de extensão”. Atingem elas as vidas de muitas pessoas e, quando bem orientadas, podem contribuir de maneira substancial para o desenvolvimento individual e nacional e têm, também, possibilidade de dar uma alta contribuição para o enriquecimento cultural e a auto-realização individual (p. 197, 198).

¹⁸ Para maior aprofundamento sobre os motivos da crise apontada pelo autor, ver: Coombs, Philip. H. *A crise mundial da Educação*, 1986. Principalmente o capítulo I.

¹⁹ Pastor Homs (2001) aponta que: “*Como ha sido reconocido en numerosas ocasiones, el origen de la popularidad de los calificativos informal y no formal aplicados a la educación hay que buscarlo en la obra de Philip Coombs (1971, 201) La crisis mundial de la educación [...]*” (p. 525).

[...] as atividades educacionais não-formais constituem uma mistura de difícil classificação, avessa ao planejamento sistemático (p. 198).

Para Coombs (1986) a educação formal e a não-formal se complementam e, juntas, formariam um sistema de ensino em que ambos os processos educacionais deveriam ser considerados pelos países ao analisar e refletir sobre suas necessidades. Assim, para ele, sendo as necessidades diferentes em cada país, também suas preocupações educacionais seriam distintas e, em decorrência, as ações educacionais valorizadas se diferenciariam de nação a nação ou de um país para outro²⁰.

Philip Coombs aponta a importância de que os países revejam o papel da educação formal, sendo que sua função principal passa a ser ensinar as pessoas a aprenderem sozinhas. E para ele, em função desse “novo” papel da educação formal, como também da necessidade das pessoas de se envolverem e se dedicarem a diferentes coisas, cada vez mais haverá cursos, oficinas e grupos nos quais as pessoas se encontrarão, aprenderão, ensinarão e discutirão diferentes assuntos. Dessa maneira, o autor aponta que seria importante que a educação formal passasse a considerar e valorizar esses outros lugares de aprendizado e também esses outros aprendizados.

Trazendo essa discussão para os dias atuais, vários autores acabam por se referir à crise da educação para falar sobre a educação não-formal. Ventosa²¹, pontua que a crise educacional dos anos 60 e 70 provoca como desdobramento o fato de que a educação passa a ser para a vida toda, portanto atemporal e também que a relação espacial passa a ser outra, uma vez que a educação deixa de estar somente no lugar privilegiado da escola. Para ele, a crise educacional provoca novos espaços, novos tempos, novas necessidades.

²⁰ Antonio Miguel André em sua tese de doutorado apresenta uma proposta integrada, considerando educação formal e educação não-formal, na reconstituição educacional de seu país – Angola, após a guerra civil. Para maiores detalhes ver: *A formação do homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola*, 2007.

²¹ Victor Ventosa, professor da Universidade Católica e da Universidade Pública de Salamanca (Espanha), em palestra realizada na Faculdade de Educação da Unicamp sob o título: *Educação social, educação não-formal e animação sócio-cultural* em 16 de setembro de 2005.

Para Ventosa²², a educação não-formal é a educação do futuro uma vez que a maior parte do que necessitamos conhecer e saber para nossa vida prática está fora da escola, como também a maior parte das inovações na área da educação vem se dando fora da escola, isso porque a educação não-formal é um “laboratório” de possibilidades, inovações e criações.

Ventosa também pontua que na Espanha a educação não-formal não se caracteriza por atuar especificamente com grupos marginalizados, embora haja muitos programas com essa especificidade. Outras características trazidas pelo autor, considerando a prática da educação não-formal na Espanha, apontam que essa especificidade educacional tem atuações nas Associações (comunitárias e juvenis, principalmente), nos espaços escolares em períodos contrários às aulas – com animadores sócio-culturais²³ orientando as ações extra-escolares e finalmente que a educação não-formal vem se tornando um negócio, uma vez que muitas ações na área do turismo e da museologia vêm sendo pensadas em conjunto com práticas da educação não-formal.

Sendo difícil referir-se à educação não-formal sem mencionar a educação formal, esta é tomada por Trilla (1996) como apenas uma esfera do campo educacional não sendo a única e nem tampouco eterna:

La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre todas las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero la escuela es una institución histórica; esto

²² Palestra realizada por Victor Ventosa na Faculdade de Educação da Unicamp em 16 de setembro de 2005.

²³ Vale a pena pontuar que o animador sócio-cultural não é compreendido como um educador, uma vez que seu papel não é ensinar, e sim intervir. São programas de intervenção, visando a transformação. O animador sócio-cultural tem a função de dar vida e pôr em movimento. Muitas pessoas que optam por essa atividade profissional têm inclusive uma atuação militante, uma vez que escolhem atuar com grupos específicos e viabilizar através de sua atuação pequenas transformações no grupo determinado, na comunidade ou mesmo em coletivos maiores. Como exemplo desse trabalho, o projeto “Animabarríos”, coordenado pelo prof. Ventosa em Salamanca – Espanha, é realizado com grupos de jovens para atuarem e transformarem seu entorno. Por conta disso, segundo o prof. Ventosa, a animação sócio-cultural tem a ver com o desenvolvimento da democracia. “*La animación no organiza actividades para los otros, organiza el grupo para que el tenga condiciones de organizar a si propio*” – o objetivo é a autonomia, tanto grupal como individual. Informações obtidas na palestra de Victor Ventosa na Faculdade de Educação da Unicamp, em 16 de setembro de 2005 e no Congreso Internacional Juego, Recreación y Tiempo Libre, em Montevideo de 13 a 17 de maio de 2005. Para maiores detalhes sobre animação sócio-cultural ver: Ventosa, V. *Educación social, animación e instituciones*, 1992. Ventosa, V. *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*, 1993. Ventosa, V. *Intervención socioeducativa*, 1997. Trilla, J. (coord). *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos*, 2004.

es, ni ha existido siempre, ni necesariamente tiene que perpetuarse indefinidamente. Lo que si ha existido siempre – y, como elemento consustancial que es de toda sociedade, seguirá existiendo - es la función educativa. Y esta función se há cumplido también siempre a través de múltiples y heterogéneos canales. La escuela, a pesar de su indiscutible relevancia, constituye sólo uno de tales canales [...]. La escuela ocupa sólo un sector del universo educativo [...] (p. 11, grifo nosso).

Em nosso imaginário social, sempre que nos referimos à educação, nos reportamos ao nosso modelo histórico de escola, e todos temos introjetado um conhecimento social generalizado e específico do que é ser professor/educador e aluno/educando. É como se todos conheçêssemos o campo educacional ou a amplitude da pedagogia resumindo-o à nossa vivência escolar, pois como todos convivemos em um contexto educacional (durante maior ou menor tempo) ao passarmos pela escola, reproduzimos essa vivência em diferentes espaços, inclusive quando nos referimos às diversas possibilidades de experiências educacionais. Dificilmente nos damos conta de que existem outras experiências possíveis intermediadas pela educação, mas que não têm – ou nem sempre têm o modelo e a lógica da educação formal como parâmetro orientador.

Ainda dialogando com Trilla (1996), ele aponta que a educação, durante muito tempo foi confundida com escola e ambas as palavras eram, muitas vezes, compreendidas como sinônimos. Atualmente, a compreensão vem se modificando e podemos perceber tal fato até pelo número de adjetivos que vêm sendo colocados junto à palavra e ao contexto educacional em foco como: educação para a saúde, para o trânsito, ambiental, social e tantos outros.

²⁴A educación non escolar, por suposto, existiu sempre; a que non existiu sempre é precisamente a escolar. Sen embargo, sobre todo a partir do século pasado cando a educación ampeza a xeneralizarse, o discurso pedagóxico vai concentrándose cada vez máis na escola. Esta institución chega a converterse de tal forma no paradigma da acción educativa, que o obxecto da reflexión pedagóxica (tanto teórica como metodolóxica e instrumental) queda circunscrito case que exclusivamente a tal institución (Trilla, 1999. p. 200).

²⁴ Citação em galego (língua falada na região da Galícia - Espanha).

Mais uma vez, chamamos a atenção à importância que nossa sociedade foi atribuindo à educação formal, aquela que prepara para o mundo do trabalho e para as relações sociais nesse contexto, em detrimento dos outros processos educacionais (a educação não-formal e informal), menos valorizados. É primordial marcarmos que, apesar de vivermos em constante processo de “ensino-aprendizagem”, somos também educados a valorizar muito mais aquilo que é formalizado, que é legitimado, que é validado e certificado pela estrutura social. São os saberes acadêmicos, científicos, aos quais foram atribuídos maior importância e prestígio.

Brembeck (1978), chama a atenção para as características de uma educação voltada para o crescimento e desenvolvimento econômico. Vale ressaltar que o autor, nesse momento, não elenca se essas características devem estar presentes em um ou outro campo educacional. Por outro lado, destaca tanto tópicos existentes na história da educação formal, quanto nas práticas de educação não-formal. É indispensável lembrar que o autor tem como principal objetivo e finalidade o crescimento econômico e portanto não discute e nem analisa aspectos ideológicos e filosóficos referentes ao papel social que cabe à educação. Essa postura é sem dúvida merecedora de críticas e levanta a discussão sobre a criação da educação não-formal como campo de conhecimento e sobre seu papel social²⁵.

Brembeck (1978) discute o papel da educação para o desenvolvimento econômico dos países, demonstrando a importância e reconhecimento do campo da educação não-formal, em especial e de acordo com sua concepção, para os países denominados subdesenvolvidos. Chama a atenção para o fato da educação estar “inexoravelmente” ligada aos processos de crescimento econômico, elucidando que educação não se resume à escola e que, por outro lado, existiam poucos estudos sobre a contribuição das escolas para o desenvolvimento econômico.

²⁵ Essa questão referente à criação e importância da educação não-formal é melhor analisada e discutida mais à frente, assim como seu papel social.

No documento elaborado pelo Program of Studies in Non-formal Education, Michigan State University (1974), aparece a preocupação com a nomenclatura dessa nova especificidade de educação, discutindo exatamente as questões da formalidade do termo e da oposição entre formal e não-formal.

Seja ou não o termo “educação não-formal” viável a longo prazo, ele é útil agora para assinalar alternativas ao formal, aos empreendimentos educacionais institucionalizados. Usar tal termo é uma tentativa honesta, ainda que insuficiente, de distinção dentro das principais forças educativas de uma sociedade.

“Educação não-formal” é uma descrição pela negação, e desse modo diz menos que o termo “educação formal”. (É como definir um carro dizendo que ele não é um cavalo, não é um avião, não é um barco etc). Frequentemente, “não-formal” tem sido compreendido pelos leigos como sendo sem forma ou sem estrutura discernível, sem organização ou sem propósitos. “Formal”, por outro lado, implica procedimento, propósito, forma e ordem. Contudo, muitos tipos de educação – além da escola formal – em comunidade, em casa, na igreja, na indústria e outras instituições sociais similares e organizações comerciais têm forma (op. cit. p. 9)²⁶.

A discussão passa também pelo que é próprio de cada campo educacional, mesmo que nesse primeiro momento o “divisor de águas” seja o espaço, o lugar ou a “instituição” onde se dá a relação educacional. A diferença dos propósitos de cada especificidade de educação já está colocada e é percebida como importante nessa concepção do que vem a ser essa educação que, nesse momento, é definida por oposição ao que já era conhecido.

Então, “escolarizante” é talvez ainda melhor que “educação formal” para denotar o tipo particular de educação oferecido por estabelecimentos educacionais. Educação não-formal, por outro lado, frequentemente indica educação que é “não-escolar”. De

²⁶ No original: Whether or not the term “non-formal education” is viable in the long run, it is useful now to highlight alternatives to formal, institutionalized educational enterprises. To use such a term is a honest yet unfilled attempt to distinguish among the major educative forces in a society.

“Non-formal education” is a negative descriptor, and thus it says less than term “formal education”. (it is like definig a car by saying it is a non-horse, non-airplane, non-boat, etc). Often “non-formal” has been understood by the layman as being without form or discernable structure, organization or purpose. Formal' on the other hand connotes procedure, purpose, form and order. Yet much education - in addition to the formal schools - in the community, the home, church, industry and other similar social institutions and business organizations has form.

fato, a questão é que não-escolar é preferível a educação sem forma. Quanto à distinção então, não se trata da “forma” versus “sem-forma”; em vez disso, se tratam de agências não-formais se distinguindo das agências e instituições formais. As agências formais estão voltadas à educação como seu propósito principal; a educação não-formal é vista mais como um meio para atingir um fim. Usualmente, a educação não-formal se concentra na melhora na vida social e pessoal, na capacitação ocupacional e competência profissional. Nessas ênfases, educação não é uma meta; mas sim o meio para se atingir uma meta. A Educação é importante por causa daquilo que pode e irá fazer pelo aprendiz em vez de ter como objetivo um valor intrínseco. Tem valor somente quando pode ajudar o estudante a produzir mudanças em si mesmo, e em seu meio ambiente de acordo com sua(s) meta(s). Em algumas sociedades a educação formal chega a ser vista como tendo valores intrínsecos, ao passo que a educação não-formal é quase sempre vista como tendo um valor funcional ou prático em termos da utilidade do aprendizado que ela produz (Program of Studies in Non-formal Education, Michigan State University, p. 9,10)²⁷.

Portanto, podemos perceber, também o afirma Trilla (1996), que o campo da educação não-formal, além de extenso, é de difícil definição, pois engloba muitas e diferentes ações. Não é possível defini-lo somente via observação e análise de apenas uma característica, sendo necessário considerá-las amplamente.

Apesar da escola ser o exemplo mais forte de educação formal, não é o único: a educação infantil, apesar de não ser escolar, pode ser formal.

Com isso não queremos defender que a educação não-formal deva ser legalizada e obrigatória. Mas o fato é que, no momento em que passar a ser referendada pelo Estado, algumas garantias são conquistadas, mas também

²⁷ No original: Thus “schooling” is perhaps even better than 'formal education' to denote the particular sort of education provided by educational establishments. Non-formal education, on the other hand, usually indicates education that is 'non-school'. Indeed the issue is non-school rather than without form. The distinction then is not the matter of “form-versus” “form-less”; rather it is non-formal agencies as distinct from the formal agencies and institutions. Formal agencies are given over to education as their primary purpose; non-formal education is more apt to be seen as a means to an end. Usually non-formal education focuses on improvement of social and personal living, occupational capability and vocational competency. In these emphases, education is not the goal; it is rather the means to the goal. Education is of concern because of what it can and will do for the learner rather than for any intrinsic value. It is of value only as it can help the student to make changes in himself, and his environment in accord with his goal (s). In some societies formal education has come to be seen as having intrinsic value; whereas non-formal education is almost always seen to have functional or practical value in terms of the utility of the learning it produces.

algumas amarras advêm da vinculação desse serviço e sua institucionalização, considerado então como direito.

Ahmed (1985) pontua que o gerenciamento da educação não-formal é disperso, não havendo orçamento previsto, fonte de renda, normas de gasto, arranjo ou controle financeiro e tampouco um órgão gerenciador, que podemos exemplificar com o Ministério da Educação ou um outro órgão público que se responsabilize pelo acompanhamento desses programas.

Trilla (1996) também compreende uma diferença básica e marcante entre educação formal e não-formal quanto a aspectos administrativos, o que segundo ele, é a característica teoricamente válida para designar o que é pertinente a cada campo educacional:

Utilizando este criterio, la distinción entre lo formal y lo no formal es bastante clara: es una distinción, por decirlo administrativa, legal. Lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado resultante. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro (p. 29).

A educação não-formal pode oferecer propostas nas quais o compromisso com temas que são essenciais para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho educacional (não-formal), sendo este mais importante do que qualquer outro conteúdo pré-estabelecido por pessoas, instituições e valores que não façam parte dos ideais desse mesmo grupo.

A aprendizagem, quando diz respeito às práticas de participação voluntária nas propostas de educação não-formal, em geral acontece sem que haja uma obrigatoriedade e sem que haja mecanismos de repreensão e repressão para o não aprendiz, pois as pessoas estão de alguma forma envolvidas no/e pelo processo ensino/aprendizagem e buscam uma relação prazerosa e significativa com o processo de aprender e com a construção do saber.

Almerindo Janela Afonso (1989) é um dos autores que trabalhou esse conceito:

[...] uma sociologia da educação (não-escolar) deverá caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal (p. 87).

Os grupos assim constituídos, em geral, motivam-se tanto pelo caráter afetivo referente ao fato de estar junto com pessoas com as quais têm identificação étnica, de classe, ideológica etc, como também pelo desejo comum de construir, refletir, planejar ações que são próprias do grupo específico, naquele determinado momento histórico.

A educação não-formal pode considerar, valorizar e reafirmar a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente respeitar e valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as relações.

Passemos a outras compreensões de educação não-formal, inclusive a apresentada por Afonso (1989):

por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade) diverge ainda da educação formal; no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (p. 78).

Trilla (1996), se referindo de maneira global sobre o tema, define educação não-formal como:

[...] todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos [...]. En resumen, un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos [...] pero no circunscrita a la escolaridad convencional (p. 11 - 12).

Continuando a discussão e análise da compreensão e definição da educação não-formal, os autores também a caracterizam e trazem discordâncias e confluências. Ainda para Trilla (1996):

[...] el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado (op. cit. p. 30).

Pode-se observar, pela definição dada pelo autor, que a dimensão do campo da educação não-formal é: "... *disperso y heterogéno, pero enorme*". (Trilla, 1996, p. 12).

Observa-se não uma discordância, mas uma dimensão e amplitude diferentes do campo da educação não-formal observadas por Afonso e Trilla. Assumimos que não é uma discordância porque Afonso em seu artigo "Os lugares da educação" (2001), considera e analisa os problemas causados à área educacional, oriundos da compreensão e atuação da educação não-formal, como uma área que pode e vem desenvolvendo ações em diferentes setores do contexto educacional:

No que diz respeito mais especificamente ao campo da educação não-formal, há também razões para suspeitar que o mesmo possa vir a ser redefinido em função de interesses e poderes muito diversos daqueles que o têm constituído até ao momento [...] (op. cit. p. 32).

Para esse autor, a educação não-formal caracteriza-se por possibilitar a transformação social possibilitando aos sujeitos participantes desse processo, condições de interferirem na história, refletindo-a, transformando-a e, logo, transformando-se. Já para Trilla, assim como para os demais autores pesquisados

(Pastor Homs, Coombs, Ventosa, Quintana) a intenção ou possibilidade de transformação social não é intrínseca à educação não-formal, uma vez que considera, em seus textos, a historicidade da educação não-formal e afirma sua existência e ação em espaços e situações que não são eminentemente transformadores. Por outro lado, Trilla também não nega a possibilidade transformadora da educação não-formal, considerando-a de grande importância, inclusive para o questionamento das ações da educação formal e da própria educação não-formal.

O fato de possuir uma aparente liberdade de atuação, a não-fixação de tempo e espaço e a flexibilidade na adaptação de conteúdos, não indica que a educação não-formal não possua organização e estrutura definidas.

Para Radcliffe & Colletta (1985) uma característica da educação não-formal seria um lugar intermediário: entre o saber técnico e o tradicional existem resíduos que não se consegue trabalhar, e aí talvez se evidenciasse a importância da educação não-formal.

Para atingir o fim de educação transformadora, de acordo ainda com Afonso (1989, op. cit.), os espaços de educação não-formal deverão apresentar determinadas características, que são:

- 1- apresentar caráter voluntário²⁸
- 2- promover sobretudo a socialização
- 3- promover a solidariedade
- 4- visar o desenvolvimento
- 5- preocupar-se essencialmente com a mudança social
- 6- serem pouco formalizados e pouco hierarquizados
- 7- favorecer a participação
- 8- proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento
- 9- ter por natureza, formas de participação descentralizada (p. 90).

²⁸ O caráter voluntário não deve ser compreendido como ações voluntárias em benefício de outrem, como as ações de programas de voluntariado, mas no sentido da participação nas propostas de educação não-formal serem voluntárias.

A partir dessa caracterização do que possa ser a educação não-formal em uma perspectiva transformadora, fica claro para Afonso (1989) que não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade. Não há como propor que as pessoas se envolvam voluntariamente em algo com o qual não se identifiquem. Assim, a educação não-formal, compreendida com essas características pressupõe considerar, em primeiro plano, os desejos da comunidade com a qual se pretende trabalhar, seus anseios, identificando suas necessidades e valorizando o universo cultural dos educandos.

O artigo já citado do grupo de pesquisadores vinculados ao Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University (1974) levantou o que compreendiam como características mais freqüentes da educação não-formal. Algumas delas são bastante próximas daquelas levantadas por Afonso (1989):

- Não é comum ser identificada como “educação”;
- Usualmente diz respeito a compromissos imediatos e práticos;
- Normalmente ocorre fora das escolas;
- Qualquer situação que proporcione experiências apropriadas pode ser empregada como local de aprendizagem;
- Provas de conhecimento são mais comuns serem por desempenho do que por certificado;
- Usualmente não envolve conteúdos altamente organizados, funcionários ou estrutura;
- Usualmente envolve participação voluntária;
- Usualmente os participantes fazem atividades em meio período;
- A instrução raramente é classificada por graus e raramente é seqüencial;
- Usualmente tem um custo menor que a educação formal;
- Não envolve, habitualmente, critérios de admissão;
- Estudantes potenciais são aqueles que requerem aprendizagem, que estejam disponíveis ou que necessitem tê-la por algum motivo;
- A seleção dos mestres é comum basear-se mais sobre habilidades demonstradas do que em credenciais e, líderes voluntários são freqüentemente envolvidos;
- Não se restringe a uma particular classificação organizacional, curricular ou de funcionários, e tem compromisso de renovar e expandir qualquer uma delas;
- Tem potencial para efeitos multiplicadores, economia e eficiência por causa de sua abertura para utilizar funcionários apropriados, meios e outros elementos que podem estar disponíveis em uma dada situação sem preocupação com critérios e barreiras

impostas externamente, freqüentemente irrelevantes e normalmente caros (op. cit. p. 6,7)²⁹.

Portanto, fazendo o caminho que parece ser o comum, qual seja, partir da análise da educação formal e da informal para se aproximar e começar a tatear a educação não-formal, apresenta uma tentativa em definir a terminologia:

Na medida em que não é bem integrado estrutural e/ou substancialmente, e tende a adaptar-se, como um sistema, para acomodar-se às necessidades de compromissos ou novos componentes, sejam eles organizacionais, humanos ou curriculares, isto representa a educação não-formal.

Concluimos que: A educação não-formal é qualquer empreendimento educacional intencional e sistemático (usualmente fora da escolarização tradicional) no qual conteúdo, meios, unidades de tempo, critérios de admissão, quadro de funcionários, instalações e outros sistemas componentes são selecionados e/ou adaptados para estudantes específicos, populações ou situações específicas, no sentido de maximizar a realização do compromisso da aprendizagem e minimizar restrições de manutenção do sistema. A educação não-formal difere da incidental³⁰ e da informal por ser intencional e sistemática. Mais significativamente, a educação não-formal distingue-se da educação formal não por suprir ausência, mas pela não-centralidade na forma – pela persistente subordinação da forma aos compromissos (Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University, 1974, p. 06)³¹.

²⁹ No original: It is not likely to be identified as 'education'; It is usually concerned with immediate and practical missions; It usually occurs outside of schools. Any situation which affords appropriate experiences may be employed as the learning site; Proof of knowledge is more likely to be by certificate; It usually does not involve highly organized content, staff or structure; It usually involves voluntary participation; It usually is a part-time activity of participants; Instruction is seldom graded and sequential; It is usually less costly than formal education; It usually does not involve customary admission criteria. Potential students are those who require the available learning or who are required by the situation to have it, Selection of mentors is likely to be based more upon demonstrated ability than on credentials, and voluntary leaders are frequently involved; It is not restricted to any particular organizational, curricular or personnel classification, and it has great promise for renewing and expanding any of them, and; It has potential for multiplier effects, economy and efficiency because of its openness to utilize appropriate personnel, media and other elements which may be available in a given situation without concern for externally imposed, often irrelevant and usually expensive criteria and restraints.

³⁰ Por educação incidental os autores compreendem aquela em que o ensino acontece sem que se tenha consciência, como através de exemplos, de gestos, posturas etc.

³¹ No original: To the extent that it is not closely integrated structurally and/or substantively and tends to adapt as a system to accommodate to the requirements of the mission or new components, whether organizational, human or curricular, it represents non-*formal*.

We conclude that: Non-formal education is any intentional and systematic educational enterprise (usually outside of traditional schooling) in which content, media, time units, admission criteria, staff, facilities, and other system components are selected and/or adapted for particular students, populations or situations in order to maximize attainment of the learning mission and minimize maintenance constraints of the system.

Pastor Homs (2001) chama a atenção para alguns cuidados ao elencar as condições compreendidas por alguns como intrinsecamente positivas da educação não-formal. Para a autora, mesmo que haja a possibilidade de que a educação não-formal possa ser mais prazerosa, possa possibilitar a participação voluntária e outras características positivas, há que se tomar cuidados com generalizações uma vez que:

Precavidos, en el sentido de evitar caer en las generalizaciones fáciles y excesivas, como por ejemplo afirmar, como apuntábamos antes, que la educación no formal es menos costosa, o que es mas igualitaria, participativa, democrática, que facilita mejor el desarrollo y la liberación personal o, incluso, que es libre o voluntaria, pues, efectivamente, no hay ninguna Ley General de Educación que obligue a la población de unas determinadas edades a asistir a unas actividades de educación no formal, pero se dan cursos de formación laboral en empresas o para personas en paro que, en la práctica, son obligatorios para los trabajadores pues, de su asistencia y aprovechamiento, dependen la consecución de un puesto de trabajo, el cobro de unos subsidios, la promoción o, incluso, la permanencia en la propia empresa (p. 532 - 533).

Para Coombs (1986), a educação não-formal deve ser considerada ao se pensar nas possibilidades educacionais de um país. O autor avalia a diversidade que esse campo da educação não-formal propicia e aponta sua abrangência já em 1968, partindo de documentos da UNESCO, anteriores a essa data³². Isso nos demonstra que a educação não-formal já começa a ser observada como um campo, com especificidades, com ações próprias sem ainda, no entanto, haver

³² Alguns documentos citados na obra de Coombs: J. King, *Planning Non-formal Education in Tanzania*, African Research Monographs, n. 16 (Paris, Unesco/IIEP, 1967); P. Fougeyrollas, F. Sow e F. Valladon, *L'Éducation des adultes au Sénégal*, Monographies Africaines, n.11 (Paris, Unesco/IIEP, 1967); H. F. Clark e H. S. Sloan, *Classrooms in the factories* (Institute of Research, Farleigh Dickinson University, Rutherford, Nova Jersey, 1958); H. F. Clark e H. S. Sloan, C. A. Hebert, *Classrooms in the stores* (Sweet Springs, Mo., Roxbury Press, Inc., for the Institute of Instructional Improvement, Inc., 1962); H. F. Clark e H. S. Sloan, *Classrooms in the Military* (Nova York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, for the Institute for Instructional Improvement, Inc, 1964); **Literacy: Three Pilot Projects**, reimpressão de Unesco Chronicle, XI, n. 12 (paris, dez. 1965); XII, n. 3 (mar. 1966); e Mary Burnet, ABC of Literacy (paris, Unesco, 1965); *La Formation professionnelle des adultes em Notes et etudes documentaries*, n. 3104, 9 jul. 1964, Paris, Sécrotariat general du government, Direction de la documentation.

correlações e conexões dessa diversidade e de suas possibilidades na área educacional:

Os objetivos destas atividades, frequentemente, são pouco claros, as clientelas indefinidas e a responsabilidade de sua manutenção e administração divide-se entre dezenas de entidades públicas e privadas. Elas surgem espontaneamente, aparecem e desaparecem, às vezes têm um êxito fulgurante, outras tantas vezes morrem obscuramente sem deixar saudades. Ninguém em especial é encarregado de inspecioná-las, orientar sua evolução para um objetivo geral, sugerir prioridades e melhores maneiras de coordená-las e estimular sua eficiência e eficácia (Coombs, 1986. p. 198).

Pastor Homs (2001), analisando as definições de Coombs sobre educação não-formal e educação informal, aponta que estas têm sido as mais aceitas (p. 533), inclusive internacionalmente. A autora, entretanto, não deixa de validar os conceitos trabalhados por outros autores que merecem destaque, a exemplo de Scribner e Cole (1973), por ampliarem o conceito de educação formal, uma vez que para estes, existe a educação formal escolar e a educação formal não institucional, esta última, caracterizada por incorporar programas educativos, mas não escolares:

[...] la inclusión en ella de todos aquellos procesos educativos deliberados y metódicos, que se extraen de la diversidad de la vida diaria, tienen lugar en contextos especiales e implican rutinas específicas, tanto si se dan en la institución escolar – entendida como la institución educativa por excelencia -, como fuera de ella (p. 534).

Trilla (1987) também apresenta e considera o fato de haver, se não uma convenção, uma aceitação do que é reconhecido como educação não-formal internacionalmente:

Y lo cierto es que, a pesar de una cierta inconveniencia lingüística – usar los términos “no formal” e “informal” para referentes distintos se presta fácilmente a la confusión -, parece que tiende a consolidarse aquella diferenciación tripartita con sus respectivas etiquetas. Instituciones como la UNESCO y autores de cierto prestigio las han asumido (p. 33).

Refletindo sobre as diferenças e semelhanças trazidas por vários autores, Pastor Homs, faz uma crítica a José Maria Quintana, autor espanhol que também discute conceitualmente o campo da educação não-formal. O autor utiliza uma denominação diferente, assumindo a existência de dois campos: a educação informal e educação formal, sendo que, neste, há uma subdivisão: a educação (formal) regrada – aquela que é sistematicamente escolar - e a educação (formal) não regrada, ou educação sistemática extra-escolar. Quintana defende essa terminologia por acreditar ser mais interessante considerando questões terminológicas, e não por um aspecto conceitual (podemos pensar que por ela não evidenciar uma oposição ao formal). Pastor Homs critica essa defesa de Quintana por acreditar que já há uma terminologia aceita internacionalmente, utilizada quase como uma convenção do que pode ser compreendido por educação não-formal,:

[...] lo realmente importante, más que la discusión sobre la pertinencia de unos términos convencionales que pueden adoptarse en un momento histórico dado – discusión que, por otra parte, creemos bastante superada en la actualidad – es la diferenciación y definición clara de las diversas clases o tipos de educación que configuran este universo complejo, dinámico y heterogéneo [...] (p. 534).

Pastor Homs (2001), a partir da pesquisa que realizou, elabora sua definição de educação não-formal considerando os estudos de Coombs, Prosser e Ahmed (1973), além dos estudos de Trilla. Para ela a educação não-formal compreende:

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones (p. 541).

É importante evidenciar que não se trata de mapear aqui o antes e o depois da educação não-formal compreendida como campo, mesmo porque toda essa trajetória faz parte de um mesmo movimento que é o de perceber a existência de outros âmbitos da educação que não somente o formal e que, em se tratando de tempo histórico para o conhecimento, criação, elaboração e sistematização desse conhecimento, trinta ou quarenta anos não é tanto tempo assim. Por outro lado é fundamental conhecermos quais as características desse processo, assim como informações sobre os contextos onde se passam essas discussões.

2.1.2 – Contribuições nacionais

Trazendo as concepções de autores brasileiros sobre o tema, lembramos que nosso país iniciou essa discussão no final da década de 1980, e que a partir de então muitos pesquisadores vêm contribuindo nessas análises. Alguns têm pesquisado sistematicamente esse tema enquanto outros autores passam por ele sem se preocuparem especificamente com o aspecto conceitual.

Simson, Teixeira, Chiste e Gonçalves (2001), em uma das primeiras publicações brasileiras abordando a educação não-formal sobre vários aspectos, considerando inclusive suas práticas cotidianas, a compreendem a partir do conceito de Jacobi (1990) e Afonso (1989). Discutindo a experiência do Projeto Sol (Paulínia – SP), as autoras assim definem a educação não-formal:

Além de escolher seus temas, a liberdade da educação não-formal ou não-escolar se caracteriza também por poder escolher aqueles apoios que julgam necessários à sua atividade educativa, por definir a natureza das mensagens (que podem se valer de conhecimentos científicos, mas podem também criticar a ciência) e por determinar quais as suas intenções no ato de educar. Ela pode informar, provocar emoções, fazer os educandos sonharem ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo das ciências, das artes ou do domínio do corpo, ou da política. (p. 62).

Simson, Fernandes e Park (2007), chamam atenção ao fato da educação não-formal poder possibilitar experiências únicas, exatamente por poder ser

diferente a cada vez, por considerar os desejos daqueles que estão envolvidos naquela proposta educacional específica. Além de chamarem a atenção ao fato de que a educação não-formal faz com que, considerando as relações ensino-aprendizagem, tanto os educandos, quanto os educadores experimentem essas relações de uma maneira diferente, inclusive em papéis sociais que não são os de alunos e professores.

As autoras compreendem a educação não-formal como mais uma modalidade na área educacional e, chamando a atenção ao aspecto social da educação não-formal, enfatizam as necessidades, vontades, desejos de todos os envolvidos no processo educacional. O cotidiano está presente nesses fazeres:

Isso pode se concretizar por meio do envolvimento efetivo dos educadores com o dia-a-dia dos educandos. Membros da comunidade ao entorno podem contribuir com a proposta, fazendo sessões de conversa, evocando memórias sociais e vivências de infância (p. 23).

O campo da educação não-formal é compreendido pelas autoras como um espaço possível de promoção de transformações, a partir da valorização das intenções e desejos dos envolvidos por um lado, e das ações escolhidas conscientemente pelos educadores por outro.

As autoras tocam em um ponto bastante significativo pois, ao considerar que a educação não-formal está em criação, trata-se de acontecimento do nosso momento histórico. Todos os envolvidos nesse processo criativo cotidiano constroem, criam essas ações educacionais que vemos nos mais diferentes espaços não-formais.

É importante observar que a educação não-formal exige uma atitude política do educador perante a realidade, pois, ao abrir novas perspectivas de ação, permite negar um certo determinismo que a visão histórica de longa duração possa sugerir. [...]. Nesse sentido, encaramos as práticas da educação não-formal como passíveis de ser aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos sócio-culturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e coletivo pela participação nos processos de transformação social que tais

experiências educativas oferecem (Simson, Park e Fernandes, 2007. p. 37).

Fernandes (2001), pesquisando práticas de educação não-formal no Projeto Sol – Paulínia, embora não tivesse a preocupação de defini-la conceitualmente chama a atenção, baseando-se em Brembeck (1978), ao fato de que a definição do conceito de educação não-formal é algo bastante complexo. Sua pesquisa não tinha a intenção de analisar a educação não-formal conceitualmente, mas se valeu das práticas culturais e lúdicas vivenciadas em um espaço de educação não-formal. A autora traz algumas questões referentes à compreensão dessa especificidade educacional.

Em pesquisa posterior a autora destaca algumas expressões utilizadas pelos seus entrevistados que auxiliam na compreensão da definição de educação não-formal. A partir de entrevistas realizadas com jovens ex-frequentedores dos núcleos do Projeto Sol (Paulínia – SP), Fernandes nos mostra que a educação não-formal é compreendida, também por eles, a partir da referência à educação formal. Através das nomenclaturas escolhidas para designar o espaço, as práticas, os frequentadores e os educadores de uma proposta em educação não-formal, também define-se essa ação educativa. Mais uma vez a relação espelhada na escola é bastante forte:

Outro ponto que merece ser comentado, ainda, a respeito dessa relação Sol-escola, ou de modo mais geral, educação não-formal-educação formal, é o da nomenclatura utilizada por esses ex-frequentedores para se referirem ao papel do adulto profissional que atua nesse espaço e à finalidade dos esforços desse espaço educativo. Para esses ex-frequentedores, esses profissionais são chamados de professores, e dizem que vão ao Sol para estudar – todos os termos têm origem no universo escolar (p. 59).

Usando a nomenclatura escolar, ele se denomina aluno mesmo estando em um espaço diferenciado; porém, a referência a um espaço educativo, com adultos em funções educacionais, vem de onde possui uma marca maior e, no caso, a escola é tomada como parâmetro (p. 210).

Fernandes (2007) também nos conta que os frequentadores, apesar de compreenderem as ações da educação não-formal a partir da formal, percebem as diferenças existentes entre ambas:

A aproximação que fazem do Sol com a escola aparece quando usam, indistintamente, para um e para outro, os termos “aula” e “professor”. O distanciamento acontece quando narram as vivências e experiências diversas que ocorrem em um e em outro. Embora estejam fazendo o contraponto, o tempo todo, em suas narrativas, ele é verbalizado e explicitado em determinados momentos (p. 120).

Um dos aspectos mais interessantes trazidos por essa pesquisa, que pauta tanto a importância da educação não-formal, quanto da educação formal na formação e escolhas realizadas por jovens das classes populares, é que a educação não-formal não é necessariamente a única alternativa “salvadora” para crianças e jovens das classes populares. Ao entrevistar jovens que apesar de conhecerem o Projeto Sol, fizeram a opção de não frequentá-lo, a autora nos apresenta aspectos práticos que acabam por concordar com os apontamentos de Pastor Homs (2001), quando diz que a educação não-formal não é intrinsecamente uma educação transformadora.

Perguntei-lhes, então, se eles poderiam concluir que o Sol ajudou seus frequentadores a não escolherem o universo da marginalidade como alternativa social, cultural e econômica, e o mais articulado deles me respondeu de uma forma fantástica, dizendo que o Sol não era um projeto preventivo, mas sim complementar na formação das pessoas e que aqueles que optaram por entrar naquele universo teriam-no feito de qualquer jeito; ou seja, o Sol não era um meio de “salvação”, ou não tinha uma “vocação heróica”, mas uma forma de complementar, ao ensinar a fazer coisas, a pensar, a criar, a desenvolver valores (p. 250).

[...] Entretanto, no que mais contribuíram (os depoimentos dos não-frequentadores) foi demonstrar dois aspectos fundamentais para as razões de não-escolha ou não-permanência nas dependências dos Projetos Sol: o valor positivo do trabalho e a busca por formas alternativas de administração do tempo livre, não associadas à instituição. Os trechos em que as falas deles relativizam as dos depoentes frequentadores são, basicamente, aqueles em que afirmam categoricamente, que uma instituição do

tipo Projeto Sol não dá conta – e nem precisa ocupar-se disso – de “brigar” com todos os chamarizes do universo da marginalidade, pois a escolha de entrar nesse meio está atrelada a outras razões e necessidades mais amplas, mais pessoais e mais emocionais, que não são interrompidas ou realinhadas tão facilmente (p. 253)³³.

E por fim a autora conclui afirmando que: “A *educação não-formal, por sua potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, contribuir e construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorece e estimula a ocorrência de experiências e sentidos*” (p. 272).

Park e Fernandes (2005), se utilizando de uma imagem construída por Izaak Vaidergorn (arquiteto responsável pela arquitetura do Projeto Sol – Paulínia, SP), associam a educação formal à imagem de Robson Crusóe e a educação não-formal ao índio Sexta-Feira, personagens da obra de Daniel Defoe. As autoras com essa aproximação trazem características de ambos os campos conceituais, não excluindo as relações entre eles pois, como no romance, um interfere na composição da identidade do outro ao mesmo tempo em que ambos garantem a singularidade de cada um.

Pensando com ele (Izaak Vaidergorn) nessa proposição, o estilo rígido, pouco flexível, de certo modo conservador de Robson Crusóe, se associaria ao sistema formal de ensino/aprendizado pelo qual passou, que, entretanto, por ser cumulativo e sistematizado, serviu-lhe para embasar suas buscas e ações por sobrevivência, refazendo todos os passos dados pela humanidade em seu processo de domínio e domesticação dos meios físico e social. O estilo mais livre, mais flexível de Sexta-Feira, aberto para o imprevisto, o inusitado, o inesperado, o novo, se associaria aos sistemas não-formais e informais de aprendizado, servindo para a construção de posturas, ações, pensamentos e sensibilidades mais transgressores e não usuais ao lidar com o entorno e o outro. (2005, p. 9).

As autoras, ao pensarem na nomenclatura educação não-formal, arriscam e ousam propondo uma educação “*desprovida de adjetivos*” (p.10), buscando uma

³³ É importante mencionar que a formação através do trabalho é bastante comum e valorizada nas classes populares. Assim, alguns jovens podem ter se envolvido e valorizado bastante experiências profissionais na faixa etária em que estariam frequentando o Projeto Sol.

superação da dicotomia e oposição entre educação não-formal e formal afirmam que o termo educação não-formal, por conter em sua nomenclatura uma dicotomia, ainda não é a melhor terminologia. Mesmo assim assumem utilizá-la por considerarem o campo da educação não-formal ainda em nascimento, tateando entre “*erros e acertos*” (p. 10).

Em outra publicação (2007), ao conceituar educação não-formal, as mesmas autoras fazem um pequeno histórico de entendimentos sobre o termo e enfocam os estudos do grupo de pesquisadores da Michigan State University – 1970; de Afonso – 1989; Trilla – 1996; e Gohn – 2001, além de considerarem algumas publicações oriundas desta pesquisa de doutorado³⁴.

Gohn (1997) define, em larga escala, diferentes possibilidades de atuação no campo da educação não-formal:

Estamos utilizando a expressão “educação não-formal” para designar um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolvendo a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos à compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto, e não menos importante, a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (p. 05).

Incluiríamos, ainda, mais uma área, ou sub-área, não citada pela autora, ligada à educação não-formal, que tem como objetivo atender a crianças e jovens das classes populares em situação de risco social³⁵. Em larga escala, acreditamos

³⁴ GARCIA, V. A. *Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal*. In: PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*, 2005 e GARCIA, V. A. *Apresentação*. PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. e CARNICEL, A. (orgs). *Palavras-chave em educação não-formal*, 2007.

³⁵ Atualmente a compreensão da expressão “*em situação de risco*” é bastante ampla, entendendo inclusive que todos vivemos em situação de risco, pois corremos riscos cotidianamente. Essa terminologia é bastante complexa e tem sua historicidade. Segundo Malfitano (2007), essa denominação vem em um momento político e social em que o termo *menor* estava bastante desgastado, sendo compreendido como sinônimo de

que esse tipo de proposta de trabalho não se enquadra em nenhuma das quatro áreas apresentadas, podendo ter características conjugadas de uma ou mais áreas³⁶. Segundo Gohn (op. cit.):

Com isso um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade [...] (p. 07).

Gohn (op. cit.) ainda se refere ao surgimento do terceiro setor, ou seja, o momento e a abertura social para o aparecimento de instituições, associações, fundações e ONGs, tomarem para si a iniciativa de buscar soluções para os problemas que, anteriormente, eram tidos e considerados como sendo de responsabilidade do Estado. Analisando o surgimento do chamado terceiro setor, a autora contextualiza:

Neste cenário, as demandas sobre educação são múltiplas. De reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, especialização etc. E muitas delas não se situam na área da educação formal, na escola regular. Elas emergem de múltiplos campos e situam-se mais na área de atuação das ONGs, o novo terceiro setor. Deve-se acrescentar que demandas da escolaridade formal também estão recaindo sobre o terceiro setor tendo em vista índices de analfabetismo e a necessidade da leitura para as operações mais

criança e adolescente pobre. Sendo assim no bojo das discussões sobre a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cunhou-se o termo *criança e adolescente em situação de risco*. A mesma autora pontua que: “*O ECA prevê, em seu Título III, o estabelecimento de ações de prevenção com o intuito de que não ocorra violação de direitos de crianças e adolescentes (art. 70). Inicia-se, aí, a utilização ‘criança e adolescente em situação de risco pessoal e social’ para caracterizar a população-alvo das intervenções que têm um aspecto preventivo predominante, ou seja, aquelas que desenvolvem ações com base no componente protetivo da legislação. Contudo, esta nomenclatura não se inseriu nos espaços de circulação social, sendo ainda utilizado o termo ‘menor’ – de forma relevante na mídia – ficando a utilização de ‘crianças em situação de risco’ restrita àqueles que atuam nesse campo e, mesmo neste escopo, ainda sendo referenciado como sinônimo de crianças pobres*” (p. 103,104). Ana Paula Serrata Malfitano. *Crianças em situação de risco*. In: Park, Fernandes e Carnicel, 2007.

Outra compreensão, que não exclui a acima apresentada, advém de um estudo realizado especificamente em relação a estudantes em situação de risco, sendo aqueles que: “*estão em perigo de abandonar a escola ou graduar-se sem dominar o conhecimento e as habilidades que são necessárias para serem cidadãos efetivos e assim contribuírem para a economia*”, (Shuller, 1991), Revista Music Educators Journal, *Music and art-risk students*. No contexto que o utilizamos, o adjetivo *social* especifica o risco como oriundo ou detonado pelas circunstâncias sociais e econômicas insuficientes para acesso e garantia de condições dignas de sobrevivência.

³⁶ Essa demanda da educação não-formal é discutida detalhadamente na parte quatro desta pesquisa.

elementares, tais como na área da construção civil, no setor do comércio etc (p. 97).

Moacyr Gadotti (2005), analisando a cidade como educadora e como um espaço de educação não-formal, traz como contribuição o fato de que para a educação não-formal, as categorias tempo e espaço são de extrema importância. Essas categorias podem ser representativas dessa especificidade de educação, sendo possibilitadoras de diferenciais que marcam um outro jeito de fazer educação. O autor também enfatiza que todos têm direito: “ [...] *as oportunidades iguais para todos e todas em condições formais e não-formais*” (p. 10).

Preservando a necessidade e importância da escola pública, Gadotti é mais um autor que chama a atenção aos riscos de se confundirem os propósitos e fazeres da educação formal com os da educação não-formal. Defende a educação não-formal não em oposição, mas em complementaridade à formal, chamando a atenção ao fato de que uma não pode substituir a outra. Percebe-se por este posicionamento, a educação formal e não-formal como pertencentes a campos diversos, com propósitos e fazeres que se diferenciam.

Chamamos a atenção para o sentido que se pode dar à complementaridade: essa relação complementar entre educação não-formal e formal, é utilizada muitas vezes, como um preenchimento, um adicional, como se a educação não-formal *completasse* a formal. Essa relação, em geral parte de uma compreensão de que existe um todo a ser preenchido, a ser completado, com o foco principal na educação formal, pois é ela que vai ser complementada, preenchida. Discordamos dessa concepção. Entendemos a complementaridade como algo que acontece de uma maneira casual e não que uma exista para tampar as lacunas da outra. Essas educações se complementam, da mesma maneira que outras relações que temos na vida acabam se complementando.

Libâneo (2002) traz uma definição de educação não-formal e formal que difere das apresentadas até o momento. O autor não considera a legislação educacional de cada país, (caráter tido por Trilla, 1996, como estrutural) como característica marcante para diferenciar educação formal e não-formal:

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito.

A educação *não-formal*, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas (p. 88 - 89).

O autor não desconsidera as questões relativas à legislação e à normatização, mas não as reconhece como marca para diferenciar o formal do não-formal. Para ele, o não-formal faz parte do sistema educacional de um país. Em relação a esse tópico, o importante é analisarmos até que ponto a estrutura sistêmica do nosso país conhece e reconhece a atuação das propostas que ela não implementa e tampouco supervisiona. Nesse aspecto a formalidade ou não-formalidade é definida pelo grau de intencionalidade e institucionalidade da ação educativa, e não por sua inserção, ou não no sistema formal da educação, no caso brasileiro, orientado e dirigido pelo Ministério de Educação e Cultura. Libâneo (op. cit.) faz menção à inserção do formal e do não-formal no sistema educacional:

Comecemos pela noção de sistema. Este termo indica um conjunto articulado e coordenado de princípios, instituições, estruturas, processos, para atingir determinados objetivos. O sistema educacional, assim, compreende o conjunto de instituições educativas intencionais, com certo grau de organização, de tipo formal ou não-formal. Inclui princípios filosóficos, éticos, políticos, leis e orientações normativas, aplicáveis à variedade de modalidades e instituições educativas.

[...] Ao falarmos, pois, de sistema educacional, não cabe incluir as funções educativas não institucionalizadas, informais, não intencionais. Todavia, nem por isso um sistema educacional se reduz à educação "formal", já que existem instituições educativas de caráter não-formal, não convencional, nas quais há intencionalidade e certo grau de institucionalização e organização. Cumpre, assim, demarcar o entendimento de que sistema

educacional compreende ações educativas que guardam o caráter de intencionalidade e institucionalidade, de tipo formal e não-formal. Com esse grau de abrangência, vê-se que não cabe identificar sistema educacional e sistema de ensino. Portanto, uma lei que regula o ensino no país não deveria ser denominada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, pois, via de regra, ela se refere apenas ao ensino. Nesse caso, caberia a dúvida se o Estado pode normatizar sobre a educação nacional, uma vez que esta incluiria a educação na família, nos locais de trabalho, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nos partidos, nos sindicatos, nas organizações comunitárias etc (p. 92 - 93).

Em relação à nomenclatura, Libâneo (op. cit.) discute ainda um outro tópico relevante já que, em muitas situações, ações do campo da educação não-formal são denominadas como formas alternativas de educação. Sendo coerente com sua posição e com as concepções que assume para educação formal, não-formal e informal, o autor não considera as ações no campo da educação não-formal e nem a educação informal como alternativas, defendendo a complementaridade entre o que chama de modalidades educacionais.

Nesse aspecto concordamos com o autor, pois tanto a educação não-formal, como a informal não podem ser alternativas, uma vez que ser alternativo³⁷ pressupõe a escolha de uma ou outra, e se acreditamos que todos esses aspectos educacionais são importantes e possuem campos de imanência diferentes, não concebemos uma como alternativa à outra. Mesmo não compreendendo a

³⁷ Em alguns países, principalmente nos Estados Unidos, vem aumentando o número de famílias que optam por oferecer a educação formal aos seus filhos através de alternativas que desvinculam essa educação do sistema educacional formal e dos espaços eminentemente escolares. A chamada “escola em domicílio” ou *homeschoolers* tem a adesão de mais de 2 milhões de famílias nos Estados Unidos, e vem ganhando força na França, Grécia, Suíça, Rússia, México, Japão e África do Sul. Os maiores argumentos das famílias para que seus filhos não frequentem a escola formal, se encontram na transmissão de valores considerados inadequados pelas famílias e nas más influências. Os argumentos passam tanto pela religião, pois um número grande de famílias norte-americanas cristãs optaram por educar seus filhos em casa, como também por um desejo de que os filhos tenham uma educação mais livre e até por uma posição contrária às políticas educacionais norte-americanas que, segundo algumas famílias, vem incentivando cada vez mais a competição entre as crianças e jovens. Pesquisadores norte-americanos vêm contestando essa prática, pois não há nenhuma exigência e nenhum acompanhamento governamental da educação realizada nas casas. A socialização das crianças é outro dado que vem sendo criticado, pois em muitas situações os professores são os próprios pais que se organizam através de cooperativas (principalmente nas famílias cristãs) ou em grupos. Estes não decidem pela educação de um grupo de crianças, apenas se encontram uma ou duas vezes por semana para trocarem informações. Para maiores esclarecimentos consultar: *Educação na redoma*. Jornal Le Monde Diplomatique Brasil, agosto 2008; e ainda: www.nheri.org; <http://nces.ed.gov/pubis2006/homeschool/>; www.ellisonresearch.com/releases/20080424.htm .

educação formal como, principalmente e quase exclusivamente, a educação escolar, Libâneo, também apresenta a crítica de que uma “modalidade” educacional não deve ter supremacia sobre a outra e apresenta os perigos a que esse tipo de argumentação pode levar, nos apontando os riscos de depreciar a escola, em relação a outras propostas educacionais:

Considera-se, pois, equivocado o entendimento de que formas alternativas de educação se constituem como não-formais ou informais. É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. Na verdade, é preciso ver as modalidades de educação informal, não-formal, formal, em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização. Não levando em conta esta interpenetração, expressando o movimento de entrecruzamento entre as diversas modalidades de educação, cai-se em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores. Nem negação da escola, nem isolamento da escola em relação à vida social (p. 89,90).

Silva (2006), não concorda que a crise da educação seja responsável pela valorização da educação não-formal pelo menos não de maneira total:

Se é verdade que estes novos lugares de Educação não-formal se originaram de processos que pouco ou nada têm a ver com a crise da escola, também é verdade que eles poderão vir a acentuar e aprofundar a crise dessa mesma escola, sobretudo se forem ocupados e controlados por interesses econômicos dominantes em nível nacional e global. Por estas e outras razões, e diante do potencial de inclusão social que oferece, há que se refletir mais aprofundadamente sobre os dilemas e desafios futuros que derivam do fato de o *campo da educação não-escolar* ser hoje disputado por muitos e diferentes interesses, e contraditórias racionalidades políticas e pedagógicas.

Na bibliografia apresentada por Silva, ao menos neste artigo, não encontramos os trabalhos de Afonso (1989, 2001), mas os autores parecem concordar em relação aos possíveis perigos do fato de que a educação não-formal possa servir ao desmanche ou ao enfraquecimento da escola pública.

Todas essas tentativas de compreensão e definição da educação não-formal nos mostram mais uma vez a latência, movimento e o processo de consolidação de um conceito. A partir de vários estudos e diferentes autores, que pesquisaram sobre várias ópticas, percebemos que o conceito não é único e geral, ele tem nuances que refletem o processo e contexto no qual foram criados, remetendo-o às perguntas que motivaram a sua criação.

A partir do estudo desses vários autores, podemos perceber a amplitude e diversidade do entendimento da educação não-formal. Existem muitas possibilidades, positivas e negativas, inclusive contraditórias, nesse campo educacional. Visões diferentes convivem com a intenção de nos informar as mais diferentes ações que são possíveis de serem realizadas. No nosso entendimento reside nessa amplitude e nas diversas possibilidades criativas o que a educação não-formal tem de mais vantajoso, provocativo e interessante, como também no fato de não existirem modelos, de não termos “o pronto”, o “é assim que se faz”. É possível inventar jeitos diferentes e variados de atuar com crianças, jovens, adultos e velhos, com objetivos que valorizem e levem em conta os próprios interesses dos envolvidos.

Também é observável que nem sempre a educação não-formal vem acontecendo dessa maneira, mas o que queremos evidenciar aqui é que, por não ter amarras e jeitos de fazer já prontos, é mais fácil que ela alcance o inusitado, o não experimentado.

É possível perceber a diferença na compreensão da educação não-formal apontada pelos autores, ou ao menos em relação à existência de uma única concepção de “educação não-formal”, especificamente em relação às ações que vêm sendo tomadas e divulgadas por esse campo, servindo a diferentes vozes.

Apresentaremos a seguir um pequeno “apanhado” com as várias abordagens sobre educação não-formal, considerando os diferentes autores com os quais dialogamos, destacando as características marcantes na concepção de cada autor, contextualizando-as historicamente. Em seguida tabularemos as características de maneira agrupada.

Coombs (1986) não considera o campo da educação não-formal como específico de atuações engajadas em movimentos singulares, ou que militem por questões particulares. Aponta simplesmente que a educação não-formal compreende diferentes ações que têm várias denominações, além de não serem agrupadas, organizadas e fiscalizadas por um órgão específico:

Outro grande problema enfrentado pelos países mais pobres (e também pelos países ricos) é a falta de meios organizacionais para enquadrar o ensino não-formal no planejamento educacional – pois este se tem limitado ao ensino formal e, muitas vezes, sem alcançar todas as suas partes, sem um planejamento global não se tem base racional para o estabelecimento de prioridades, alocação de recursos, distribuição equilibrada de responsabilidade entre o ensino formal e não-formal naquelas áreas em que ambos atuam. (p. 205).

O autor considera que a educação formal e não-formal podem atuar de maneira concomitante e serem coordenadas e orientadas por um mesmo órgão. Lembrarmos aqui do exemplo da Escandinávia³⁸, onde as propostas de educação formal e não-formal são coordenadas por órgãos ligados a diferentes Ministérios.

A compreensão construída pelo Programa de Estudos em Educação Não-formal da Michigan State University e por Brembeck (1978) traz as preocupações específicas do momento histórico considerado, como também da posição econômica e política dos Estados Unidos e sua preocupação em relação aos países denominados em desenvolvimento, com seus baixos níveis de escolaridade, e com os investimentos possíveis para elevar esses níveis, evidenciando o papel reservado à educação não-formal dentro de uma visão desenvolvimentista e economicista. Esses estudos são estimulantes para que possamos compreender o conceito de educação não-formal que foi construído no Brasil, pois provavelmente foi esse caminho que tal conceito tenha tomado ao entrar em nosso país, uma vez que este era um dos países pesquisados pelo grupo da Michigan State University. Outra característica desses estudos é o favorecimento de uma oposição entre educação formal e não-formal, e a comparação entre ambas, principalmente em função da destinação dos recursos.

³⁸ A proposta de educação nos países escandinavos será apresentada mais à frente.

Trilla (1987, 1996, 1999, 2000, 2004) em suas publicações nos traz um estudo bastante consistente sobre a educação não-formal. Utilizando-se de obras consagradas da pedagogia, filosofia, sociologia, faz uma considerável sistematização tanto da educação não-formal quanto da educação informal. O autor analisa a abrangência da educação não-formal, buscando compreender sua historicidade e trajetória.

Afonso (1989) propõe e acredita em uma educação não-formal que objetiva transformações e que tem em sua estrutura algumas características bastante próprias, diferenciando-a profundamente, do campo da educação formal, dando-lhe um papel definido e que garanta à educação não-formal um lugar específico: o de promover possibilidades de transformação social.

Pastor Homs (2001), evidencia que a educação não-formal tem sua historicidade e que esta deve ser respeitada, diz ainda que o conceito utilizado internacionalmente, reflete as diferentes concepções e compreensões sobre o tema. A autora não defende o caráter “voluntário” da educação não-formal e nem a idéia de que esta, por si só, traga consigo a garantia de ser prazerosa e benéfica.

Ventosa em palestra na Faculdade de Educação da Unicamp (2005) defende a concepção de que a educação não-formal é a educação do futuro uma vez que, e cada vez mais, a maior parte do que necessitamos são aprendidas fora do contexto escolar. O autor enfatiza que os processos não-formais são “laboratórios” de inovações e criações.

Simson, Park e Fernandes em suas publicações vêm chamando a atenção para a importância da valorização dos aspectos culturais e dos desejos que emergem das necessidades do cotidiano das diferentes comunidades nos programas de educação não-formal. Fernandes (2007), traz uma contribuição significativa ao evidenciar que a própria comunidade de não frequentadores do Projeto Sol, não elegeu as práticas da educação não-formal como opção salvacionista face às dificuldades encaradas pelas crianças e jovens das classes populares.

Gohn (1999) vem apontando a relação da educação não-formal com os movimentos sociais, destacando as práticas dessa especificidade de educação como uma das esferas de atuação desses movimentos.

Libâneo (2002), apesar de não ser um autor que se debruçou para estudar a educação não-formal, sugere a intencionalidade como fator principal para marcar a diferença entre educação formal e não-formal. O autor defende tanto a educação formal como a não-formal pertencentes a um mesmo sistema educacional e compreende ações menos formalizadas como pertencentes a esfera não-formal.

Gadotti (2005) que também não se dedicou a estudar a educação não-formal especificamente, não parte da oposição entre formal e não-formal para compreender a educação não-formal. Para ele, um diferencial significativo são as categorias tempo e espaço que são diferentes nesses dois campos educacionais. Vale lembrar, porém, que essas categorias, em geral, são condicionantes de processos como seriação, certificação, classificação e estratégias utilizadas pela educação formal.

Silva (2006) defende a educação não-formal com um grande potencial de inclusão, mas assim como Afonso (2001), chama atenção aos perigos dela servir ao desmanche da educação formal.

2.1.3 - Síntese de características da educação não-formal

O campo de atuação da educação não-formal é alargado imensamente na compreensão apresentada pelos autores internacionais pesquisados (Trilla, Afonso, Pastor Homs, Coombs, Ventosa, Quintana, Brembeck) ao considerar ações dos meios de comunicação, propostas de atuações no tempo livre, ações voltadas à terceira idade, aos deficientes, ações educacionais desenvolvidas em hospitais, divulgação científica, propostas educativas formuladas por museus, especificidades para populações camponesas e rurais. Não podemos esquecer que as ações de formação oferecidas por empresas aos seus funcionários, em

geral, não têm nenhum aspecto de transformação social, representando os interesses da corporação e conseqüentemente do capital.

Em síntese, podemos elencar algumas características que, segundo os autores citados até aqui, são específicas da educação não-formal, como a flexibilidade de tempo e conteúdos; o fato de não estar ligada, necessariamente a uma certificação; ser uma área não-escolar; ter envolvimento com a comunidade; ter uma ligação mais prática com o cotidiano; não estar vinculada ao sistema legislativo escolar; possibilitar uma participação voluntária e a-temporal e a perspectiva de favorecer a transformação, tanto pessoal como coletiva e social.

Elencando as características da educação não-formal apresentada pelos diferentes autores, fica claro que as propostas de educação não-formal são fortemente marcadas por ações coletivas, fundamentando-se muito mais na prática e na oralidade. Pautam-se em relações sociais que são permeadas por elementos de intersubjetividade, propondo e considerando a criatividade como elemento fundamental em todo esse processo. E tudo isso pode ser considerado como um trabalho de formação e respeito ao sujeito, podendo ser este um dos objetivos principais da educação não-formal.

Considerando os autores com os quais dialogamos nesta pesquisa, agrupamos, de uma maneira coletiva, as características apontadas pelos mesmos. Outras características podem surgir, essas podem se modificar e algumas desaparecerem, além de que é relevante enfatizarmos que não é necessário que elas estejam presentes ao mesmo tempo para que possamos compreender que uma ação é representativa da educação não-formal.

Partindo das considerações dos autores pesquisados, apontamos como características intrínsecas da educação não-formal:

- ✚ ter algum tipo de processo educacional como mediador;
- ✚ possuir formalidades mas diferir daquelas da educação formal;
- ✚ interferir na formação do indivíduo;
- ✚ ter compromisso com aspectos importantes para o grupo envolvido;

- ✚ poder propiciar uma relação prazerosa com o processo de ensino-aprendizagem;
- ✚ valorizar a cultura e necessidades dos envolvidos;
- ✚ ter um campo de atuação bastante amplo, heterogêneo, diverso e disperso;
- ✚ ter flexibilidade e elasticidade na adaptação dos conteúdos;
- ✚ possuir liberdade de atuação;
- ✚ possibilitar a criação, o novo, o inusitado, novos jeitos de fazer as coisas;
- ✚ ter baixo grau de institucionalização e estruturação;
- ✚ acontecer em diferentes espaços, podendo ser inclusive em espaços escolares³⁹;
- ✚ poder ter custos financeiros menores;
- ✚ poder surgir e desaparecer espontaneamente;
- ✚ ter potencial para efeitos multiplicadores;
- ✚ poder ser mais econômica e eficiente por causa de sua abertura para utilizar funcionários, meios e outros elementos que podem estar disponíveis em uma dada situação sem preocupação com critérios e barreiras impostas externamente;
- ✚ ter a intenção de promover a socialização e a solidariedade;
- ✚ favorecer a participação e proporcioná-la de maneira descentralizada;
- ✚ não ter supervisão e orientação de um órgão específico;
- ✚ não ter obrigatoriedade (de tempo, frequência, certificação, avaliação);
- ✚ não fazer parte do sistema educacional regrado;
- ✚ não necessitar de estrutura e funcionários altamente organizados;

³⁹ Não é o espaço ou local onde as ações são desenvolvidas que garantem suas características. Sendo assim, propostas de educação não-formal podem ocorrer em espaços tradicionais da educação formal, como as escolas. A diferença está na lógica, no acontecimento das ações realizadas.

- ✚ não se restringir a uma particular classificação organizacional, curricular ou de funcionários e ter compromisso de renovar e expandir qualquer uma delas;

- ✚ não envolver, habitualmente, critérios de admissão dos potenciais frequentadores;

- ✚ não ter rigidez em relação à fixação de tempo e espaço;

- ✚ nem sempre ser identificada como “educação”⁴⁰;

- ✚ geralmente se referir a questões práticas e imediatas;

- ✚ a participação dos envolvidos, em geral, pode ser voluntária;

- ✚ a instrução raramente é classificada por graus e raramente é seqüencial;

- ✚ a responsabilidade pela manutenção e administração é diversa (podendo ser dividida entre diferentes órgãos: poder público, governo, comunidade, empresas, doações etc);

- ✚ possibilidade de ocorrer sazonalmente, levando em consideração a disponibilidade de tempo dos envolvidos;

- ✚ freqüentadores potenciais são aqueles que requerem aprendizagem, que estejam disponíveis ou que necessitem tê-la por algum motivo;

- ✚ sua efetivação independe do público, objetivo, espaço, conteúdo e durabilidade;

- ✚ os educadores são “escolhidos” por suas habilidades.

Após esta listagem, a tarefa seguinte nos parece ser a busca por propostas, dentre aquelas que conhecemos e as que conseguimos imaginar, que podem responder a esses requisitos levantados pelos autores, cabendo também a investigação sobre a possibilidade dessas propostas terem ou não clareza do espaço que ocupam no campo educacional e se elas se reconhecem e se identificam com o campo da educação não-formal.

⁴⁰ Podem ocorrer propostas identificadas com outras áreas, como cultura, arte e esportes, por exemplo. Mas que por terem uma proposta educacional envolvida, podemos caracterizá-la como pertencente ao campo da educação não-formal.

Uma outra indagação que se pode levantar é se tais propostas de educação não-formal são gerais, ou se as atividades que são oferecidas/desenvolvidas, por não serem caracteristicamente escolares, são consideradas como não-formais. A não-formalidade pressupõe um outro jeito de trabalhar que independe da atividade, pois esta pode ser concebida como um instrumental, um meio para que seja possível o desenrolar de um trabalho que tem, em sua essência, o acolhimento, a afetividade, as relações entre os sujeitos e deles com o processo criativo e a formação humana.

As questões apresentadas no decorrer desta parte da pesquisa apontam para a importância e necessidade de pesquisas que discutam a educação não-formal no Brasil, sua historicidade e seu papel social, assim como sua relação com a educação formal e informal. Por ser uma discussão recente nos meios acadêmicos e também por possuir um histórico de curto tempo (essas pesquisas nascem no Brasil, no início da década de 1990) ainda não dão conta da compreensão e do contexto do campo da educação não-formal em nosso país. Vale salientar que, nos últimos anos, temos percebido um aumento tanto no número de pesquisas na área, como no interesse pelo tema pelas próprias organizações e instituições que atuam no campo da educação não-formal. Já na década de 1970, Brembeck (1978) e as pesquisas da Michigan State University (1974) sinalizavam a importância de pesquisas nessa área:

[...]. A quarta oportunidade refere-se à pesquisa das questões críticas da política e prática na educação não-formal. Anos de pesquisa foram gastos na formatação da educação formal. Por outro lado, pesquisas históricas em educação não-formal são muito breves e inadequadas para referenciar-nos. Os investimentos agora, em pesquisas em educação não-formal são urgentemente necessários (Brembeck, p. 12)⁴¹.

As pesquisas do Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University, discutindo a educação não-formal, especificamente seu

⁴¹ No original: The fourth opportunity relates to research on the critical issues of non-formal education policy and practice. Years of research have gone into the shaping of formal education. On the other hand, research history on non-formal education is all too brief and inadequate to give much guidance. Investments now in non-formal education research are urgently needed.

conceito e vendo possibilidades de encontrar na educação não-formal uma saída para a problemática educacional, refletiam sobre esse tipo de educação, tendo como parâmetro, sobretudo, a estrutura da educação formal:

O que é mais comumente chamado educação é muito mais intencional e sistemático. Isso envolve seleção deliberada e estruturação sistemática de experiências, diretas ou mediadas, e o estabelecimento explícito das intenções, regras, e padrões de operações (1074, p.04)⁴².

Brembeck (1978), também sinaliza a importância do cotidiano e da prática na educação não-formal, identificando o quanto faz diferença o fato do pesquisador conhecer e estar envolvido com o campo de pesquisa.

Na verdade a fase de pesquisa do nosso Programa de Educação Não-Formal no Estado de Michigan tem sido possível, unicamente, por causa dos membros docentes estarem envolvidos em aplicações de campo. É no campo que os emaranhados problemas da pesquisa surgem, e é onde eles precisam ser estudados e investigados. Prioridade deve ser dada agora para pesquisas que nos ajudem a conceitualizar o real universo da educação não-formal, sua condição, suas necessidades de desenvolvimento e seu futuro (op. cit. p. 15)⁴³.

A intenção desta discussão, em nenhum momento foi de esgotar a análise da criação desse tão complexo campo de educação que vem aumentando as suas esferas de ação nos últimos tempos. Vale, porém, lembrar que sendo uma nova área que ainda vem se constituindo, é essencial valorizar e incentivar a investigação, estudo, registro e conhecimento das diferentes frentes que co-habitam o vasto campo dessa modalidade de educação, para que as conquistas interpretativas se direcionem para a área da educação como um todo, facilitando o

⁴² No original: What is more commonly called education is much more intentional and systematic. It involves deliberate selection and systematic structuring of experiences, direct or mediated, and the establishment of explicit missions, roles and patterns of operation.

⁴³ No original: Actually, the research phase of our non-formal education program at Michigan State was made possible only because faculty members were involved in field applications. It is the field that the knotty research problems arise; that is where they need to be studied and investigated. Priority must be given now to research which helps us conceptualize the real world of non-formal education, its condition, and its development needs and future.

acesso de crianças e jovens, adultos e velhos a diferentes possibilidades de formação com alto nível de qualidade, ao longo de sua existência.

2.1.4 - Conceito de educação não-formal: trajetória

Pelos textos publicados, percebemos que a discussão sobre educação formal, não-formal e informal aparece primeiramente nos Estados Unidos, Europa e só mais tarde no Brasil. Essa trajetória fica clara tanto ao analisarmos a bibliografia do tema, como nos estudos realizados por Trilla (1987) e Pastor Homs (2001). Trilla (op. cit) nos apresenta os fatos datados:

Un hecho importante en este sentido fue la publicación en 1968 de la muy conocida obra de Philips H. Coombs, *The World Educational Crisis*, en la que se dedicaba un capítulo entero al tema que nos ocupa. Esta obra es la versión revisada del texto que sirvió de base a las discusiones de la “International Conference on World Crisis in Education”, que tuvo lugar en octubre de 1967 en Williamsburg, Virginia (EE. UU.) [...].

Por lo que se refiere a nuestro país [Espanha], en la introducción y estudio del concepto fueron pioneras las ya mencionadas “Jornadas de estudio sobre la Educación Informal”, celebradas en 1974 y organizadas por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona (p. 18)⁴⁴.

⁴⁴ Para uma pequena demonstração da força desse campo educacional na Espanha, atualmente na Universidade de Barcelona, assim como em outras Universidades espanholas, existe graduação e pós-graduação em Pedagogia Social. Alguns exemplos de programas desses cursos podem ser observados no anexo II. Também em outros países podemos encontrar cursos superiores nessas áreas. Uma outra modalidade são os cursos técnicos nesses campos, com menor duração, como por exemplo: técnico en educación para el tiempo libre y la recreación e analista en investigación social, ambos da Universidade Católica de Montevideo, (na América do Sul, a maior referência para a Pedagogia Social é o Uruguai – em 2005 ocorreu o Congreso Internacional Juego, Recreación y Tiempo Libre e o XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, organizado pela AIEJI – International Association of Social Educators. Em ambos os congressos foram discutidas questões relativas à formalização da profissão de educador social). A Pedagogia Social é regulamentada como profissão na Espanha, México, Argentina, Chile e Venezuela, de acordo com informações do grupo responsável pelo projeto de incubadora social, financiado pela Fapesp, situado na USP (www.pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br acesso em 21/09/2007). Também no Brasil, existem algumas universidades que vêm oferecendo a modalidade de educação social em nível de pós-graduação, cujos exemplos e currículos são encontrados no anexo III. Em relação à proposta para a realização do curso de educação social na Faculdade de Educação da USP e a formalização da profissão de educador social, o já citado grupo responsável pelo projeto de incubadora social, aponta que: “a adoção desta alternativa pressupõe, a médio e longo prazo, trabalhar pela regulamentação da Pedagogia Social como profissão no Brasil, constituindo um novo campo de trabalho para os profissionais da Educação; a Faculdade de Educação

O verbete Nonformal Education (p. 3536 – 3540) encontrado na *The International Encyclopedia of Education* (1985) sob responsabilidade de D. J Radcliffe & N. J. Colletta nos esclarece o desenvolvimento recente do conceito, apontando que o mesmo ganhou notoriedade rapidamente nos anos 1970, mas que não é um conceito novo, pois relatórios da Unesco lidam com os mesmos assuntos, chamando-o de desenvolvimento comunitário e educação comunitária nos anos 1950 e de letramento funcional nos anos 1970. Os autores também nos chamam a atenção para uma possível trajetória histórica e cronológica entre educação informal, não-formal e formal, situando-as em termos de progressão, partindo da educação informal para a educação não-formal, sendo a educação formal o último estágio.

Na mesma enciclopédia, Bock & Bock (1985) nos informam que o conceito ganhou popularidade após a segunda guerra mundial e a criação de novas nações independentes. Mencionam que as lideranças dessas nações tiveram necessidade de incrementar as possíveis visões alternativas à escolarização formal, como um meio de auxiliá-los a resolverem problemas de desenvolvimento econômico e social. Apesar dessa característica os autores chamam a atenção ao fato de que a realização de programas apenas em países em desenvolvimento não é uma marca da educação não-formal. E que países desenvolvidos se utilizam dessa especificidade educacional para vários fins.

considera a oferta regular de um Curso de Especialização em Pedagogia Social, utilizando-se, tanto quanto possível, dos recursos de apoio ao ensino à distância existentes na USP como forma de dinamizar o ensino e ampliar sua capacidade de atendimento; a implantação da escola de tempo integral, conforme determinação expressa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Artigo 34, § 2º e Artigo 87, § 5º), que pressupõe, por um lado, a incorporação de elementos de educação não-formal ao ensino formal e, por outro lado, a atuação de um profissional que possa atuar tanto nos espaços escolares quanto nos espaços não-escolares” (www.pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br em especial o link: A Pedagogia Social em questão, acesso em 21/09/2007). Este site aponta também a existência da *Associação de Pedagogia Social de Base Antroposófica*, fundada em 2001 e baseada nos ensinamentos de Rudolf Steiner.

Dentre os dias 16 e 19 de abril de 2008, ocorreu o II Congresso Internacional de Pedagogia Social organizado pela Faculdade de Educação da USP. Uma das propostas do evento foi a discussão da formação em nível superior e consequentemente a profissionalização da pedagogia social no Brasil. No folder de divulgação do evento encontramos: “A Pedagogia Social é uma realidade em várias partes do mundo como campo de formação, de pesquisa e trabalho, inclusive uma profissão regulamentada. Sem conflitar com a Pedagogia Escolar, o Serviço Social e a Psicologia, a Pedagogia Social pode ser oferecida como curso de graduação e especialização para profissionais de qualquer área de formação. Entendemos a Pedagogia Social como um projeto de sociedade, no qual todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente transformadoras”. Conforme site oficial do II Congresso Internacional de Pedagogia Social: www.usp.br/pedagogiasocial .

Os autores (op. cit.) apontam que no início dos anos de 1970 houve uma grande excitação sobre as possibilidades da educação não-formal e que esta derivava, em certa medida, da frustração com a escolaridade. Creditava-se à educação não-formal um potencial para atingir alguns dos objetivos que a educação formal havia falhado em obter. A educação não-formal foi vista como possuidora de capacidade única para preencher funções específicas que a escolarização nunca foi designada a ter.

Em relação às pesquisas espanholas, Pastor Homs nos aponta que na década de 1980 se dá plenamente a entrada do conceito de educação não-formal, iniciando-se os primeiros estudos e publicações sobre o tema no país. A autora destaca as publicações de R. Nassif: *“Teoría de la Educación”* de 1980, o Seminário Iberoamericano sobre *“Modalidades no formales en la educación de adultos”*, realizado pela Organización de los Estados Americanos, através do Proyecto PREDE e da Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que tiveram seus trabalhos publicados na revista *Educación* nº 1, 1981, destacando os autores: J. Sarramona (1981) e Luís Tarín (1981). Ainda na década de 1980, a autora destaca o *Seminário Interuniversitário de Teoría de la Educación*, realizado em Salamanca no ano de 1983, apontando a importância dos autores: J. M. Touriñán (1983); A. Requejo (1983) e J. Trilla (1983). Pastor Homs continua sua análise apresentando outros pesquisadores e estudiosos do tema, além de pontuar divergências entre eles e as concepções que defendem sobre a educação não-formal.

Pastor Homs (2001) apresenta como importantes meios de divulgação que se preocuparam em conceituar e divulgar a concepção de educação não-formal: O *Tesouro de la Educación* da UNESCO (1977, 84); a *Terminología de la Educación de Adultos* da UNESCO (1979, 91); a *Documentation et Information Pedagogiques* (nº 212 e 213, ano 53, 1979); a *International Review of Education* (vol. 28, nº 2, 1982) e a *Enciclopedia Internacional de la Educación* (primeira versão de 1985), editada por Pergamon Press em: Oxford, Nova Iorque, Toronto, Sidney, Paris e Frankfurt, (a versão espanhola é de 1989).

Enfatizamos que existe um amplo debate teórico na Espanha sobre os conceitos de educação não-formal, formal e informal, percebido através das diversas publicações, e confirmada em conversa informal com o Prof. Jaume Trilla⁴⁵.

É Pastor Homs (2001) a autora que nos apresenta um trabalho de pesquisa sobre o aparecimento da terminologia educação não-formal, fazendo um apanhado dos autores internacionais (considerando Espanha e Estados Unidos) que pesquisaram esse campo educacional, suas diferenças conceituais, a concretização desse campo e suas possíveis definições. Apresentando as pesquisas realizadas por autores norte-americanos, a autora nos diz que:

[...] de uno de los programas que se pusieron en marcha, en los Estados Unidos fundamentalmente, para el estudio de la educación no formal, concretamente el de la Universidad del Estado de Michigan que en 1970 adoptó la educación no formal como una de las principales líneas de trabajo de su Oficina de Asistencia Técnica, contando para ello con la colaboración da la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El programa Michigan/USAID, que incorporó en 1974 un "Centro de Información sobre educación no formal" (NFEIC), ha desarrollado una interesante labor de elaboración de materiales didácticos y de metodologías (p. 536).

Nas investigações do *Program⁴⁶ of Studies in Non-Formal Education*, situado na *Michigan State University* (1974), a falta de interesse dos setores educacionais em pesquisar outros âmbitos educacionais que não o da educação formal, aparece como denúncia ao questionarem a terminologia educação não-formal :

O problema até agora é que a educação não-formal tem sido relativamente indefinida, porque o setor não-escolar da educação tem sido de pouco interesse e preocupação para os planejadores educacionais. Então, embora precisemos de um termo para

⁴⁵ Visita realizada ao professor em 06 de fevereiro de 2007, na Universidade de Barcelona.

⁴⁶ Programa desenvolvido na década de 70, denominado Program of Studies in Non-Formal Education - Institute for International Studies in Education (IISE) da Michigan State University, patrocinado por uma concessão da Agência de Desenvolvimento Internacional e coordenado pelo professor Cole S. Brembeck. O estudo desses artigos são importantes para clarear e evidenciar a compreensão do termo *educação não-formal*, e principalmente o contexto no qual, originalmente, esse termo aparece no Brasil.

designar este amplo e extenso setor de recursos e operações educacionais, a melhor distinção que podemos fazer é arbitrária e desconectada da teoria sistemática (p. 11)⁴⁷.

Para conhecermos os interesses das pesquisas realizadas em educação não-formal, essa informação que nos aparece como denúncia, é interessante, mas cabe questionamentos sobre os motivos que levaram instituições norteamericanas a se interessar por pesquisas sobre educação não-formal em países em vias de desenvolvimento. Ao lermos o texto de Brembeck (1978), fica claro o interesse econômico e a preocupação desenvolvimentista, pois as propostas em educação não-formal pesquisadas se davam em situações de pobreza, nas quais as práticas nesse campo educacional, muitas vezes, se destacam como alternativas de educação mais barata, mais rápida e com maiores possibilidades de atingir um público maior. Observamos que a educação não-formal desponta como proposta educacional em momentos de crise para grupos sociais específicos, considerando principalmente as classes populares⁴⁸.

2.2 - A crise na educação formal e as repercussões para a criação do conceito de educação não-formal

Falar sobre educação remete a alguns “vícios” do pensamento. Assim, logo no primeiro momento nos vêm a mente as escolas - os sistemas formalizados e formalizadores de ensino - demonstrando que temos cristalizada a associação entre educação e o sistema educacional formalizado.

⁴⁷No original: The problem up until now is that non-formal education has been relatively undefined, because the non-school sector of education has been of little interest and concern to educational planners. Thus, though we now need a term to designate this large and sprawled sector of educative resources and operations, the best distinction we can make is arbitrary and disjunct from systematic theory.

⁴⁸Como exemplo citamos o que se passou com imigrantes e migrantes. Nos Estados Unidos, ações no campo da educação não-formal ocorreram fortemente na década de 1960 com imigrantes das mais diversas regiões, e na Espanha, na década de 1980, recebendo imigrantes do norte da África. O mesmo processo é verificado no Brasil, ao observarmos a migração, principalmente dos estados do Nordeste do país para o Sul e Sudeste. Nesses momentos as ações realizadas através de propostas da educação não-formal vislumbram tanto acolher os imigrantes e migrantes, como possibilitar que realizem um processo de aculturação, através de uma educação mais rápida e mais barata para integrar o imigrante e migrante à cultura do país e/ou estado. Por outro lado, esses espaços também possibilitam momentos de encontro e reconhecimento entre aqueles que nem sempre se reconhecem como cidadãos no novo lugar. Através de propostas oficiais de educação não-formal, a inclusão e integração social se dão nos espaços que o Estado permite.

Portanto, para falar sobre qualquer outro tipo de educação, é necessário em um primeiro momento, que seja evidenciada a qual especificidade educacional nos referimos. E não há como falar sobre educação não-formal sem implicar sua relação com a escola, não por este campo possuir algum tipo de supremacia sobre os outros, mas pelo fato de historicamente ter sido compreendido como sinônimo de educação.

Como já foi apontado, segundo Jaume Trilla (1996), a expressão *educación não-formal* começa a ser utilizada em relação ao campo pedagógico, concomitantemente a uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um momento histórico em que diferentes setores da sociedade (não só o pedagógico, como também o serviço social, a área da saúde, cultura e outros) são percebidos como impossibilitados de responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas e delegadas.

Segundo Trilla (op. cit.), o termo educação não-formal apareceu no final da década de sessenta. É o período em que surgem e penetram nas discussões pedagógicas, vários estudos sobre a crise na educação. A compreensão geral do termo educação como sinônimo de escola, fez com que a educação não-formal passasse a ser difundida e compreendida como recurso para superação da crise na educação formal.

Enfatizando os aspectos discutidos em relação à crise no sistema formal de educação, o autor evidencia em que sentido a crise na escola favorece o surgimento do campo teórico da educação não-formal:

Uno de los diagnósticos que se derivaban de los análisis sobre esta crisis era el de que si los sistemas educativos se mantenían con los mismos medios y instituciones convencionales con que habían estado funcionando hasta el momento, por más que éstos crecieran en cantidad y capacidad, difícilmente aquellos sistemas estarían en disposición de satisfacer la demanda social de educación. Es decir, que la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje (Trilla, op. cit. p. 15).

Trilla (1999) faz uma análise sobre o momento histórico no qual as razões econômicas são destacadas como fundamentais para deflagrar, ou trazer em

evidência, a “crise mundial” da educação (escolar), e como essa crise é apontada por órgãos internacionais prestigiados, favorecendo - no nosso ponto de vista – a criação da educação não-formal como campo conceitual.

O autor nos apresenta em itens alguns tópicos como sendo marcantes para deflagrar a crise mundial da educação, e que de certa forma, publicizaram características da crise: *“o discurso tecnocrático-reformista da crise da educación; as críticas radicais á institución escolar; a formulación de novos conceptos e o paradigma do medio educativo”*⁴⁹ (p. 202 – 207). Cada uma dessas características promoveu, por um lado, o fortalecimento de uma nova maneira de compreender o papel da educação formal e, por outro, contribuiu para dar visibilidade a outros fazeres educacionais fora do contexto da escola tradicional. As características apresentadas pelo autor se referem à divulgação, por influentes autores e órgãos (o próprio P. H. Coombs e a Unesco⁵⁰) sobre a impossibilidade da escola responder pela educação de uma maneira ampla e genérica; a publicação de uma série de estudos de programas e propostas educacionais alternativas que por sua vez criticavam os modelos e fazeres tradicionais da escola; a divulgação do conceito de educação permanente que passou a legitimar e valorizar outras maneiras de educar e educar-se e, por fim, a compreensão e aceitação de que o meio também educa.

Silva (2006), fazendo uma análise da pedagogia social no Brasil, não entende que a crise na educação formal tenha tanta influência para a legitimação da educação não-formal, mas chama a atenção para os perigos da educação não-formal ser utilizada para *“acentuar e aprofundar a crise dessa mesma escola”* (p. 07).

⁴⁹ Citação em galego (língua falada na região da Galícia - Espanha).

⁵⁰ Caberia um estudo específico buscando principalmente em artigos e documentos norte-americanos da época, as razões e objetivos apontados pelos pesquisadores sobre a educação não-formal, evidenciando a concepção dessa especificidade educacional (acreditamos que esteja atrelada ao desenvolvimento econômico mais barato e rápido para os países da periferia do capitalismo). Mais ainda, um estudo que objetivasse realizar um paralelo entre a valorização da educação não-formal e as propostas que os Estados Unidos e órgãos como a Unesco tinham para a educação dos países em desenvolvimento na época.

Atualmente as propostas de educação não-formal são realizadas nos Estados Unidos tendo como público os imigrantes e norte-americanos pobres. Como exemplo atual de programa de educação não-formal nos Estados Unidos, indicamos o site AfterSchool que mostra as ações realizadas no campo da educação não-formal em períodos não-escolares. Para maiores detalhes acessar o site: www.afterschool.gov .

A crise da escola se dá, nesse momento histórico, por esta não ser mais uma instituição suficiente para responder e garantir as necessidades que a sociedade impunha, no sentido de favorecer cuidados e formação dos sujeitos. Assim, as críticas não se faziam às especificidades do cotidiano escolar, mas à instituição como um todo que já não era – nem é - capaz de responder às diferentes inquietações educacionais, sociais e históricas.

Coombs (1986) analisa uma série de fatores ao tratar da crise da educação que segundo ele é mundial e respeitando as diferenças culturais, sociais e econômicas de cada país, afirma haver alguns tópicos que abarcam a área educacional como um todo e a maneira como a mesma está estruturada.

A natureza desta crise é sugerida pelas palavras “mudança”, “adaptação” e “desajustamento”. A partir de 1945, todos os países vêm sofrendo mudanças ambientais fantásticamente rápidas, provocadas por uma série de revoluções convergentes de amplitude mundial – na ciência e tecnologia, nos assuntos econômicos e políticos, nas estruturas demográficas e sociais. Os sistemas de ensino também cresceram e mudaram mais rapidamente do que em qualquer outra época. Todos eles, porém, têm se adaptado muito vagarosamente ao ritmo mais veloz dos acontecimentos que os rodeiam. O conseqüente desajustamento – que tem assumido as mais variadas formas – entre os sistemas de ensino e o meio a que pertencem constitui a essência da crise mundial da educação (p. 21).

Ainda sobre o desajustamento que a educação passa e sofre ao mesmo tempo, o autor pontua:

Com efeito, a crise mundial da educação está transpassada de ironia. Enquanto a crise ocorreu em meio a uma virtual explosão de conhecimentos, a educação – a principal criadora e transmissora de conhecimentos – tem falhado de modo geral na aplicação a sua própria vida interna das funções de pesquisa que exerce na sociedade. O ensino não foi capaz de infundir no professorado, para uso nas salas de aula, os novos conhecimentos e métodos, tão necessários para a correção do desajustamento entre o desempenho e as necessidades da educação. Coloca-se, assim, em uma posição ambígua. Exorta todos os demais a mudarem seu modo de agir, mas parece teimosamente resistente à inovação em seus próprios assuntos (p. 24).

Há, portanto, um conjunto de fatores que favoreceu a criação do conceito de educação não-formal, ao menos como campo pedagógico observável e possível de estudos e pesquisas. Outros fatores, além da crise do sistema formal de ensino, influenciaram a criação desse campo de educação e serão tratados no decorrer do texto.

2.2.1 - A legitimação da criação do conceito: publicações sobre educação não-formal

Pastor Homs (2001) reconhece na obra de Coombs a origem da terminologia educação não-formal e informal aplicados à área da educação. A autora não está preocupada em apontar os aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos do aparecimento e valorização da educação não-formal como ação e suas atividades, mas em demonstrar a trajetória teórica do conceito de educação não-formal. Pastor Homs encontra na obra de Philip H. Coombs, Roy C. Presser e Manzoor Ahmed (1973, p. 10 - 12) a primeira preocupação em diferenciar e definir esses termos .

Trilla (1987), também assume a obra de Coombs como inaugural no que tange aos aspectos da educação formal, não-formal e informal:

Seguramente, quienes primero marcaron las diferencias entre los tres tipos de educación utilizando la terminología indicada (formal, no formal e informal), fueron Philip Coombs y sus colaboradores en un artículo publicado en 1973. En 1974, en una obra de Ph Coombs y M. Ahmed se insistía en aquella tripartición (p. 34).

Trilla confirma que o termo educação não-formal torna-se popular no contexto educacional em 1967, com a International Conference on World Crisis in Education, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos. A elaboração de um documento - base do congresso sob responsabilidade do Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, sob coordenação de P.H.

Coombs - aponta a necessidade de desenvolver meios educativos que não se restrinjam somente aos escolares.

É possível concluir que, a partir desse documento, a área da educação não-formal como campo pertencente ao setor educacional começa a ser oficializada. Parece ser esse o momento que alimenta uma série de questões conceituais sobre essa outra “modalidade” educacional. Momento no qual discussões sobre a crise da educação formal estão acontecendo, considerando as observações realizadas pela UNESCO em países pobres e com problemas educacionais e discussões sobre as variáveis que esses países lançavam mão para tentar driblar e encaminhar suas dificuldades. A educação não-formal como acontecimento subsidia a compreensão do que está acontecendo. Ao procurarmos por exemplos de ações características do setor não-formal anterior à década de 60 encontraremos muitas experiências, não só no Brasil⁵¹ como em outros países. Como exemplo, é possível citar diferentes tentativas de educação alternativa, como a educação libertária proposta por anarquistas, e outros.

Esse movimento de fortalecimento do campo da educação não-formal também é evidenciado no verbete Nonformal Education da *The International Encyclopedia of Education* (1985), escrito por D. J. Radcliffe & N. J. Colletta. Segundo os autores a identificação da educação não-formal como um processo que pudesse ser vantajoso e apoiado por agências de desenvolvimento, conduziram à busca por modelos e experiências e a publicação de muitos estudos de casos. Sheffield e Diejomaoh (1971) relataram a educação não-formal na África e Vans Rensberg (1972) no seu trabalho pioneiro em Botswana. Após o relatório original de Coombs e Ahmed para UNICEF (1973) seguiram-se duas publicações do Banco Mundial dos mesmos autores: *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help* (1974), e a coleção editada *Education for Rural Development: Case Studies for Planners* (1975). La Belle (1976) editou um estudo de programas latino americanos e também organizou um simpósio *Comparative Education*

⁵¹ Sobre propostas realizadas no Brasil, ver as diversas obras de Paulo Freire, em especial aquelas relacionadas ao movimento de alfabetização de adultos.

Review (1976, vol. 20, nº 3). Outros estudos relevantes são os de Bock e Papagiannes (1976) e Simkins (1987).

Os autores destacam o programa da Michigan State University como o mais ambicioso deles e que, desenvolvido com o apoio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, adotou a educação não-formal como o programa principal do seu escritório de assistência técnica em 1970. Um Centro de informação sobre educação não-formal (NFEIC – Nonformal Education Information Center) foi criado em 1974, tendo publicado uma revista, *The NFE Exchange*. Além da Revista, o NFEIC regularmente sumarizou informações na forma de projetos que se destacaram e preparou seleções de bibliografias comentadas.

Pastor Homs (2001) reconhecendo a importância dos estudos realizados pelo Programa Michigan/USAID em colaboração com o Centro de Estudos California Society for Nonformal and Youth Education da Extensão Cooperativa da Universidade da Califórnia e concordando com Trilla, aponta que a “consolidação” do conceito de educação não-formal se deu nos anos 1970:

[...] evidentemente, la propia existencia de estos grupos y programas institucionalizados que, a su vez, dan origen a la publicación da abundante bibliografía sobre la educación no formal son, como bien dice Trilla, un indicador claro de la consolidación del concepto a partir de los años setenta en adelante. Hay que destacar también en esos años el proceso de oficialización a nivel internacional del término “educación no formal”, que aparece por primera vez en el Tesoro de la Educación de la UNESCO (1977, 84) definida como aquella que incluye – ‘las actividades o programas organizados fuera del sistema escolar, pero dirigidos hacia el logro de objetivos educacionales definidos’ (p. 536).

Trilla (1987) menciona as primeiras discussões sobre a criação do conceito de educação não-formal como questão teórica a ser discutida, refletida e analisada na Espanha.

El mes de marzo de 1974 tuvo lugar en Barcelona la realización de unas Jornadas sobre Educación Informal. Fueron organizadas por un seminario dirigido por el Dr. A. Sanvisens, cuyos miembros

éramos entonces en su mayor parte estudiantes de Pedagogía en la Universidad de Barcelona (p. 10).

O que parece importante considerar é que a educação não-formal, como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional.

O movimento da educação não-formal se deu através da existência de diferentes ações que eram mediadas por relações educacionais, mas que não eram consideradas como educação por não obedecerem a uma série de requisitos formais, e que, na prática estavam construindo diferentes modos de vivenciar e compreender a construção do conhecimento. Ou seja, a prática construída pela educação não-formal, foi observada e passou a ser considerada como uma possibilidade educacional no momento de debates sobre a crise da educação escolar. Outros jeitos de se “fazer” educação foram percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço, status e uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise. Parece ser esse o momento do nascimento não da ação da educação não-formal, mas desta como área conceitual.

O fato da educação não-formal passar a ser percebida em um momento considerado como de agravamento da crise da educação formal, dá margem para que se compreenda que aquela surgiu para cumprir as funções da educação formal. Entretanto, o movimento foi outro, as relações sociais já pediam outras intervenções nas diferentes práticas educacionais:

Esta sincronía parece sugerir que la educación no formal no se ha desarrollado sólo para atender a funciones “extraescolares”, a tareas impropias de la escuela, sino que también se ha visto impulsada por una especie de desconfianza social latente hacia tal institución (Trilla, 1996, p. 220).

Trilla (1996) também sinaliza que já na década de 1970, iniciam-se numerosos estudos acadêmicos no campo da educação não-formal, elencando

uma bibliografia considerável e citando os estudos realizados por Cole S. Brembeck no Program of Studies in Non-Formal Education, do Institute for International Studies in Education (IISE). Mesmo assim, o próprio Trilla aponta a juventude do campo da educação não-formal como área pedagógica, considerando a produção sobre o tema ao informar que: “[...] *son muy escasas las obras que tratan de ofrecer un tratamiento conjunto y sistemático de aquel diverso y disperso sector no formal*” (p. 12).

Em 1974, esse mesmo Programa elabora um artigo discutindo a problemática da definição do conceito de educação não-formal, chamando atenção para o fato de ser: “[...] *um novo e excitante campo de investigação e prática*”, e que: “*Desenvolvimento seria a melhor palavra para caracterizar um campo ainda tão aberto à definição e tão difuso em concepção e prática*” (p. II⁵²)⁵³.

Mesmo existindo uma aceitação internacional, ao menos por pesquisadores e estudiosos, da terminologia educação não-formal e de quais ações e propostas estão presentes nesse campo, os textos nos mostram que há um processo de aceitação e que em alguns aspectos ele é bastante lento. Parece que, já desde aquela época, não se tinha muita clareza sobre o que a educação não-formal podia abarcar e qual a sua relação com outras áreas do conhecimento, como também dificuldades em relação à uma “definição” conceitual do termo, fato que ainda traz discussões e aponta para a necessidade de estudos e pesquisas.

⁵² No original: [...] a new and exciting field of inquiry and practice. [...] Development would be a better word to characterize a field still so open to definition and so diffuse in conception and practice.

⁵³ Nesse período, no Brasil (década de 1970) eram bastante fortes as discussões sobre desenvolvimento nas ciências sociais, sendo esta área a reconhecida para compreender os entraves e constrangimentos no processo de transformação do Brasil em um país desenvolvido. Em função do grande número de discussões que concebiam os assuntos relacionados ao desenvolvimento como prioritários, a área educacional pode ter sentido necessidade de dar respostas desenvolvimentistas às suas questões emergenciais: “Uma preocupação enraizada nas mais caras tradições da Universidade de São Paulo que, desde o seu início assumira uma existência devotada justamente ao estudo e reconhecimento dos bloqueios à transformação do Brasil num país desenvolvido e moderno. Daí que o tema da educação na escola sociologia de São Paulo assumisse dimensão criativa e transformadora, ressocializadora como o próprio Florestan Fernandes a entende.” (Martins, 1994, p. 55,56) Para maiores detalhes ver: *Florestan Fernandes, mudanças sociais no Brasil*, 1960.; Octávio Ianni. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*, 1963 (em especial a terceira parte – *educação e classes sociais*).

2.3 – Intencionalidade educacional

A compreensão de que a intencionalidade pode ser a característica principal para diferenciar a educação informal das outras especificidades educacionais é bastante comum e se dá, primordialmente pelo fato de tanto a educação formal como a não-formal, possuírem uma intencionalidade e a educação informal acontecer de forma mais espontânea e não planejada.

A intencionalidade educacional é minuciosamente discutida por Trilla (1987). O autor aponta a intencionalidade como marcante, mas não como fator preponderante para diferenciarmos e definirmos a especificidade de cada campo educacional. Há ainda o fato das práticas da educação formal e não-formal possuírem o caráter metódico e sistemático. De acordo com Trilla (1987):

En resumen, entendemos que los procesos educativos formales y no formales son procesos intencionales, desarrollados a partir de la previa y explícita formulación de objetivos pedagógicos, generados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que acometen su función educativa de forma relativamente autónoma. Los procesos educativos informales serán pues los que no cumplen, al menos, alguna de estas condiciones (p. 103).

Mas para Trilla somente o critério de não-intencionalidade é pouco para que seja considerado como uma moldura para a educação informal. Na tarefa de elaboração do conceito de educação informal o autor (1987) faz um grande e detalhado estudo de graus de intencionalidade, considerando diversos aspectos e como cada ação educacional carrega, em seu fazer, diferentes níveis de formalidade e de informalidade.

Para chegar a apontar que a falta de intencionalidade não é a principal característica para a compreensão da educação informal, o autor (1987, cap. 2) faz um estudo sobre a intencionalidade na educação em geral, discutindo se a intenção é explícita ou implícita, se é primária ou secundária, se há a possibilidade de se prever todas as consequências e que, portanto, há intenções previstas e não previstas em qualquer ato, e que ações não intencionais, também têm

consequências, e em se tratando de educação, as não intencionais também educam.

A partir de discussões sobre a intencionalidade de uma maneira mais genérica, o autor passa às análises da intencionalidade no ato educativo. Nesse aspecto, dois tópicos relevantes se referem ao fato de que a intencionalidade educativa se remete a quem educa, e não a quem é educado, e ao fato de que o educando pode ter ou não a consciência de que está sendo educado. Outro ponto importante é se o agente educativo tem o objetivo, o propósito de educar:

Entenderemos por *acción educativa* a la acción realizada por el agente que produce algún efecto educativo. Acción educativa es pues lo que hace el agente, pero sólo la consideraremos como tal en el caso de que *realmente* genere algún efecto educativo en el educando. La simple pretensión de educar, si no se consuma, no es suficiente para considerar a la acción desencadenada como educativa (p. 154) [...] De acuerdo con todo lo anterior, entenderemos por efectos educativos intencionales a los resultados educativos y/o a las consecuencias educativas previstas de las acciones educativas intencionales. Efectos educativos no intencionales serán las consecuencias educativas no previstas de las acciones educativas tanto intencionales como no intencionales (p. 158).

É significativo deixar claro que nessa análise realizada por Trilla, ele está preocupado com o conceito de educação informal, e nesse momento não tem como objetivo trabalhar com a educação não-formal de maneira mais minuciosa, apesar de tratar do assunto em várias partes do livro. Também o autor não está falando explicitamente de campos educacionais, ou seja, do que é educação formal, não-formal e informal, mas sim dos graus de formalidade e informalidade presentes em ações educacionais.

A discussão presente em relação à intencionalidade do ato educacional se desdobra na pergunta: Quando aprendemos algo que não foi planejado para que aprendêssemos, nem por nós mesmos, nem por quem “nos ensinou”, pode ser denominado de educação? Ou seja, para ser considerado educação, a intenção tem que estar presente, ou não? Fazem parte dessa discussão as semelhanças e diferenças entre educação e formação, reconhecidas por pesquisadores do tema.

Para alguns, a educação é a ação planejada intencionalmente com fins educativos, enquanto que a formação é mais abrangente e compreende todas as possíveis aprendizagens, planejadas e não planejadas. Já para outros autores, tanto a formação faz parte da educação como o contrário também pode ser verdadeiro (Trilla, 1987).

O autor defende que o caráter educacional não seja definido pela intencionalidade: “(...) *no está tan claro que la palabra ‘educación’ deba referirse únicamente a lo intencional*” (p. 192). Trilla (op.cit.) em sua análise sobre a educação informal e sobre a importância de compreendermos a intencionalidade nas ações educacionais conclui que não é essa característica que diferencia a educação informal da educação formal e não-formal.

Já Libâneo (2002), que não tem estudos e pesquisas aprofundados sobre o tema, ao elaborar uma análise sobre a importância da interface da educação formal com outras especificidades educacionais - que o autor denomina de modalidades - coloca na intencionalidade educacional a grande diferença e a marca de diferenciação entre a educação informal e as demais⁵⁴.

O autor define a educação informal como sinônimo de educação não-intencional ou educação paralela e entende a educação intencional numa modalidade que se desdobra em educação formal e não-formal (p. 86).

Analisando a educação informal e discutindo o fato de somente a intencionalidade no ato educacional ser considerada um limitador entre a educação não-formal e a educação informal, Trilla (1987) nos apresenta sua definição:

Educación informal sería la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no se halla institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es sistemática, metódica, estructurada, consciente,

⁵⁴ O autor faz essa reflexão em um texto que tem como objetivo esclarecer o entendimento equivocado de que a pedagogia crítico-social dos conteúdos tinha como grande defesa a escola convencional, assim como os conteúdos escolares, desprezando o contexto social mais amplo. Maiores detalhes em: *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (2002).

intencional; la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos o finalidades pedagógicas (p. 25).

A compreensão de *cidade educadora*, analisada pelo próprio Trilla (1999), em relação à educação não-formal nos ajuda a entender tanto a educação informal como ação, como também o fato da intencionalidade estar ou não presente nessa ação⁵⁵:

Así pois, a cidade é un educador informal riquísimo pero asemade ambivalente. A educación informal non é selectiva e, na cidade desde un punto de vista formativo, pode haber de todo (bo e malo). Pódese aprender espontaneamente cultura, civilidade e bo gusto, pero tamén pode ser xeradora de agresividade, marxinação, insensibilidade, consumismo desaforado, indiferencia, etc. A cidade, cada cidade, como axente educativo ten tamén, en certo modo, o seu currículo, o seu plan de estudos. Diríamos que ten o seu propio “currículo oculto”, aínda que neste caso acostuma ser ben visible. Este currículo implícito da cidade é o conxunto contradictorio formado por aquilo que nos transmite: elementos de cultura, formas de vida, normas e actitudes sociais, valores, tradicións, costumes, expectativas, desexos [...] Todo aquilo que aprendemos directamente a través dos modelos de comportamento presentes na cidade e das relacións sociais que ela moldea (p. 216 - 217).

Para Trilla (1987) a característica marcante da educação informal é estar, ou ao menos poder estar presente em todas as manifestações educacionais.

Informal sería la educación cuya forma educativa (es decir, lo que determina precisamente que aquello sea educativo o produzca educación) no emerge como algo distinto al curso propio de la acción general en que transcurre el proceso. La educación informal no es informal porque no tenga forma educativa (ya hemos dicho que en tal caso ni sería educación), y tampoco lo es porque esta forma no haya sido intencionalmente formada para educar. *Informal* sería la educación informal porque su forma educativa se mantiene inseparablemente unida; casi difuminada, en otras formas. (Incluso, también, en otras formas educativas. Por eso se dice, con razón, que en procesos educativos formales – en la escuela, por ejemplo – penetra también la educación informal; y es que, entonces, la forma de estos procesos educativos informales se inmiscuye en lo formal de la escuela, en las formas explícitas,

⁵⁵ Citação em galego (língua falada na região da Galícia - Espanha).

expresas, distinguibles de la institución) [...]. O, dicho de otro modo: la educación informal es la que se produce mediante procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos (p. 224, 225).

[...]; y por educación informal la que se adquiere directamente, sin mediaciones pedagógicas (p. 09).

Considerando essa permeabilidade e abrangência da educação informal, podemos concebê-la como aquela que poderia de tal modo interpenetrar nas demais. Esse fato não lhe dá supremacia sobre as outras, nem tampouco faz com que possua um campo maior, mas é exatamente pelo fato da educação formal/não-formal/informal possuírem fazeres diferentes que essas comparações e outras possíveis são infrutíferas, não nos levam a lugar algum. Por constituir conceito independente a educação informal tem esse fazer que permite que ela esteja presente em um e em outro campo conceitual e esse trânsito faz parte de seu fazer, não lhe dando preponderância alguma por esse diferencial.

O que a educação cunhou por educação informal é muito próximo e tem semelhanças com o que a sociologia denominou de socialização, a antropologia de enculturação/aculturação e a psicologia de aprendizagem social⁵⁶. Fazendo um minucioso estudo sobre essas relações, o autor faz algumas aproximações entre os conceitos, que são interessantes de observarmos:

[...] Amplio, en tanto que se considerarían como educativos no sólo los procesos intencionales o metódicos por los cuales se forma al individuo para integrarlo al medio social, sino también los procesos que con el mismo resultado tienen lugar indeliberadamente, por la mera participación en la vida social. Así, quedaría tácitamente establecida la identificación entre socialización deliberada y educación formal, y socialización no planificada y educación informal.

[...] Por un lado, habría una socialización no sistematizada que no se define pero que cabe entender como la que se genera por la simple participación en las relaciones sociales, y, por otro lado, la socialización sistematizada – propiamente la educación – que, a su

⁵⁶ Evidenciando essa proximidade, Trilla (1987) destaca autores da sociologia que aproximam as definições: “Por ejemplo, F. I. Greenstein habla de *socialización formal* y *socialización informal*, poniendo como ejemplo de primera a la escuela, y de la secunda a los medios de comunicación (Greenstein, F. I. *Socialización: socialización política*, en Sills, D. L. [dir]). R. A. Levine, por su parte, se extiende en la distinción entre las que él llama *socialización deliberada* y *socialización no planificada* (Levine, R. A. *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid, Akal Editor, 1977)”, (p. 81).

vez, podría ser informal – en instituciones no específicamente educativas – y formal – en la escuela – (p. 83, 84).

Un concepto parecido al de “enculturación informal” es el de “aprendizaje indirecto” que, tratando de la “endoculturización”, introduce C. k. Nicholson (Nicholson C. k. Antropología y educación. Buenos aires, Ed. Paidós, 1969. (trad. A. C. Leal). Según esta autora, la endoculturización puede producirse por medio del *aprendizaje directo* y del *indirecto* (p. 90).

Esta distinción entre el aprendizaje en el contexto de la acción inmediata y aprendizaje fuera del mismo, puede ya sugerir un cierto paralelismo con la distinción entre la educación informal y la formal. La escuela, paradigma de la educación formal, transmite por lo general un saber desconectado del ámbito donde se produce y donde se aplica.

La primera idea que podría asaltarnos al intentar relacionar los conceptos aquí expuestos con el de educación informal, sería la de creer que ésta se produce a través de la experiencia directa y, en cambio, la educación formal a través de la experiencia mediatizada. Esto no es cierto, o, al menos, no lo es del todo. Como hemos visto en anteriores apartados, en situaciones o por medios informales se producen aprendizajes por experiencias mediadas (los medios de comunicación de masas, por ejemplo). Por otro lado, en la escuela se producen también aprendizajes por experiencia directa.

El concepto de aprendizaje por experiencia directa no puede pues confundirse con el de educación informal (p. 97, 99).

Mesmo não sendo nossa intenção analisar detalhadamente a educação informal, é interessante apontar algumas características e observar sua relação com a educação formal e não-formal. Campos (1985) ao analisar o que chamou de agentes formais e informais no processo educacional de crianças e jovens e as marcas e influências que a educação deixa na formação, traz considerações acerca do ambiente escolar e do familiar nesse processo.

Considerando a trajetória histórica e o surgimento da escola como instituição, a autora nos lembra que a função destinada atualmente à educação formal, também já foi de responsabilidade da família e que é com a revolução industrial e com a divisão do trabalho que a escola vem cumprir um papel fundamental para a formação e formatação dos indivíduos para essa sociedade fragmentada:

Se antigamente poder-se-ia definir as relações no seio da família como de tipo formal, até impessoal, as mudanças ocorridas levaram a uma mudança radical na forma de relacionamento, tanto entre os próprios cônjuges como entre pais e filhos. [...] Mas a família,

enquanto grupo, não desempenha mais na sociedade industrializada funções econômicas e políticas. Mesmo suas funções educativas ficaram restritas à educação informal, pois, dado o rápido avanço do conhecimento e a especialização de funções decorrentes da grande divisão social do trabalho, foi necessário surgir uma agência especializada para a transmissão do conhecimento formal sistematizado, de acordo com técnicas cada vez mais modernas, que é a escola (p. 07).

Chamamos a atenção para o fato de que o processo pelo qual o ser humano se socializa, aprende, se relaciona com o mundo e com os demais, se acultura, vem sendo estudado há muito tempo e sob várias ópticas. O que a área educacional talvez esteja tentando chamar para si é a abrangência dos processos educacionais informais, sua importância tanto em relação ao processo de educação como também em relação à socialização, aculturação etc, além de nos alertar como, em geral, os processos educacionais formais e mesmo os não-formais, ignoram em seus cotidianos a importância e a força da educação informal.

Além desses fatores apontados pelos autores, merece destaque dizer que no Brasil as terminologias educação informal e não-formal ainda são, em muitas situações, utilizadas como sinônimos, e se as pesquisas sobre a educação não-formal são recentes, não temos estudos sobre a educação informal. Podemos dizer que a educação informal é mencionada sempre que se fala sobre a educação não-formal e que, uma relação semelhante a existente ao referenciar a educação não-formal a partir da formal, possa ser estabelecida também entre a educação não-formal e a informal. Ou seja, é possível falar sobre a educação informal a partir da não-formal.

Trilla (1987) também nos chama a atenção para o fato de que a criação da terminologia educação informal acompanha a da educação não-formal (sendo que inicialmente as expressões eram utilizadas inclusive sem distinção) e que a partir de meados da década de 1960, a expressão educação informal começa a ser utilizada. Posteriormente, na década de 1970, sua utilização e definição já estão amplamente difundidas (p. 17).

Concordamos com Trilla ao compreendermos que a educação informal perpassa as demais práticas educacionais e que sua especificidade não está somente na clareza da intencionalidade. Para nossa pesquisa, o interessante, além de nos apropriarmos dos avanços realizados pelo autor, são as relações entre educação não-formal, formal e informal, e como os fazeres de uma penetram nos das outras, considerando o fato de que cada especificidade educacional constrói a sua identidade, tanto pela identificação de algumas práticas, como também pela negação de outras.

2.4 - Fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para a criação do conceito de educação não-formal e para a ampliação do campo⁵⁷

Outros fatores foram relevantes para dar à educação não-formal o status de área educacional antes mesmo daqueles associados à crise escolar, entretanto não foram suficientes.

[...] Decimos que la crisis escolar potencia el sector no formal, no porque éste arranque a la escuela ámbitos de influencia, sino porque la crisis contribuye a crear el clima pedagógico y social que alienta y legitima la profusión de medios, recursos y instituciones educativas no escolares (Trilla, op.cit. p. 220).

A prática e o cotidiano evidenciam, pedem e criam outros espaços e outras maneiras de estabelecer diferentes relações e mediações educacionais.

Entre os fatores importantes para a criação do conceito de educação não-formal estão tanto as mudanças ocorridas na estrutura familiar burguesa, quanto aquelas resultantes das modificações nas relações próprias do trabalho, as quais chamam atenção por demonstrarem como a escola e a família, instituições responsáveis pela educação, legitimamente constituídas e aceitas pela sociedade, realizavam seu papel de maneira insatisfatória. Estes fatores são destacados no

⁵⁷ As discussões e análises apresentadas nesse ítem já foram, em certa medida, publicadas: GARCIA, V. A. Educação Não-formal: do histórico ao trabalho local. In: Park, M. B. Formação de educadores: memória, patrimônio e meio-ambiente, 2003.

sentido de identificarmos que somente os modelos de educação disseminados pela escola e pela família já não davam conta da realidade social atual, mas ainda não havia conhecimento, credibilidade e amadurecimento das propostas criadas para preencher o vazio entre as ações das instituições sacralizadas e as novas necessidades sociais.

Trata-se de um momento de redefinição de papéis, resignificação e reconstrução das identidades institucionais. Trilla (1996) apresenta os "fatores sociais" que auxiliaram no surgimento do campo da educação não-formal:

[...] El reducto familiar, por factores de diverso tipo, se ha ido abriendo. La progresiva incorporación de la mujer al trabajo retribuido fuera del hogar ha propiciado unos tiempos vacíos de control y de atención directa sobre los niños. La reducción del espacio urbano desproveía a los niños de lugar de juego espontáneo y de ciertas posibilidades de relación horizontal socializadora. Estos y otros factores han ido creando la necesidad de instituciones de custodia y de educación infantil complementarias a la escuela y a la familia. Instituciones que han ido sustituyendo a la familia, o la calle, en una parte de las funciones de socialización antes asumida por éstas [...] (op. cit. p. 218).

Acrescentaríamos ainda, o fato das famílias numerosas estarem diminuindo de tamanho na sua composição⁵⁸ e se estruturando cada vez mais de maneira nuclear, dificultando e impossibilitando a convivência entre irmãos, primos, tios, avós etc. Assim, além das crianças e jovens, atualmente não possuem o espaço (seguro) da rua para desenvolverem a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, etnia, geracional e outras).

Um dos provocadores de tal estruturação foi o processo de urbanização que intensificou a migração rural-urbana, estimulando uma sensível diminuição das famílias numerosas, favorecendo que os centros urbanos apresentassem uma outra concepção de espaço coletivo (ruas, praças), que ao longo dos anos vem se

⁵⁸ Essa premissa vale para alguns grupos sociais, em geral classe alta, média e média-baixa em contexto urbano, tendo esse movimento se iniciado na Europa e alcançado os países em desenvolvimento. Principalmente nos grandes centros, essa tendência vem sendo verificada também pelas famílias das classes populares.

tornando cada vez mais violento e inseguro. No mesmo sentido, tanto para as classes alta, média e média-baixa os espaços público-privados de consumo se transformam em locais de segurança e concomitantemente de consumo. Podemos observar essa tendência nos grupos de adolescentes e jovens que cada vez mais fazem do shopping center o espaço coletivo de interação⁵⁹.

É notável como a "criação" desses outros espaços, tais como os shoppings, os condomínios residenciais vêm modificando a lógica do espaço urbano e de maneira bastante enviesada tentando, com o discurso da segurança, ocupar o lugar anteriormente da rua e dos espaços públicos de convivência. Roberts (2002) em um estudo realizado com moradores e ex-moradores de condomínios fechados, mostra que os dois principais motivos que levam as famílias a fazerem esta opção são a sensação e crença na segurança e a opção de possibilitarem uma melhor educação aos filhos pelo fato do condomínio permitir uma liberdade cerceada.

Há uma lacuna educacional que procura ser preenchida no horário contrário ao escolar através de uma busca por diferentes tipos de educadores para atuarem em condomínios, pois as crianças e jovens necessitam de atividades e estas, muitas vezes são utilizadas para evitar e/ou atenuar conflitos e algazaras, assim como para aliviar a ausência dos pais. Exemplificamos algumas atividades educacionais desenvolvidas dentro dos condomínios por diferentes educadores: professores de tênis, natação, idiomas, aulas particulares etc, nas quais os educadores vão até as residências e desenvolvem atividades com as crianças em grupos (formados por moradores) ou individualmente.

Observamos que a educação não-formal pode, dependendo da proposta, servir a situações bastante diferentes: as crianças e jovens das classes alta e média acabam tendo nas atividades de educação não-formal que realizam uma opção a mais, como se essa outra educação fosse um adicional em sua formação, atuando como um diferencial. Já em relação as crianças e jovens das classes

⁵⁹ Para maiores detalhes ver: *Shopping Center – espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras*. FRUGÓLI, H. Jr. e PINTAUDI, S. M. (1992) E *Os Shopping Centers de São Paulo e as formas de sociabilidade no contexto urbano*. FRUGÓLI, H. Jr. *Os shopping centers de São Paulo e as formas de sociabilidade no contexto urbano*, (1990).

populares, a educação não-formal é vista como aquela que vai oferecer o que falta, aquilo que as crianças e jovens não tiveram condições de receber em sua formação, seja escolar ou familiar. Em uma situação é uma educação que amplia, que aumenta. Em outra, no máximo iguala, ou tenta igualar. Essa é uma tendência inclusive assumida por várias instituições que muitas vezes, sem se darem conta, reproduzem esse projeto político em seus discursos. Essa problemática é bastante complicada, uma vez que a educação não-formal é compreendida como uma formação a mais para crianças, jovens e adultos das classes dominantes e como uma educação compensatória, como complementar para as crianças, jovens e adultos das classes populares. Essa diferença também é observada na educação formal, que é diferente para classes sociais diversas, visando a formação de lideranças nas classes economicamente favorecidas e a formação de trabalhadores nas classes populares.

Em função da complicada gama de acontecimentos - a complexidade da organização social - as funções assumidas pela família fora de casa - a formação escolar como imprescindível para a constituição do ser social moderno - a democratização da escola pública - a urbanização crescente, junto com a importância de uma educação a mais para uma parcela da sociedade, percebeu-se a necessidade de uma educação complementar para a outra parcela (para aqueles que a escola não foi preparada e nem constituída para receber). Por uma “incompetência da instituição escolar”, aos “meninos de Estado”⁶⁰ brasileiros é instituída uma necessidade de complementação. É nesse sentido que uma faceta da educação não-formal, a educação social, vem aparecendo no Brasil como uma educação especial para “cuidar” de uma maneira diferente desta população. Cabe perguntarmos qual o sentido da complementaridade, pois para uma parcela da

⁶⁰ A concepção de meninos de Estado, desenvolvida por André (1997) é de extrema importância nessa discussão, uma vez que altera a lógica que geralmente é considerada ao lidarmos com as populações que se organizam nas ruas. Para o autor: “Das diversas opiniões sobre meninos e meninas de rua, podemos compreender de um grupo de indivíduos que preferiram o anonimato, que essas crianças não são meninos de rua, mas sim “*meninos de Estado*”. Eles atribuem toda a culpa ao Estado. [...] Portanto, falar-se de menino de rua seria uma desconsideração para a família e um termo pejorativo para as crianças. Para eles, os demais fatores que condicionam o aparecimento de meninos de rua são frutos da má gestão do Estado. Assim, o conceito de menino abandonado ou menino de rua está mal aplicado” (p. 129, 130).

Para maiores detalhes: ANDRÉ, A. M. *O menino de rua: suas particularidades em Angola*, 1997.

sociedade, para os bem nascidos, ela vem para somar, é o diferencial na formação. Para outra parcela, ela vem para complementar, é o que falta.

É provocativo, do ponto de vista crítico, analisar esse aspecto da complementaridade. As noções de educação alternativa e educação complementar restringem a compreensão de educação não-formal no sentido de que a atrelam à educação formal, ou seja, ela serve em um caso como complemento e em outro como alternativo ao instituído. Mas ao analisarmos a educação não-formal vinculada aos aspectos econômicos nos damos conta de que, desde as primeiras definições apresentadas, a complementaridade aparece como um indicativo positivo e até como uma característica da educação não-formal. Coombs (1985), no verbete em que apresenta análises a partir de estudos comparativos dentre vários programas de educação não-formal, dá como certa a função de complementaridade, chamando a atenção de que esta deveria constituir um valoroso e fundamental complemento à educação formal em qualquer esforço educacional total da nação. A intenção era elevar os índices educacionais de países subdesenvolvidos que não ofereciam educação básica de bom nível, portanto “qualquer ajuda” é bem vista e é nesse sentido que a educação não-formal aparece como promissora.

As transformações do mundo moderno redirecionaram e reorganizaram a estrutura familiar. O contexto social após o período da revolução industrial passou a envolver, principalmente, conformações e necessidades do mundo do trabalho. Assim, primeiramente em virtude da energia de ambos os cônjuges ser despendida para o campo profissional, as famílias, cada vez mais, deixam de gerar filhos ou optam por um único filho. Muitas vezes, também em função do trabalho, optam por residir em localidades distantes dos demais familiares. Ou seja, as condições que favoreciam a anterior conformação da estrutura familiar e que possibilitavam a socialização e o desenvolvimento do processo educacional de uma maneira mais livre e de forma co-responsável entre familiares e escola, por exemplo, são cada vez mais raras⁶¹.

⁶¹ Esta é uma descrição de tendências gerais, mas existem diferenças entre os grandes centros urbanos e os municípios rurais em seus processos de socialização.

Toda essa modificação, tanto no contexto do trabalho, como na vida urbana, em que a sociedade moderna passou a estruturar e organizar a vida social, desmontando a forma tradicional, trouxe a necessidade dessa mesma sociedade se reorganizar e responder às mudanças, inclusive no campo educacional. Em relação à educação das crianças e jovens foi necessária a criação de outras opções.

As necessidades vieram de diferentes demandas: cuidado, socialização, formação, ambientes seguros e profissionais qualificados (com quem deixar as crianças) e outras. Todas essas demandas expandidas recaem sobre o setor educacional (antes eram responsabilidades compartilhadas com a família). Portanto, a diferença está no fato de as instâncias responsáveis pela educação no mundo atual terem se modificado ou estarem se modificando, passando a ter, então, uma função social que não mais se restringe somente à família e à escola.

Trilla (1996) também ilustra isto elencando questões sociais que interferiram no surgimento da educação não-formal:

La extensión de los años de escolaridad, y el consiguiente retraso en la incorporación al trabajo real, alarga el estadio juvenil, y, para proseguir la actuación educativa y de control social sobre él, aparecen también otras instituciones no formales: movimientos, asociaciones, centros juveniles, etc. Para los adultos tampoco serán ya el trabajo y la vida familiar cerrada sobre sí misma los únicos centros de su actividad. La reducción de la jornada laboral impulsa el desarrollo de un heterogéneo conjunto de medios y recursos total o parcialmente educativos, pero en cualquier caso no formales [...]. Y, igualmente, aparecen necesidades de intervención pedagógica sobre la tercera edad que, con la anticipación progresiva del momento de la jubilación y el aumento de la esperanza de vida, se extiende en un período más amplio que es necesario dotar de contenido social (p. 218).

A demanda social tanto quanto a familiar em relação aos jovens é maior ainda. Estes têm que responder às expectativas de um mundo adulto no qual as relações sociais estão se modificando. Assim, as opções educativas que são criadas para os jovens procuram maneiras de dialogar com esse tempo de instabilidade e de grandes transformações como também de possibilitar ação criadora a partir das relações estabelecidas. Têm que considerar e relevar

significativamente, ainda, as alterações das relações de trabalho, uma marca importante (socialmente esperada e almejada) na passagem da juventude para o mundo adulto⁶².

Ou seja, os jovens, a quem a sociedade ofereceu uma outra forma de se relacionar e de se socializar e que tiveram diferentes vivências educacionais não restritas à educação formal, provavelmente terão outras maneiras de conviver com as mudanças emergentes no mundo do trabalho. Assim como o restante da sociedade, eles procuram no campo da educação não-formal outras e diferentes possibilidades de lidar com problemáticas decorrentes das intensas transformações sociais.

Mais um fator que interferiu no surgimento e crescimento do campo da educação não-formal foi o das necessidades e exigências das indústrias e do mercado profissional, que nem sempre encontram profissionais habilitados para suprir a demanda existente. A dificuldade para se encontrar tais profissionais se dá, não no sentido desses possuírem ou não certificação esperada e desejada, mas na distância percebida entre a formação oferecida pela escola formal e a velocidade com que ocorrem mudanças e reformulações nas expectativas do mercado profissional.

2.4.1 – Realidade sócio-econômica, custos e educação não-formal

Outros dois fatores identificados por Trilla (1996), como determinantes para o desenvolvimento do campo da educação não-formal, merecem especial discussão: são os fatores econômicos e o crescimento da demanda pela educação. Segundo o autor, o fato da educação não-formal não ser burocratizada e permitir criar diferentes possibilidades educacionais pode, em algumas situações, fazer com que os custos educacionais sejam menores dos que os

⁶² Para maiores detalhes da visão dos jovens sobre essas e outras questões ver: FERNANDES, R. S., *Educação não-formal: memórias de jovens e história oral*, 2007; e CASTRO, L. R., *Crianças e Jovens na construção de cultura*, 2001.

gastos com o setor formal. Isso é percebido pelo autor como um fator positivo e, sem dúvida o é se considerarmos comparativamente os setores formal e não-formal.

O autor sugere que a educação não-formal, por ser mais barata, em algumas situações pode ser considerada: “[...] *um remedio de urgencia* [...]” (Trilla, op. cit. p. 210). Refere-se aos “países em desenvolvimento” considerando, por exemplo, a educação à distância, a educação de jovens e adultos realizada por projetos de caráter não-formal como alternativas mais econômicas, mais rápidas e de maior viabilidade nessas determinadas situações.

[...] En cualquier caso, los grandes desequilibrios entre la población escolarizable y la escolarizada que se dan, sobre todo, en los países retóricamente llamados “en vías de desarrollo” que, a su vez, cuentan con insuficientes disponibilidades financieras para hacer frente a este problema, ha sido un factor importante en el desarrollo de los medios no formales. Éstos han jugado, en tal contexto, una función supletoria da la escolarización convencional. Aunque habría de analizar caso por caso, la introducción de estrategias no formales ha constituido generalmente un remedio de urgencia ante las dificultades económicas para establecer las infraestructuras formales necesarias (op. cit., p. 209).

Por um lado concordamos com as vantagens apresentadas por Trilla quando aponta que: “[...] *nuevas demandas de educación iban precisando nuevas soluciones pedagógicas*” (p. 210) e que, assim, ao se buscarem caminhos para responder a necessidades específicas, a educação não-formal tenha auxiliado na tentativa de se encontrar diferentes propostas mais viáveis em cada um daqueles momentos e tenha, indubitavelmente, colaborado para a solução ou melhoria dessas temáticas.

Por outro lado, o que nos parece complicado é que passemos a aceitar e defender a educação não-formal para “tapar os buracos” de problemas que, por diferentes motivos, o sistema formal de educação não conseguiu solucionar em alguns momentos e, em outros, não obteve do Estado incentivo e respaldo necessários e/ou suficientes para operacionalizar a educação formal de qualidade para toda a população. Ou seja, a educação não-formal apesar de apontar e oferecer outras possibilidades diferentes daquelas da educação formal, não

burocratizadas, menos hierarquizadas, mais rápidas e algumas propostas mais econômicas, não deve tomar para si tarefas e responsabilidades do sistema formal de ensino. Nesse caso, estaria contribuindo, inclusive para o desmanche da escola pública e para a desresponsabilização estatal/pública para com esse setor, risco já apontado por Almerindo Janela Afonso em seu texto *Os lugares da educação* (2001).

Considerando a legislação, é direito das crianças, jovens e de suas famílias, tanto as oportunidades de acesso à formação e aquisição de conhecimentos oferecidos pela educação formal, como também as oportunidades oferecidas pelas diversas propostas de educação não-formal, favorecendo um trânsito democrático e igualitário aos “usuários” das diferentes e valorosas vivências de socialização e formação. O oferecimento das ações educativas deve ocorrer tanto no âmbito formal como no não-formal, estabelecendo uma relação não excludente entre ambos os campos.

É interessante que se dê à educação não-formal o status não só de campo pedagógico do conhecimento, como também, legitimá-la como um campo independente do campo da educação formal, não tendo como função suprir de maneira mais eficaz o que a educação formal ainda não teve condições e incentivo para realizar. Ambos os campos – formal e não-formal -, ocupando espaços diferentes, cada qual com seu respectivo “plano de imanência”, têm importância e papéis específicos nas relações e mediações sociais e educacionais do mundo atual.

Ainda nesse sentido, um outro tópico que nos parece interessante levantar é o fato da educação não-formal, considerando, principalmente, os aspectos econômicos, correr o risco de ser encarada como um tipo de educação de segunda categoria oferecida para pobres: para os países considerados em desenvolvimento e setores marginalizados desses países, nivelando diversas categorias de pobreza. A discussão que se colocaria é: em quais dessas situações se faz mais necessária “a aplicação de recursos urgentes” para solucionar ou agir paliativa e emergencialmente nos índices sociais desses países e pessoas pobres.

Em algumas situações, a educação não-formal foi apontada como necessária para desenvolver e realizar ações educativas específicas em comunidades rurais. Dahama e Bhatnagar (1985) apontam uma série de características referentes às vantagens que se podem obter ao utilizar a educação não-formal em relação à educação no campo e para aqueles que não tiveram, ou tiveram pouco acesso ao sistema formal de ensino. Esses autores nos trazem especificamente o papel que a educação não-formal pode desempenhar nesses contextos.

Para os autores, além da educação formal e não-formal, há a extensão em educação, que combina a educação de adultos com a educação informal e não-formal e tem seu foco de interesse em adultos não-alfabetizados (principalmente agricultores e trabalhadores braçais) sendo a intenção alfabetizá-los, não somente na gramática, mas em melhores técnicas naquilo que mais lhes interessa, como por exemplo: melhorar a colheita; no trato com os animais; melhor administração da casa, educação e nutrição das crianças.

Os autores comentam que a educação formal é incapaz de dar conta de todas as necessidades educacionais da Índia e a educação não-formal vem sendo utilizada inclusive por recomendação do Comitê Central de Aceleração da Educação. Entre as orientações estão: o fato de que a ênfase exclusiva no sistema formal deve ser abandonada, ao mesmo tempo em que uma grande quantidade de elementos da educação não-formal deve ser expandida e fortalecida; devem ser privilegiados aqueles que foram negligenciados pelo sistema formal; cabendo a educação não-formal proporcionar maior distribuição de conhecimento, de maneira mais igualitária para vários setores da sociedade.

De acordo com os autores citados, nessa perspectiva apresentada, a educação não-formal objetiva desenvolver consciência nos indivíduos e na sociedade em direção a mudanças, enriquecendo o potencial humano por meio do aumento de riquezas para a comunidade e, conseqüentemente para a sociedade, promovendo a maturidade individual e grupal, proporcionando “degraus” para o desenvolvimento individual, grupal, social, cultural e econômico através de ações democráticas e participação ativa.

Bock & Bock (1985) assinalam que as práticas de educação não-formal nem sempre são compreendidas como positivas e que, enquanto nacionalmente são apoiadas pelas elites, em nível local podem ser compreendidas como uma ameaça a elas, por conta das hierarquias enraizadas que impedem a introdução de novas bases de recursos onde se percebe ter o potencial de alterar bases de poder. Para as elites locais, a educação não-formal pode ameaçar as velhas organizações sociais e econômicas pela introdução de novas organizações e opções econômicas e de poder⁶³.

Para Radcliffe & Colletta (1985), quando escrevem sobre a educação não-formal na *The International Encyclopedia of Education*, fica bastante evidente o aspecto econômico. Citando Paulo Freire os autores pontuam que a educação não-formal é um processo inerentemente político, lidando explicitamente com “conscientização”.

Os autores chamam a atenção e evidenciam a preocupação, segundo eles legítima, sobre a utilização dos programas de educação não-formal funcionarem como pacificadores em disputas de classes sociais. Ou seja, os riscos da educação não-formal ser utilizada como “pára-choque social”, como uma estratégia de escamotear e diluir as diferenças de classes, principalmente direcionando e até mesmo induzindo as populações das classes populares que se envolvam prioritariamente em ocupações profissionais mais desvalorizadas, como preparação de mão-de-obra barata, comparando-a com as qualificações das classes média e alta. A educação não-formal pode servir inclusive como dispositivo de doutrinação e controle de movimentos de juventude.

Nesse verbete publicado na enciclopédia citada, fica evidente a possibilidade da educação não-formal ser utilizada como uma educação de segunda categoria, mais barata e com finalidades muito particulares em relação aos países em desenvolvimento. Como é uma educação bastante flexível, quando consideramos

⁶³ Como exemplo desse fato, Soto (2001) nos relata uma experiência em educação não-formal com índios mapuches no Chile, pontuando um conflito existente pelo fato da proposta ideológica de intervenção do Governo não ser a mesma do profissional contratado. Esse relato nos demonstra que a ação da educação não-formal não está ligada a uma prática comum. Ou seja, a proposta pode ser em educação não-formal, mas isso não garante uma ação transformadora da situação vigente.

os aspectos econômicos, temos que ficar alertas para as propostas políticas que vêm junto com a educacional, pois corremos o risco de que a educação não-formal além de ter um status de segunda classe, possa ser uma educação intencionalmente utilizada para não afetar as estruturas sócio-econômicas mais amplas. Bock & Bock (1985) também chamam a atenção para o fato de que a educação não-formal, quando dirigida a segmentos das classes populares, produz assuntos de menor importância para o Estado, uma vez que por conta de sua formação, essa população tem menor força de reivindicação. Junta-se a isso a possibilidade da educação não-formal ser utilizada como atenuadora de conflitos.

Trilla aponta estudos em que são considerados, prioritariamente, os aspectos econômicos como justificativas para a validade da educação não-formal, evidenciando, uma vez mais, os determinantes econômicos considerados como mais relevantes no afastamento ou adiamento de possíveis embates sociais no sistema de orientação capitalista.

Los aspectos financieros, particularmente en las épocas de crisis, son absolutamente determinantes a la hora de establecer las políticas educativas. Por ello, se han ido multiplicando los estudios para evaluar los costes de los diferentes medios no formales en relación con su eficacia educativa, estableciendo las comparaciones oportunas con el coste y rendimiento de la escolarización convencional [...] la instrumentación de medios no formales y la puesta en práctica de programas paralelos, complementarios y, en ciertos casos, incluso sustitorios de la educación escolar normal, pueden optimizar la rentabilidad de las inversiones en educación. Por ello, parece claro que el aspecto económico es uno de los factores que ha de seguir potenciando el desarrollo de la educación no formal (op. cit. p. 212).

Quando a educação não-formal é realizada com as intenções mencionadas acima, os recursos econômicos destinados a esses programas, muitas vezes, são menores do que aqueles gastos com a educação formal. O caráter de urgência com que muitas propostas de educação não-formal são formuladas, contribui para que os profissionais selecionados a realizar tais ações possuam pouca ou nenhuma qualificação, ou então não possuam a qualificação adequada para a função que irão realizar, fazendo com que desenvolvam atividades baseadas

somente em suas habilidades pessoais e não nas profissionais. Os locais destinados à realização das propostas não-formais, em muitos casos, são improvisados e inapropriados, faltando condições mínimas para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

Isso pode acabar transformando a educação não-formal, no caso, em “terra de ninguém”, atividade de segundo plano, na qual todos aqueles com boa vontade ou que possam visualizar essa “oportunidade” como um espaço de aprendizagem e de compartilhar conhecimentos e saberes, sejam bem vindos e aceitos, muitas vezes com o espírito de realizarem ações filantrópicas. Nesse aspecto, é fundamental lembrar que estamos falando do campo educacional e, portanto, de formação, socialização, relação entre pessoas.

Não se trata de defender ou reservar espaço no mercado de trabalho mas, ao contrário, de conquistar espaço e oportunidades de qualidade igualitária para todos os profissionais da educação. Enfatiza-se esta posição no sentido de não contribuir na construção de um imaginário social de que esse tipo de educação, muitas vezes mais econômica, é adequado somente para países e pessoas pobres, ou “em vias de desenvolvimento” e que pode ser coordenado e realizado por “qualquer profissional” ou pessoa com “boa vontade”.

É possível perceber em vários momentos, tanto no artigo do programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University (1974), quanto nos verbetes sobre educação não-formal da The International Encyclopedia of Educational (1985), o destaque que é dado para a possibilidade da educação não-formal ser mais barata e baratear os custos da educação nos “países em desenvolvimento”. Observamos não só o reconhecimento da sua capacidade em responder às demandas da população mais pobre, como a valorização da educação não-formal como campo pedagógico, ou como uma educação “mais possível” para esses países:

[...] a educação não-formal pode ser vendida com excesso de expectativas para países em desenvolvimento. O resultado poderia ser a promessa de satisfação das necessidades que simplesmente não podem ser satisfeitas por causa do recurso limitado, em termos de pessoal, financeiro e material, e também o escasso

tempo para desenvolver um projeto instrucional que sirva a um grupo particular, sub-cultura ou nação (op. cit. p. 28)⁶⁴. Eficiência de tempo e custo são, geralmente, fatores críticos no planejamento e avaliação dos esforços de desenvolvimento. [...] Nesse contexto, torna-se importante dar forte ênfase à educação não-formal como um meio para alcançar metas educacionais dentro de planos de desenvolvimento de procedência da indústria trabalho-intensiva e do desenvolvimento rural. Igualmente importante é a ênfase nos esforços da educação não-formal que aparentem ser promissores do ponto de vista do custo/eficácia/distribuição (op. cit. p. 31)⁶⁵.

A intenção dessas observações é demonstrar, através do que vem sendo construído, como a educação não-formal, por suas características, corre o risco de ser concebida como uma educação de segunda categoria para pessoas e países que não conquistaram até o momento, por diferentes motivos, uma "educação de qualidade".

Pode-se observar que no argumento da educação não-formal como uma alternativa para países pobres e países com distribuição de renda desigual, reside tanto a esperança e crença nessa possibilidade como sendo a única ou a melhor solução para as dificuldades desses países, como também a defesa ideológica de que para esses "países em desenvolvimento" uma educação mais barata e rápida é o ideal, além da percepção de que a educação não-formal não pode ser capaz de resolver os problemas educacionais desses países.

Bock & Bock (1985) apontam que dentre as funções almejadas em relação à educação não-formal em seu início, considerando principalmente os países em desenvolvimento, foi a sua compreensão como possibilitadora de mobilidade social, acreditando que essa especificidade educacional pudesse ser uma alternativa àqueles que não tinham acesso e sucesso na educação formal, creditando a ela os mecanismos facilitadores dos caminhos que poderiam

⁶⁴ No original: [...] non-formal education can be oversold to developing countries. The result could be the promise of meeting needs that simply cannot be met because of limited resources, in terms of personnel, finances and material, and too little time to develop an instructional design that fits a particular group, subculture or nation.

⁶⁵ No original: Efficiency of time and cost are critical factors in planning and evaluation of development efforts generally. [...]. In this context, it becomes important to give a heavy emphasis to non-formal education as a means to accomplishing educational goals within development plans that proceed from such objectives as rural development and the development of labor intensive industry. Equally important is an emphasis on non-formal efforts that look promising from the viewpoint of cost/effectiveness/distribution.

promover contornos aos obstáculos culturais que privavam alguns de utilizar a educação formal.

Para exemplificar essa contradição explicitada vale a pena elencar alguns trechos do artigo da Michigan State University (1974) contrapondo-os:

[...] a educação não-formal promete produzir efeitos a curto-prazo tanto quanto a longo prazo. Um país em desenvolvimento não pode esperar décadas para realizar progressos. Pessoas em todo o país querem ter melhorias tão logo quanto possível. A educação não-formal promete tais realizações. É verdade, tais ganhos a curto-prazo podem ter mais valores políticos do que econômicos, mas condições escassas em muitas nações em desenvolvimento demandam movimento, no sentido de desenvolvimento de todo o país, em vez de umas poucas mudanças elitistas (Program of studies in non-formal education, 1974, p. 26)⁶⁶.

Em outras palavras, a educação não-formal poderia ser vista como uma panacéia - mas sem o tempo necessário para desenvolver procedimentos viáveis e sem os recursos adequados. Aqueles que aconselham os países em desenvolvimento tanto quanto os próprios países desenvolvidos deverão ter em mente que, embora a educação não-formal produza uma mudança de curto alcance, ela não produz um programa nacional qualificado dentro de um curto período de tempo. Deve-se lembrar que muito embora um projeto piloto possa demonstrar sua significativa eficácia, não será um programa desenvolvido completamente para as massas. A educação de massa efetivamente leva tempo para ser desenvolvida. Seria sábio portanto, para lembrar a nós mesmos e aos outros, que devemos ter expectativas realistas que digam respeito a mudanças de massa que possam ser produzidas pela educação não-formal em um curto período de tempo (op. cit., p. 29)⁶⁷.

Embora não tenhamos estabelecido uma construção clara das aplicações mais frutíferas da educação não-formal, tornou-se

⁶⁶ No original: [...] non-formal education promises to produce short-term effects as well as long-term ones. A developing country cannot wait decades to achieve progress. People throughout the country want to have improvements as soon as possible. Non-formal education promisses such accomplishments. True, such short term gain may have more political than economic value, but the tenuous condition in many developing nations demands toward development of the entire country rather than merely an elitist few.

⁶⁷ No original: In other words, non-formal education might be seen as a panacea - but without the time necessary to develop workable produces and without the required resources. Advisors to the developing countries as well as the developing countries will have to bear in mind that although non-formal education does produce shortrange change, it does not produce a fullfledged national program within a very short period of time. It must be remembered that even though a pilot project can demonstrate its significant effectiveness, this is not a fully developed program for the masses. Mass education does take time to be developed. It would be wise, therefore, to remind ourselves and others that we must have realistic expectations regarding the mass changes that non-formal education can produce within a short time period.

bastante evidente que uma de suas mais importantes aplicações envolve pessoas que, através de circunstâncias complexas, não são os públicos principais da educação formal tradicional - o pobre, o isolado, o rural, o analfabeto, os que abandonaram os estudos, os desempregados e os subempregados. Nos países subdesenvolvidos, essas pessoas “excluídas” constituem a maioria da população. Tipicamente, o sistema formal escolar reforça seus próprios critérios de distinção em relação às aspirações, alfabetização e o gosto, simplesmente ignorando aqueles que, por qualquer razão, não podem atender a esses critérios. A educação não-formal pode fornecer um meio de atingir aquelas amplas massas populares que não se “humanizam” com a escolarização formal (op. cit. p. 32)⁶⁸.

Especificamente em relação às críticas realizadas ao fato da educação não-formal poder ser encarada como uma alternativa à escola nos chamados países "em desenvolvimento", Trilla (1996) coloca que nesses países também há um crescimento do setor não-formal e que em nenhum deles a educação não-formal vem substituindo a formal.

Diz também que não compreende como negativo o fato da educação não-formal poder ser encarada como alternativa econômica dos países subdesenvolvidos, principalmente quando estes não possuem outras possibilidades educacionais:

El hecho de que, como esta en sita⁶⁹, se canten las excelencias económicas de la educación no formal, pero para recomendarla sólo o principalmente a los países subdesarrollados (o para regiones pobres o sectores sociales marginales), hace sospechar que se trate sólo, en realidad, de la mínima exigible posibilidad de educación para estos países (o zonas, clases...); de una posibilidad válida, pero que, en cualquier caso, constituirá una educación de segunda categoría. Y no es que esto sea, en sí mismo, criticable. Las desigualdades educativas son un hecho, y mejor es una educación de segunda que ninguna. Lo cuestionable

⁶⁸ No original: Although we have not established a clear construction of the most fruitful applications of non-formal education, it has become fairly clear that one of its most important applications involves people who, through complexes of circumstances, are not primary clients of traditional, formal education - the poor, the isolated, the rural, the illiterate, the dropout, the unemployed. In most LDCs, these 'excluded' people constitute a majority of the population. Typically, formal school systems enforce their own distinctive criteria in regard to aspirations, literacy and the like, simply ignoring those who, for whatever reason, do not or cannot meet those criteria. Non-formal education may provide a means of reaching those large masses of people who do not 'mesh' with formal schooling.

⁶⁹ Por ser uma expressão não muito usual na linguagem espanhola, apresentamos o significado de *como esta en sita*: - como foi mencionado.

es que no se presente abiertamente como tal. Y, sí así no se hace, aparece entonces la suspicacia de que tales remedios quizá sean una forma de apaciguar aspiraciones sociales, de legitimar ideológicamente – y de perpetuar prácticamente – situaciones de desigualdad, de dominación y, en su caso, de colonialismo. Como si las desigualdades ante la educación y la cultura fuesen sólo o principalmente debidas a razones estrictamente pedagógicas [...] (1996, p. 223).

Consideramos a afirmação do autor como merecedora de uma discussão, uma vez que assumir que: “uma educação de segunda categoria é melhor do que nenhuma” é colocar as coisas em um nível extremo. Sabemos, por outro lado, que alguns países passam por situações extremas de miséria e com difíceis condições concretas de lidar com a melhoria da qualidade de vida e do nível e qualidade de formação de sua população. Assim, faz-se necessário afirmar e deixar claro que somente nessas situações é possível aceitar como medida de urgência tal raciocínio⁷⁰.

O que parece ser o diferencial para essa discussão não é se a educação formal ou a não-formal estão caracterizadas como sendo de primeira ou segunda linha mas que, independentemente do contexto em que se dá o processo educacional, ele ocorra com qualidade ou ao menos com a melhor qualidade dentro das possibilidades oferecidas e determinadas pelo momento sócio-histórico e político-econômico. Além do que, é de extrema importância deixar claro quais são essas condições, quais são os limites impostos por elas e quais as alternativas para superá-las, caso contrário pode-se correr o risco de encarar o “provisório como permanente” e adaptar-se a ele, lembrando um provérbio brasileiro. Dessa forma, o que nos parece válido não é simplesmente “o que” se propõe, que é o mais importante no processo educacional - tanto formal como

⁷⁰ Para maiores detalhes ver livro no qual se discute (tanto a educação formal como a não-formal) em Angola, país que atualmente vive essa condição extrema, considerando-se especialmente crianças e adolescentes vítimas da guerra civil – ANDRÉ, A. M. *A formação do homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola*, 2007. Assim como a dissertação de mestrado do mesmo autor que discute a condição de meninos e meninas que vivem nas ruas de Angola como vítimas da Guerra - ANDRÉ, A. M. *O menino de rua: suas particularidades em Angola*, 1997.

Ver também, publicação já citada, que discute a educação não-formal na Índia: DAHAMA, O.P. & BHATNAGAR, O.P. *Education and Communication for Development*, 1985.

não-formal - mas “o como” essa proposta é colocada e é desenvolvida em um processo educacional.

É preciso que as intenções das propostas educacionais estejam claras, tanto nas ações formais quanto nas não-formais, pois o caráter transformador das ações educacionais é que desvela aspectos ideológicos e de luta de classes, caso contrário passa a ser mais um espaço de transmissão de técnicas.

No caso de um governo que subverte as relações sociais privilegiando o aspecto econômico, utilizando-se de diversos discursos e ações para se manter no poder, não faz muita diferença em qual lugar está a educação de segunda categoria, pois ela está a serviço desse poder e é direcionada para os pobres (tanto países, como pessoas).

É nesse aspecto que Trilla (1996) nos traz contribuições interessantes ao apresentar duas frentes de atuação da educação não-formal: a educação realizada no setor do trabalho e a do tempo livre, chamando a atenção para o fato de que os mesmos qualificativos que valorizam e diferenciam o campo da educação não-formal podem servir para desqualificá-la e colocá-la a serviço dos interesses da manutenção da ordem social vigente.

[...] La educación no formal puede ser tan clasista, alienante, burocrática, ineficaz, onerosa, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora, etc [...] La misma novedad de los medios no formales, y su apariencia de panacea, pueden contribuir a disimular sus propios defectos (op. cit. p. 222).

Trilla (op. cit.) aponta esse fato ao citar os estudos de T.J. La Belle que, ao analisar diversos programas de educação não-formal nos países da América Latina, percebe que estes não vêm servindo à transformação

[...], después de analizar multitud de programas educativos no formales llevados a término en América Latina, llega a la desalentadora conclusión de que su incidencia en los procesos de cambio social ha sido muy escasa (op. cit. p. 224).

Bock & Bock (1985) em seus estudos, ao destacarem a importância atribuída à educação não-formal como mola propulsora de mudanças no padrão

educacional da população em épocas de crise e de necessidade de crescimento econômico, evidenciam que as expectativas em relação à educação não-formal foram altas e que, em contrapartida, os resultados foram desapontadores, uma vez que programas de educação não-formal não obtiveram mais sucesso do que programas de educação formal, em relação à distribuição de conhecimento, poder e recursos e que a educação não-formal pode servir para manter e aumentar a diferença entre os pobres e os ricos. Como diferencial, os autores (op. cit.) identificaram que a educação não-formal pôde significar alguma diferença em relação aos programas direcionados à agricultura, mas mesmo nesses, existem evidências que apontam o contrário. Por fim, concluem que a educação não-formal como mecanismo intrínseco à mudança social e mobilidade econômica é considerada inadequada, mesmo nos programas em que as populações mais pobres conseguem concluir e receber alguma formação.

Pastor Homs (2001) também traz reflexões sobre o fato da educação não-formal realizar ações prioritariamente para países e grupos pobres. Segundo a autora, o próprio Coombs (1985) já havia percebido a tendência de alguns estudos teóricos sobre educação não-formal considerarem-na como uma educação de custos menores e realizada para pobres. O autor desmente essa “natureza” da educação não-formal e Pastor Homs nos apresenta esses argumentos:

Cabe decir al respecto que fue el propio Philip Coombs (1985, 48) quien se esforzó por aclarar lo que consideraba como dos frecuentes concepciones erróneas en torno a esta modalidad educativa. La primera se refiere a la idea de que la educación no formal está pensada sólo para los pobres o para los países en vías de desarrollo, a lo cual responde Coombs haciendo mención de la ingente cantidad y variedad de programas de educación no formal – aunque quizás no se utilice ese nombre – que existen en los países más desarrollados [...] Apesar de esta clara posición de Coombs, coherente, además, con su propia definición de educación no formal, encontramos en los años setenta voces que se esfuerzan por unir los conceptos de “cambio social” y “educación no formal” [...] Coombs tenía también interés en aclarar otro error frecuente con respecto a la educación no formal: la creencia de que ésta es menos costosa que la educación formal e intrínsecamente más eficaz [...] Precisamente, tomando como punto de referencia la obra de Manzoor Ahmed (1975, 46) que trata sobre el tema, hace algunas puntualizaciones como, por ejemplo,

que no tiene sentido comparar los costes de la educación formal y los de la no formal a no ser que se den las circunstancias de que ambas persigan idénticos objetivos de aprendizaje, vayan dirigidas a alumnos de similares características y se puedan comparar también sus resultados didácticos. Si no es así, no se puede afirmar que la educación no formal sea en conjunto más barata que la formal, aunque sí podemos encontrar muchas actividades educativas no formales que realmente tienen un coste más barato por alumno que las formales. Otra puntualización que hace el mismo autor se refiere a la extraordinaria diversidad de costes que hay dentro de la educación no formal, en contraste con la mayor uniformidad que puede apreciarse en la formal [...]. En definitiva, lo que quiere decir es que la educación no formal no tiene el “poder mágico” que garantice costes bajos y buenos resultados, sino que, como ocurre en la modalidad educativa formal, puede ser muy eficaz en unos casos e ineficaz en otros. La única “ventaja económica” que cabría apuntar a la educación no formal es sus capacidad de obtener recursos de una amplia gama de instituciones o fuentes, algo que no ocurre generalmente en la educación formal [...] (p. 531, 532).

Coombs (1985) nos aponta que, a partir de 1970, muitas agências de desenvolvimento internacional (em particular o Banco Mundial, a UNICEF e USAID) acompanharam as análises sobre os programas de educação não-formal realizados em vários países “subdesenvolvidos”, menciona que o primeiro estudo foi conduzido por um contrato entre USAID e African American Institute. Tal como ocorre com os projetos realizados pelas ONGs na atualidade, os programas eram avaliados e assim decidia-se pela liberação de mais recursos ou pelo encerramento dos programas. Ahmed (1985), analisando a economia da educação não-formal, destaca a existência de vários fundos possíveis que podiam ser aplicados em projetos sociais, pontuando que a liberação de investimentos depende de avaliações sobre os resultados dos programas.

Segundo Coombs (1985), o maior e mais famoso desses primeiros estudos, realizado nos países “em desenvolvimento” da época, foi conduzido pelo International Council for Educational Development (ICED) e patrocinado pelo Banco Mundial e UNICEF com a intenção de examinar programas em educação não-formal em todas as regiões em desenvolvimento e perceber as diferentes abordagens da educação não-formal, que ajudavam ou atrapalhavam o sucesso do programa assim como sua relação com a educação formal. A UNICEF era

delegada a responsabilidade de pesquisar as necessidades das crianças e da juventude fora da escola, enquanto ao Banco Mundial eram reservada as pesquisas com os pequenos agricultores, produtores e artesãos.

A importância do fator econômico também fica evidente ao analisarmos a população a quem os programas de educação não-formal são destinados, pois na década de 1970, quando esses programas eram tidos como potencializadores de mudanças, o alvo prioritário era a população rural, sendo que atualmente o foco está nas populações consideradas excluídas, marginais, vulneráveis, em risco.

A mudança que ocorreu, portanto, não foi em uma característica implícita ao conceito de educação não-formal, se ela é ou não uma especificidade de educação voltada para as camadas pobres da população, mas sim em como se constitui a maioria dessa população em diferentes épocas históricas. A educação não-formal foi destinada inicialmente para população rural quando esta era vista como aquela necessitada de maiores investimentos econômicos e educacionais e, atualmente para populações periféricas e consideradas excluídas ou de vulnerabilidade, que também é aquela que mais necessita de cuidados. Ou seja, quando pontuamos aspectos econômicos, percebemos que o destino da política pública em educação não-formal mudou, porque mudou o público alvo, mas a lógica continua sendo a mesma: política compensatória para aqueles que são os mais necessitados, que pode mudar em função da realidade política, social e econômica do país considerado, seja a população rural, imigrante, da periferia, moradores de rua etc.

O tópico que permanece para discutirmos, fortemente marcada pelo viés econômico, reside no fato de analisarmos se é característica da educação não-formal ser uma educação especial dedicada às camadas pobres e/ou excluídas da população, ou se é uma educação que pode ser oferecida indistintamente para grupos sociais. Para Coombs (1985), esse não é um aspecto intrínseco à educação não-formal. O autor esclarece ainda que como vários estudos, realizados a partir de 1970, eram relacionados a condições especiais de países em desenvolvimento e particularmente às necessidades dos segmentos mais pobres destas populações, especialmente em áreas rurais, teve-se uma

impressão distorcida da educação não-formal como uma educação do “homem pobre” e/ou uma educação formal “alternativa”, mas ele afirma que nada poderia ser mais distante da realidade.

Bock & Bock (1985) também entendem o papel da educação não-formal como uma educação alternativa no que diz respeito aos assuntos econômicos. Chamam a atenção para o fato de que a população alvo da educação não-formal, inicialmente, era uma clientela marginal: adultos e jovens evadidos da escola, grupos étnicos e econômicos que tiveram pouco ou nenhum acesso à educação formal. Nesse caso, a educação não-formal também é vista como responsável por proporcionar a inclusão social, favorecendo a incorporação política desses amplos grupos desescolarizados como cidadãos incorporados ao Estado. Assim, além dos aspectos econômicos, existem também questões políticas atreladas às responsabilidades destinadas à educação não-formal.

O discurso da educação não-formal também foi utilizado como propulsor da incorporação dos valores do Estado, principalmente em momentos de crise e de necessidade de crescimento econômico. Os autores Bock & Bock (1985) apontam a utilização de programas de educação não-formal para expandir a influência do Estado e unificar populações heterogêneas de nações que possuem cultura e linguagem diferentes, servindo como veículo de ressocialização inclusive no que se refere aos objetivos da educação formal de incorporação dos valores do Estado para modernização.

Nesse aspecto (de acordo com os autores) a educação não-formal era vista servindo a dois objetivos: ao aumento da profissionalização industrial e a modernização da agricultura, fazendo com que a nação fosse mais capaz de competir no mercado e como consequência, melhorando o padrão de vida da população atendida por programas vinculados à educação não-formal, favorecendo a inclusão social dessa população.

Bock & Bock (1985), destacam que programas de educação não-formal patrocinados e financiados pelo governo serviram como veículos efetivos para transmitir as mensagens de Estados Nacionais em construção e para auxiliar a incorporar grupos anteriormente marginais na legalidade da nação. Tais

programas têm sido, em alguns casos, meios efetivos para transmitir uma ideologia nacional unificante para grupos de ampla diversidade cultural, linguística e sócio-econômica⁷¹.

Essa análise da educação não-formal atrelada a visão econômica nos parece interessante principalmente pelo fato de que, na visão dos autores, fica claro que não há como comparar campos educacionais que são distintos, sendo este um dos argumentos utilizados por Coombs quando aponta que elas não perseguem “objetivos idênticos”. Nos interessa aqui destacar a percepção da existência de diferenças significativas entre os campos e evidenciar as várias visões, contradições e conflitos presentes ao analisarmos a criação de um campo conceitual e prático e as constatações de diferentes estudiosos do campo da educação não-formal.

Apesar das diferenças já apontadas entre o campo da educação formal e o da educação não-formal, são muitos os estudos que relacionam o custo econômico da educação não-formal e as possíveis oportunidades e possibilidades advindas disso para os países em vias de desenvolvimento. No Brasil, esse fator também é percebido ao nos depararmos com as condições de manutenção de propostas e projetos das instituições que atuam no campo da educação não-formal⁷².

A partir dessas discussões, vale a pena refletir sobre o interesse econômico de setores pertencentes à maior potência econômica da atualidade – os Estados Unidos - em se debruçar sobre estudos referentes à educação não-formal voltados para países considerados por eles “em desenvolvimento”, visualizando uma educação mais barata, mais rápida, mais eficaz e que sirva prioritariamente aos interesses econômicos e políticos que o país tem em relação aos chamados países em vias de desenvolvimento. Assim, chega a ser duvidosa a utilização de

⁷¹ Como exemplo citamos Moro'oka (1985), *Nonformal education in Japan*, verbete da The International Encyclopedia of Education, onde fica bastante evidente o papel destinado à educação não-formal servindo ao nacionalismo japonês no pós-guerra.

⁷² Na quarta parte deste texto é analisada a pesquisa de campo realizada em instituições de educação não-formal em que fica bastante clara a relação entre a educação não-formal e as condições econômicas de sua realização.

argumentos nos quais a defesa da educação não-formal apareça como esperança e proposta de educação “eficiente” para os países pobres⁷³.

2.5. - Educação não-formal no Brasil

Até os anos 1980, a educação não-formal no Brasil estava ligada a processos de alfabetização de adultos. Conhecida como educação popular, tinha como base as propostas de Paulo Freire e outras práticas dos movimentos sociais. A educação de jovens e adultos foi a mais evidente, mas outras práticas voltadas para a educação ou re-educação dos jovens existiam também há bastante tempo. A partir da década de 1990, devido às mudanças na economia e nas formas e relações próprias do mundo do trabalho, a demanda para a educação se modificou ampliando suas necessidades para além dos conteúdos programáticos e curriculares atribuídos e desenvolvidos pela educação formal.

É possível dizer que a educação não-formal no Brasil se expande, como campo teórico, no momento histórico de aumento significativo do número de ONGs, como delegação de demandas no âmbito das políticas sociais ao chamado terceiro setor. A partir da segunda metade da década de 1990, é possível observarmos o surgimento de um número considerável de instituições da sociedade civil assumindo ações na área educacional, especificamente no campo da educação não-formal.

Buscamos compreender de quais maneiras a educação não-formal é compreendida no Brasil em um momento em que muitos e diferentes grupos, instituições, associações, fundações, ONGs, através de propostas educacionais fora do tempo escolar propõem ações que vislumbram mudanças sociais.

Pastor Homs (2001) apresenta um resumo das publicações internacionais que abordam o tema da educação não-formal, partindo das primeiras e passando por autores de diferentes países. Fazendo um paralelo comparativo com o que a autora apresenta, é possível perceber a escassez de bibliografia sobre o tema no

⁷³ Lembramos o Programa AfterSchool (nota nº 41), em que apesar do foco não ser educação para os países pobres, são propostas educacionais voltadas prioritariamente para imigrantes (oriundos de países pobres).

Brasil, considerando o período histórico em que aparecem as primeiras discussões em nosso país, quando já existia um amplo debate em outros países.

A utilização do termo *educação não-formal* para designar ações do campo educacional é recente. Começou a ser freqüente no Brasil a partir da década de 1980⁷⁴. Inicia-se de uma forma muito sutil e discreta e, a partir de meados da década de 1990⁷⁵, já de uma maneira bastante intensa e com o apoio da política vigente, que desresponsabilizando o Estado pelo setor social, responsabiliza a sociedade civil através de incentivo ao voluntariado e às organizações da sociedade, delegando para as classes média e alta a responsabilidade pelo chamado “setor social”.

Em nosso país os eventos que se propõem a discutir esses assuntos⁷⁶ são isolados, em geral abordam a temática da educação social, educação de jovens e adultos, educação popular e arte-educação. Apesar de possuírem relações com a educação não-formal, nem sempre há uma associação entre os estudos, pesquisas e relatos de experiência envolvendo essas áreas com a educação não-formal⁷⁷.

⁷⁴ É possível confirmar essa constatação a partir da análise da bibliografia brasileira sobre o tema. Embora o foco desta pesquisa não seja um estudo do Estado da Arte sobre educação não-formal no Brasil, realizamos uma pequena bibliografia cronológica sobre os títulos encontrados em relação à educação não-formal, além de uma pesquisa nas bibliotecas digitais de várias universidades do Brasil. Ver anexo I.

⁷⁵ De acordo com dados apresentados pelo grupo responsável pelo projeto *incubadora social*, financiado pela Fapesp, situado na USP, no Brasil “(62%) das associações sem fins lucrativos foram criadas a partir dos anos 90” (www.pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br acesso em 21/09/2007).

⁷⁶ Alguns eventos específicos sobre educação social têm sido realizados nos últimos anos sendo, portanto, iniciativas bastante recentes. Dessa forma é difícil dizer a importância de cada um como marco nas discussões que o país vem fazendo sobre o tema. Alguns exemplos são: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, ocorrido em São Paulo em 2006; *IV Encontro Nacional de Educação Social*, também de 2006, ocorrido em Belo Horizonte; *Encontro de Educação Social e Educação Para o Pensar*, ocorrido em Campinas e realizado pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Social da Universidade Salesiana de São Paulo, o *III Congresso Internacional de Pedagogia Social*, organizado pela Faculdade de Educação da USP em 2008. Já eventos sobre a temática educação popular e arte-educação ocorrem há mais tempo e em maior ou menor número em função da “popularidade” e mote temático. Uma pesquisa bastante interessante a se desenvolver seria catalogar os eventos ocorridos sobre essas temáticas e sua periodicidade, além das pautas de discussão envolvidas.

⁷⁷ Em 1997, as Fundações Maurício Sirotsky Sobrinho, Odebrecht, Institutos Ayrton Senna, Credicard/Abrasso, o Ministério do Trabalho, o Unicef e a Vitae – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social fizeram o primeiro mapeamento das iniciativas não-formais de educação profissional de adolescentes: “Entendemos por iniciativas não-formais, no contexto deste Projeto, todo e qualquer programa de iniciação profissional implementado por entidades da sociedade civil, da iniciativa privada ou do poder público, que não esteja regulamentado segundo as diretrizes e bases do sistema regular de ensino ou pela legislação referente aos serviços nacionais de aprendizagem, mas que adote, na sua estrutura e funcionamento, parâmetros definidos, tais como carga horária, currículo, equipe técnica, entre outros” (p. 05). “Concluído em

Um marco considerável foi a institucionalização da disciplina de educação não-formal na Faculdade de Educação da Unicamp. Segundo a professora responsável pelo oferecimento do curso - Olga Rodrigues de Moraes von Simson, essa disciplina foi oferecida inicialmente no segundo semestre de 1989 como eletiva (optativa), e só depois passou a ser oferecida como obrigatória no currículo de Pedagogia. Até o ano de 2007, a disciplina compreende tanto os assuntos referentes à educação não-formal, como aqueles referentes à educação infantil não-escolar; a partir de 2008 esses dois conteúdos são abordados por disciplinas distintas. Ainda segundo a mesma professora, uma grande conquista foi a possibilidade de realização de estágio em espaços de educação não-formal, o que só foi possível a partir do momento em que a disciplina passou a ser obrigatória⁷⁸.

A Unisal (Universidade Salesiana), desde 2003 publica a Revista Ciências da Educação, com artigos sobre educação sócio comunitária e educação social. A partir de 2004, a universidade teve como área de concentração Educação sócio-comunitária aprovada pela CAPES, e a partir do número 17 (2007), a revista assumiu como linha editorial a educação não-formal, a educação sócio-comunitária e educação salesiana⁷⁹.

O fato é que enquanto outros países se preocupavam em entender e conceitualizar a educação não-formal, tanto para compreenderem outros e

1997, o Cadastro abrangeu 27 Estados e mapeou 1119 iniciativas não-formais de educação e trabalho para adolescentes, assim distribuídos: Região Norte – 136; Região Nordeste – 176; Região Centro-Oeste – 141; Região Sudeste – 281 e Região Sul – 385” (*Fundações Maurício Sirotsky & outros*, 1997, p. 07).

Em 2005 o Instituto Itaú Cultural criou, dentro do Programa Rumos, Educação, Cultura e Arte, com uma edição específica para educação não-formal: “para promover o mapeamento, a formação de educadores não-formais e a difusão de seu trabalho” (*Rumos Educação Cultura e Arte*, 2006, p. 08). Foram mapeados 222 inscritos, conhecidos 11 projetos finalistas *in loco*, chegando a 5 finalistas: “os selecionados receberam 5 mil reais, além de livros, filmes e materiais educativos. As instituições a que estavam vinculados receberam 10 mil reais. O objetivo aqui era incentivar a continuidade de seus trabalhos de excelência. O verdadeiro prêmio do programa está na formação e na possibilidade de multiplicação do conhecimento acumulado. O ano de 2006 foi dedicado ao desenvolvimento profissional dos cinco educadores selecionados, por meio de encontros e conversas dirigidas com especialistas e uma maratona de visitas a projetos sociais que relacionam educação e cultura nas quatro cidades-sede das experiências, incluindo os projetos uns dos outros” (*Rumos Educação Cultura e Arte*, 2006, p. 10,11).

Ambas as pesquisas tiveram como objetivo o mapeamento de instituições de caráter não-formal, mas ainda não tivemos no Brasil um momento de encontro e discussão desses dados de maneira mais ampla e chamando diferentes segmentos para discutir a questão.

⁷⁸ Conversa com a professora Olga von Simson realizada em 26/10/2007.

⁷⁹ Para maiores detalhes sobre as publicações da Revista Ciências da Educação, e para acessar os artigos publicados ver o site: www.unisal.br, ou ainda o link: <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>.

diferentes processos educativos que emergiam nos seus contextos educacionais, quanto para encontrar opções de desenvolvimento para países da periferia do capitalismo, só há pouco tempo o Brasil começou a se debruçar sobre a trajetória da educação não-formal. A própria trajetória desta pesquisa demonstra esse fato. No seu início em 2000, como pesquisa de mestrado, quase não havia publicação brasileira sobre o tema. Atualmente, além de encontrarmos artigos, livros, dissertações e teses em maior número, também existe um número bem maior de pesquisadores e professores se dedicando aos estudos nesse campo, além de maior espaço nas universidades e congressos para essas discussões.

Ao analisarmos as primeiras publicações que abordam a temática da educação não-formal inferimos que, provavelmente, essa terminologia chegou até nós pelas pesquisas norte-americanas, em especial, pela publicação da obra de Coombs no Brasil, em 1976, e posteriormente pela inserção da bibliografia espanhola através de pesquisadores desse campo no Brasil.

Em relação à bibliografia brasileira, o que nos parece ser a primeira publicação que menciona a educação não-formal, considerando-a como um conceito já em uso, é o livro de Carlos Alberto Torres – *A Política da educação não-formal na América Latina*, publicado no Brasil em 1992, traduzido do inglês (*The Politics of nonformal education in Latin America*, 1990). Essa obra se preocupou em estudar prioritariamente a educação de jovens e adultos na América Latina. Libâneo (2002) em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* editado pela primeira vez em 1998, traz uma discussão sobre os conceitos de educação formal, não-formal e informal, inserida em um de seus capítulos. Posteriormente o livro de Maria da Glória Gohn, em 1999 e a coletânea *Educação não-formal: cenários da criação*, organizados pelas pesquisadoras Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, em 2001 demarcam a pesquisa nesse campo no Brasil. Destacamos os trabalhos, estudos e pesquisas realizados pelo GEMEC – Grupo de Estudos em Memória Educação e Cultura coordenado pela Prof^a Olga von Simson no Centro de Memória da Unicamp.

A discussão sobre educação não-formal no Brasil na atualidade vem ocupando muitos e diferentes espaços: mídia, discussões acadêmicas, sociedade civil e propostas do poder público. A partir do momento em que vários setores elegem uma área como sendo importante para ser comentada, estudada, divulgada, esta começa a fazer parte do imaginário social de uma maneira diferente, acabando por ser colocada como ponto relevante de discussão nas pautas contemporâneas.

Na mesma época em que há o interesse dos Estados Unidos em se debruçar sobre pesquisas acerca de outras formas de educação nos países em “vias de desenvolvimento”, nas décadas de 1960 e 1970, há no Brasil o surgimento de experiências educacionais gestadas pelos movimentos sociais de esquerda, oferecendo um processo de auto-conhecimento e conscientização política para muitos grupos, não só no Brasil, como também em outros países situados na periferia do capitalismo. Essa contemporaneidade não é ocasional, a existência de vários movimentos sociais e políticos no Brasil impulsionaram pesquisas norte-americanas no país, inclusive como mecanismo de conhecimento dessas “outras educações” e possivelmente de controle político, econômico e social.

As pesquisas norte-americanas sobre educação não-formal tinham um interesse bastante forte em mapear as ocorrências de outros tipos de educação que ocorriam nos países em “vias de desenvolvimento” e, através desse mapeamento, orientar políticas norteadoras para que o país se desenvolvesse controlado por eles e dentro das expectativas que os Estados Unidos tinham para os países por eles considerados subdesenvolvidos. Portanto é instigante observarmos o paralelismo existente entre os movimentos sociais que aconteciam no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, e o interesse dos Estados Unidos em pesquisar as ações educacionais não-escolares nessa mesma época.

No Brasil, referindo-se a pesquisas e estudos do campo da educação não-formal, é possível considerá-lo como um novo campo, em formação, que está sendo criado e conhecido. Dessa forma, o referencial teórico da educação não-formal no Brasil, vem se construindo e sendo pesquisado gradativamente e as

contribuições também vêm de outras especificidades da educação e de outras áreas do conhecimento⁸⁰.

A partir de então esse conceito vem sendo utilizado no Brasil, atravessado pelos diferentes vieses que sua criação e trajetória nos vêm mostrando. Tal fato demonstra que o conceito de educação não-formal nos chega com algumas características que vão sendo alteradas, resignificadas e recriadas a partir dos problemas que são postos pela realidade brasileira.

Em relação às atividades práticas e às ações do dia-a-dia, ao analisarmos os relatos e a bibliografia, inclusive a de outros países, percebemos que o Brasil desenvolve atividades e ações no campo da educação não-formal já há muito tempo, sem, no entanto, assim denominá-las, utilizando, muitas vezes, termos como: educação alternativa, educação complementar, jornada ampliada, educação fora da escola, projetos sócio-educativos, contra-turno escolar, segundo horário, educação não-escolar.

Além dessas terminologias, a chamada educação de tempo integral faz interface com a educação não-formal, uma vez que no tempo restante ao “tempo escolar”, uma outra proposta educacional é apresentada às crianças e jovens participantes. Como exemplo é possível citar os CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), os CIACs (Centro Integrado de Apoio a Criança) e os CEUs (Centro Educacional Unificado), todas propostas do poder público desenvolvidas respectivamente no estado do Rio de Janeiro, em diversas localidades do país e na cidade de São Paulo⁸¹. De acordo com Fernandes, (2007 (b)):

⁸⁰ É extremamente importante considerarmos as obras de Paulo Freire como disseminadoras de um outro fazer educativo. A educação popular faz interface com o que hoje compreendemos como educação não-formal. Sobre as contribuições de Paulo Freire salientamos as seguintes obras: *Pedagogia do oprimido*, 1975; *Educação como prática da liberdade*, 1974; *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 1976; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1998. Maior aprofundamento da importância da educação popular para compreendermos o que atualmente entendemos por educação não-formal apresentaremos na terceira parte desta pesquisa.

⁸¹ Uma discussão mais aprofundada sobre educação de tempo integral e os CIEPs é possível encontrar no livro: *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. Organizado por PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P. & SOUZA, D. T., 988. Sobre várias concepções e propostas de educação em tempo integral: COELHO, L. M. C. da C. & CAVALIERI, A. M. V. (orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*, 2002. Importantes considerações sobre a educação em tempo integral no Brasil são encontradas no site: www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal, sob coordenação da professora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, que também é coordenadora do NEEPHI – UNIRIO: Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral.

Uma educação integral visa desenvolver todas as facetas humanas, facilitando e descobrindo habilidades. Uma educação em tempo integral visa promover novas e ousadas formas de se ensinar, aprender e construir o conhecimento, em diferentes espaços e temporalidades, valendo-se da contribuição de variados sujeitos com seus repertórios geracionais, sociais, históricos e culturais, ou seja, do intercâmbio entre contextos sociais e culturais e da mistura de idade, gênero, etnia etc. As propostas educacionais governamentais denominadas CIAC, CIEP, Ceu acertam ao propor uma variedade de possibilidades educativas a seus educandos, porém, restringe-as ao centralizá-las na escola e não difundi-las pelos diferentes espaços da cidade, sendo esta um espaço educativo complexo e variado (p. 125).

É válido pontuarmos aqui a concepção anarquista de educação integral, diferente da educação de **tempo integral**, uma vez que o foco não está no tempo de permanência como fator que caracteriza o integral, mas no fato da concepção pedagógica considerar a educação de uma maneira ampla para a formação integral do ser-humano⁸²:

La expresión proviene de la tradición de la educación popular y libertaria del siglo XIX. En particular fue Charles Fourier quien la introdujo como un aspecto esencial de Armonía: En toda operación de Armonía no hay otro objetivo que el de la unidad. Para alcanzarla, la educación debe ser INTEGRAL E COMPUESTA. Compuesta, para formar al mismo tiempo el cuerpo y el alma [...]. Integral, quiere decir capaz de abarcar todos aspectos del cuerpo y del alma y de introducir la perfección en todos los puntos (Trasatti, p. 101).

As pesquisas em educação não-formal no Brasil são bastante recentes, e vêm crescendo nos últimos anos, evidenciando que os estudos na área

⁸² Para maiores detalhes sobre a pedagogía libertária: TRASATTI, F. *Actualidad de la pedagogía libertaria*, 2005. GALLO, S. *A educação integral numa perspectiva anarquista*. in: COELHO, L. M. C. da C. & CAVALIERI, A. M. V. (orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*, 2002. GALLO, S. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*, 1995. GALLO, S. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*, 2007. MORAES, J. D. de. *A trajetória educacional anarquista na Primeira República : das escolas aos centros de cultura social*. 1999. LUENGO, J. M.; MONTERO, E. G.; PEY, M. O. & CORRÊA, G. C. *Pedagogia Libertária: experiências hoje*, 2000. LENOIR, H. *Educar para emancipar*. 2007. CODELLO, F. *“A boa educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa*, 2007. LIPIANSKY, E. M. *A pedagogia libertária*, 2007.

pedagógica no Brasil, em geral, têm se voltado especialmente ao sistema formal de educação.

Talvez devamos essa aparente falta de interesse em investigação e estudos sobre educação não-formal ao fato da maioria das pesquisas no Brasil, no período em que os Estados Unidos e a Europa iniciaram suas análises, preocuparem-se em buscar alternativas para sanar as problemáticas do analfabetismo, e com a democratização da escola pública. Ainda nos dias atuais temos regiões do Brasil que não conseguem oferecer educação formal para toda a população de crianças e jovens, principalmente no ensino infantil e médio⁸³. Apesar de serem propostas educacionais bastante diferentes, parece complicado investir em educação não-formal quando não se tem oferecimento da educação básica igualitário para todos. Ou seja, a não democratização da educação formal no Brasil pode gerar um desinteresse pelo não-formal.

Mesmo considerando que existem lacunas a serem preenchidas na educação formal, achamos necessário destacar a importância de projetos de educação não-formal que tenham propostas pedagógicas e políticas transformadoras, principalmente aqueles voltados para as classes populares, destinados à reconstrução da auto-estima e dedicados a diminuir a vulnerabilidade de um determinado grupo social. Em geral, essas propostas se destacam por valorizar e reconhecer a história dos grupos com os quais atuam, dando relevância à origem social e histórica do grupo, juntando memória e cultura através de ações que permitam o reconhecimento e domínio do corpo, o desenvolvimento artístico, o auto-conhecimento e a fruição das emoções através da arte.

⁸³ A última pesquisa do IBGE (PNAD) aponta que em 2007 a taxa de escolarização de crianças de 7 a 14 anos era de 97,7 %, e a taxa de escolarização de jovens de 15 a 17 anos era de 82,3 %. Ambas as pesquisas têm como “limitação deste indicador: a fonte utilizada para medi-lo, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), não cobre a zona rural da Região Norte e não permite a desagregação dos dados por município”. para maiores detalhes:

http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=ECE311

(acesso em 22/02/2008).

Em 30/10/2008, a Agência Brasil, ao falar da obrigatoriedade da educação infantil noticiou que: “Segundo o MEC, atualmente, um quinto dos jovens que completam o ensino fundamental não continuam seus estudos no ensino médio. Já a taxa de atendimento na pré-escola em 2007, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi de 70,1%”.

<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/10/30/materia.2008-10-30.7723290806/view>

(acesso em 22/02/2009).

2.6 – A educação não-formal e suas relações com outros campos educacionais

Pela grande abrangência da terminologia educação não-formal, consideraremos sua relação com o contexto mais amplo da educação. A proposta também é pensar e observar se há uma linguagem comum entre aqueles que se utilizam das terminologias educação formal, não-formal e informal, ou seja, se há concepção, entendimento ou significados diferentes para essas terminologias e no que se pautam os estudiosos e pesquisadores em suas colaborações e definições sobre as mesmas.

Falar de educação é falar de educação formal, não-formal e informal, definindo-se qual dos campos educacionais está localizada a experiência e/ou a teoria que está sendo abordada. No contexto educacional, é possível observar a presença de ações tanto do campo formal, como do não-formal e do informal, convivendo sem preocupações em relação à nomenclatura e definições utilizadas.

Partindo do pressuposto de que formal é aquilo que tem forma e que não-formal é o que não tem, a análise também vem por oposição, podendo ser considerado que a educação que tem uma forma estruturalmente definida é prioritariamente a escolar e que as demais práticas educacionais que não possuem as características predominantes do sistema formal, podem ser identificadas como educação não-formal.

Buscando no dicionário uma diferença semântica do significado da palavra “formal”. Encontramos:

Adj. 2 g. 1. Relativo a forma. 2. Evidente, claro, manifesto, patente. 3. Preciso, próprio, genuíno. 4. Que não é espontâneo; que se atém às fórmulas estabelecidas; convencional. 5. Que é amigo de formalidades, de etiquetas; formalista. 6. Filos. Relativo às leis, às regras ou à linguagem próprias de determinado domínio do conhecimento, e que se consideram independentemente do conteúdo, da matéria ou da situação concreta a que se aplicam. (Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, 1995, p. 304).

Adj. 2g. 1. cerimonioso: grave, respeitoso, sério, solene (ele é sempre muito f.). 2. culto: apurado, correto, cuidado (registro f. da língua). 3. explícito: categórico, claro, efetivo, evidente, expresso,

irrefutável, manifesto, preciso, taxativo (um desmentido f.). 4. oficial: cerimonioso, convencional, grave, institucional, protocolar, sério, solene (evento f.) (Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa, 2003, p. 333).

Em relação ao significado da palavra formal, é possível percebê-lo como detentor de legalidade por ter referências no que já está pré-estabelecido, por possuir um padrão de conduta que diz o que pode e o que não pode fazer. Sabemos que a educação formal responde a essa formalidade legal, que possui uma série de leis que regem o Sistema Educacional, que está subordinada ao Estado e que, além de regulamentada, é controlada, avaliada, supervisionada e validada por ele.

Para melhor compreendermos a diferença entre não-formal e informal, somos levados a buscar o significado do prefixo *in*, pois em uma compreensão mais genérica, correríamos o risco de identificarmos esse prefixo apenas como negação, e portanto não haveria diferença entre não-formal e informal, mas ao buscarmos a origem etimológica do prefixo, fica mais fácil visualizarmos a diferença entre os termos. Machado (1959) responsável pelos verbetes encontrados no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, apresenta tal prefixo da seguinte maneira:

in – ¹, prefixo que introduz idéia negativa ou privativa; tal como também o lat. in-, onde toma origem, nos compostos (geralmente adjectivos e advérbios) em que intervém marca a ausência ou a não-existência da coisa indicada pelo respectivo voc. simples [...] (grifo nosso, p. 1218).

A partir da definição do prefixo *in* podemos compreender que a educação informal se caracteriza, portanto, pela ausência ou não-existência de qualquer tipo de planejamento, pela não percepção dos sujeitos envolvidos que estão participando de uma relação educativa, e pela não intencionalidade em educar.

2.6.1 - Relações entre educação não-formal e educação formal

A educação não-formal, em geral, é analisada tendo como eixo comparativo a educação formal. As primeiras pesquisas norte-americanas⁸⁴ inclusive demonstram que, economicamente, a educação não-formal foi planejada e pensada para favorecer o desenvolvimento mais rápido e mais barato de países em vias de desenvolvimento. Assim, é muito comum, observarmos nas pesquisas sobre educação não-formal referências aos problemas da educação formal.

Brembeck (1978), questionando a "validade" da escola e apontando diferenças entre as formas de ensinar e os anseios em aprender de sociedades letradas e pré-letradas, se pergunta:

Será que ao substituímos a disciplina em sala de aula e os prêmios oferecidos na passagem de uma série à outra por um sistema, freqüentemente mais prazeroso no comportamento valorizado do adulto, ferimos a natureza básica social e biológica dos jovens? Será que, ao utilizar os grandes recursos que usamos para melhorar a arte de ensinar, na verdade temos falhado para criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes? (1978, p. 4)⁸⁵.

Pode-se observar a educação não-formal sendo definida pelos limites da educação formal. Ainda seguindo essa lógica comparativa, elencando os problemas e dificuldades da escola, para traçar o perfil e as vantagens da educação não-formal, o autor nos traz como problemática o fato de a escola, em geral, trabalhar voltada para o futuro, enquanto que a educação não-formal poder se ater às necessidades e desejos mais imediatos:

As escolas formais dependem em larga medida das premiações concedidas [...]. Fazendo isso, ensinam os estudantes a negar o presente pela busca futura de premiações, admissão em um ciclo posterior de escolaridade, um emprego, e eventualmente

⁸⁴ Em especial o verbete Nonformal Education: policy in developing countries, *The International Encyclopedia of Education* (1985 – p. 3551 -3556).

⁸⁵ No original: "Can it be that in substituting the discipline of the classroom and material rewards of grades for the often more pleasurable system of participating in adult-valued behavior, we offend the basic social and biological nature of the young? Can it be that in spending the great resources we do on improving the arts of teaching, we have actually failed to creat stimulating environments of learning"?

“sucesso”. Em essência, a educação formal não parece carregar dentro de si satisfações suficientes para ambos, presente e futuro. As escolas formais são limitadas pelos métodos de aprendizagem que são capazes de utilizar. Considere, primeiramente, que desde que as escolas operam fora do contexto da ação imediata, elas dependem mais do contar do que do fazer. Na sociedade, os estudantes aprendem pela observação e ação; na escola formal, eles aprendem em larga escala, através do que lhes contam. Na sociedade, eles são ativos; na escola, eles são passivos. Segundo, na medida em que o conhecimento aumenta, mais e mais tempo é atribuído à fala, oralmente ou de maneira impressa, ou às demonstrações fora do contexto de ação. [...] finalmente, por requerer habilidades especiais, a aprendizagem escolar torna-se uma arte em si mesma, largamente removida da realidade para seu próprio bem (1978, p. 5)⁸⁶.

A educação não-formal começou a aparecer no cenário teórico como possível solução aos problemas que a escola não havia resolvido. É essencial chamar a atenção para o fato de que, apesar de em alguns momentos a educação não-formal ser compreendida como um outro campo educacional diferente do formal, a sua oposição a esse campo foi construída e apontada desde o início. Acreditamos que resida nos primeiros artigos produzidos sobre a educação não-formal a perceptível oposição, contraponto, rivalidade, ou seja, a compreensão da educação não-formal como coadjuvante e/ou complemento da educação formal. É possível percebermos no trecho citado acima, a comparação extremada e antagônica que é colocada pelo autor.

Trilla (1987) ao discutir o fato da educação não-formal ser definida pela educação formal, nos apresenta que: “[...], *la oposición a lo escolar es el recurso más primario para caracterizar a la educación no formal*” (p. 21).

⁸⁶ No original: "Formal schools depend to a large extent on deferred rewards [...]. In doing this, it teaches students to deny the present for the sake of later rewards, admission to the next level of education, a job, and eventual 'success'. By nature, formal education does not seem to carry within it satisfactions sufficient for both the present and the future.

Formal schools are limited in the methods of learning which they are able to employ. Consider, first, that since schools operate outside the context of immediate action, they must depend more on telling than in doing. In the community, students learn from observation and action; in a formal school, they learn largely by being told. In the community, they are active; in school, they are passive. Second, as knowledge increases, more and more time must be given over to telling, either orally or in print, or in demonstrating outside the context of action. [...] finally, because it requires special skills, school learning becomes an art in itself, largely removed from reality for its own sake".

Brembeck, em 1978, partiu do pressuposto de que a educação nem sempre foi monopólio da escola. Faz uma “comparação” entre o aprendizado realizado de maneira não-formal e aquele da educação formal:

Hoje, mesmo em nosso mundo complexo e especializado, pode-se ver essa estrutura na aprendizagem fora da escola. Primeiro existe uma forte proximidade entre educando e ação educativa, entre trabalho significativo e uso. Segundo, a aprendizagem toma lugar dentro das atividades e valores da existência diária. Terceiro, a educação fora da escola usualmente se concentra no ambiente do educando, seja na loja, na fábrica ou na fazenda. Quarto, as premiações de aprendizagens são usualmente reais, em vez de simbólicas, tanto quanto, normalmente, imediatas, em vez de adiadas. Finalmente, esse tipo de aprendizagem redefine o papel do educador. Nas escolas formais, os professores são profissionais e credenciados de alguma forma. Na educação fora da escola, os educadores freqüentemente são aqueles que, através da experiência do trabalho, têm dominado as habilidades que ensinam (op. cit. p. 10)⁸⁷.

Trilla (1987) nos apresenta que em relação à educação não-formal, algumas terminologias podem trazer dualidades e outras apontam uma semelhança muito próxima: educação aberta; ensino ocasional (considerando alternativas não normatizadas de educação); formas não convencionais de ensino⁸⁸, por exemplo.

Cabe a nós, que estamos em um tempo distinto, visualizando a trajetória desse campo educacional, perceber que ele cumpre hoje um outro papel na sociedade e que esse papel não passa pela oposição em relação à educação formal. A relação entre a educação formal e não-formal é apontada e merecedora

⁸⁷ No original: Today, even in our complex and specialized world, one can see this structure in out-of-school learning. First, there is the close proximity between learning and action, between meaningful work and use. Second, the learning takes place within the activities and values of everyday existence. Third, out-of-school education usually focuses on the learner in his or her environment: in the shop, factory, or farm. Fourth, the rewards of learning are usually real, rather than symbolic, as well as normally immediate rather than deferred. Finally, this kind of learning re-defines the role of the teacher. In formal schools, teachers are professionals and are certified in some way. In out-of-school education, the teachers frequently are those who, through work experience, have mastered the skills they teach.

⁸⁸ Outras terminologias que podem ser utilizadas tanto para educação não-formal, como para informal, serão apresentadas quando pontuarmos a relação da educação formal com a informal.

de questionamentos desde o início das discussões teóricas sobre o campo da educação não-formal⁸⁹.

Um desdobramento dessa relação se dá no sentido de perceber de que maneira essa nova especificidade vem influenciando o que é próprio da educação formal. Ou seja, de que forma a educação formal vem percebendo e como se apropria do que é apontado e descoberto pela educação não-formal. O Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University (1974) já chamava atenção para essa relação:

É, provavelmente, apropriado notar neste ponto, que a educação não-formal é vista como sendo responsiva à solicitação das massas por educação relevante. Educação formal tem sido caracterizada por essa demanda por um longo período de tempo com, relativamente, pouco sucesso. Agora, que alternativas à educação formal estão sendo planejadas e oferecidas, a educação formal por si só está, com atraso, tentando tornar-se mais prática. Dessa forma, as instituições formais estão tornando-se de certa maneira um pouco menos rígidas e estão padronizando suas abordagens quanto a modelos não-formais, sugerindo pontos paralelos relacionados aos materiais e procedimentos (p. 20)⁹⁰.

Essa relação ainda é centrada na comparação, como se educação formal e não-formal estivessem o tempo todo disputando uma mesma demanda, sendo necessário demonstrar em quais aspectos um campo é mais relevante, mais barato, mais flexível, mais isso ou menos aquilo do que o outro. Essa relação de competição é percebida ainda nos dias de hoje, mas observa-se que ela acompanha ambos os campos educacionais desde a criação do conceito de não-formal:

⁸⁹ PARK, M. B. (2005 a) analisa a relação entre educação formal e não-formal, e como uma pode contribuir para as realizações da outra. Para maiores detalhes ver o artigo: *Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação*.

Também Afonso (2001), faz uma interessante análise considerando a relação entre educação formal e não-formal, mostrando o perigo de que a educação não-formal sirva de argumento para a desvalorização e desmanche da escola pública. Para maiores detalhes ver o artigo: *Os lugares da educação*.

⁹⁰ No original: It is probably appropriate to note at this point that non-formal education is seen to be responsive to the cry of the masses for relevant education. Formal education has been beset with this demand for a long period of time with relatively little response. Now that alternatives to formal education are being planned and provided, formal education itself is belatedly attempting to become more practical. Thus the formal institutions are becoming somewhat less rigid and are patterning their approach to the non-formal model suggesting points of ultimate parallel in materials and procedures.

[...] a educação não-formal, entretanto, tem muitas coisas a seu favor que a educação formal não tem. O fato de que a educação não-formal existe em ambientes mais flexíveis, é centrado na pessoa, focando coisas práticas, e ainda, é sistemática, tende a fazer a educação não-formal ser mais efetiva e eficiente para o desenvolvimento. Então, enquanto ambas, formal e não-formal, encaram frustrações similares, elas o fazem por diferentes razões: a educação formal devido à sua falta de eficiência e, a não-formal por causa de sua inabilidade em fazer mais daquilo no qual ela se mostra muito boa ao fazê-lo (Program of Studies in Non-formal education, Michigan State University, p. 20, I, 1974)⁹¹.

Coombs (1986) também identifica uma certa disputa por recursos financeiros, o que observamos ainda nos dias atuais. As dificuldades aparecem por conta da educação formal temer dividir recursos com a não-formal para atuarem juntas, caso essa não contribua com recursos adicionais⁹². Há ainda uma certa disputa de áreas de conhecimento e atuação profissional, pois em muitas situações os programas de educação não-formal, quando mantidos pelo poder público, acabam sendo gerenciados pela Secretaria de Assistência Social e em casos mais raros

⁹¹ No original: Non-formal education, however, has several things in its favor that formal education does not. The fact that non-formal education exists in more flexible settings, is person-centered, focuses on practical things, and yet is systematic all tend to make non-formal education more effective and efficient for development. So then, while both formal and non-formal are facing similar frustrations, they do so for different reasons: formal education because of its lack of efficient effectiveness, and non-formal because of its inability to do more of what it is quite good at doing.

⁹² Podemos exemplificar tanto situações em que a educação não-formal foi negligenciada em função da formal, como uma situação em que, a partir de um projeto de educação não-formal, a educação formal recebeu equipamentos e condições de estreitar a parceria com a comunidade e melhorar seu atendimento aos estudantes: a primeira situação aconteceu no município de Paulínia – SP, onde um projeto de educação não-formal – Projeto Sol e Projeto Noite Viva, mantidos pelo poder público municipal há 14 anos, foi extinto na administração 2001-2004 com o argumento de que os recursos e prédios destinados ao Projeto Sol seriam destinados à educação infantil.

O segundo exemplo ocorreu em Campinas com uma das ONGs pesquisadas neste trabalho (Projeto Gente Nova). Segundo a coordenadora desse Projeto, a parceria entre a instituição - Progen e 05 escolas públicas estaduais nasceu da necessidade de integrar os espaços educativos frequentados pelas crianças e adolescentes da região, através da reconstrução dos vínculos entre a comunidade e a escola por meio da cultura popular e da produção da informação e formação de educadores e professores a cerca dos acontecimentos da comunidade. Essa foi uma estratégia encontrada para aproximar as escolas do contexto da comunidade e ainda aproximar a educação formal da não-formal, pensando uma educação integrada. A coordenadora nos informa ainda que o processo não foi tranquilo e envolve professores, educadores, crianças, adolescentes, famílias e comunidade. “O Projeto toma para si o desafio de propor ações em quatro campos: pesquisa, informação, formação e ação comunitária. Atualmente estamos buscando outros parceiros nas áreas da saúde, cultura e esporte, ampliando o conceito de rede e de espaços educativos. Isso tudo com o objetivo de oportunizar às crianças, adolescentes, família, comunidade, educadores e professores, a possibilidade de participar dos vários espaços educativos e comunitários pertencentes ao território”.

pela Secretaria de Cultura e Esportes e Secretaria de Saúde e aí, há uma disputa entre tais secretarias por maiores recursos para manterem esses programas:

Mas a própria educação divide-se na competição pelos recursos – podem existir rivalidades entre a escola primária e a secundária, entre a secundária e a superior; entre a formação de professores e a construção de salas de aula; e, o (que) é muito importante, entre a educação formal e a não-formal (Coombs, op. cit., p. 75).

Pode-se supor que essa rivalidade não é "natural" e não parte nem das práticas que caracterizam a educação não-formal e nem da história da educação formal, mas que ela é incitada por uma série de estudos e publicações sobre a educação não-formal e que é, de certa forma, provocada por esses estudos e pelo temor de que a educação não-formal, após seu reconhecimento, possa substituir a educação formal, angariando, inclusive, recursos destinados inicialmente à esta última.

No verbete *Nonformal Education: Policy in developing countries*, escrito por J. C. Bock e C. M. Bock, na *The International Encyclopedia of Education* (1985), fica evidente o teor econômico e desenvolvimentista atribuído, principalmente pelas pesquisas norte-americanas, à educação não-formal. Aparecendo como uma alternativa mais barata e mais rápida à reconstrução nacional após a segunda guerra mundial, a educação não-formal é tida como um apelo poderoso para o desenvolvimento de países subdesenvolvidos; como uma ferramenta para melhorar e promover a qualidade de vida dos cidadãos e como meio e condição para o desenvolvimento nacional. A partir da constatação de que a educação formal teria dificuldades para dar conta de promover o nacional desenvolvimentismo e a modernização da mão-de-obra, necessária para colocar os países em desenvolvimento em condições de negociar internacionalmente, a educação não-formal passa a ser vista como alternativa para suprir essas necessidades econômicas.

A rivalidade entre essas duas modalidades educacionais é provocada e "incentivada", pelo fato de pesquisadores e planejadores norteamericanos apresentarem a educação não-formal como possuidora de características para sanar problemas não educacionais, tendo os meios para resolver os problemas de

desenvolvimento individual e nacional. Ainda no verbete citado, podemos perceber que um dos fatores que provocaram essa rivalidade é a percepção difundida da educação formal como responsável pela educação das elites e sem condições de formar a mão-de-obra necessária aos países em desenvolvimento.

Essa maneira de compreender a educação não-formal como melhor e com melhores condições de atender as demandas da sociedade, pode ser percebida no excerto abaixo, extraído do artigo publicado pelo Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University (1974):

Como conclusão, é bastante concebível que a educação não-formal tenha a chave para a educação de sucesso em ambas as formas, formal e não-formal. A educação formal necessita continuar estudando as razões para o sucesso da sua “irmã” não-formal e procurar adotar e adaptar essas razões para seus próprios programas. Por outro lado, a educação não-formal necessita aprender de sua outra “irmã mais velha” algumas das lições da vida educacional [...] (errata, op.cit p.⁹³).

O mesmo artigo apresenta as considerações do que a educação não-formal deve fazer em relação à educação formal, colocando sempre uma em contraponto à outra, mas por outro lado, já sinaliza a existência de ambas como ocupantes de campos diferentes (denominados de sistemas) ou como campos possíveis de compartilharem um mesmo contexto educacional, mas de forma complementar. Assim, elas disputam e se complementam no contexto educacional

Parecem ser no mínimo quatro as formas pelas quais o planejamento da educação não-formal precisa levar em conta, quanto ao sistema da escolarização formal. Primeiro, o sistema formal pode fornecer alguns meios e recursos para os esforços não-formais. Segundo, em algumas instâncias, isso pode ser possível para integrar os dois sistemas, a fim de proteger-se contra os custos duplicados. Terceiro, uma preocupação constante é a possibilidade de que o existente e freqüentemente poderoso sistema formal, possa absorver, minar ou transformar os esforços

⁹³ No original: In conclusion, it is quite conceivable that non-formal education has the key to successful education in both formal and non-formal modes. Formal education needs to continue to study the reasons for success of its non-formal sibling and seek to adopt and adapt these to its own programs. On the other hand, non-formal education needs to learn from its older sibling some of the lessons of educational life, instructional design, and learning theory, to name just a few areas, so that it will be able to increase its efficient effectiveness in instruction.

não-formais. Quarto, em algumas instâncias, uma continuidade “natural” pode ser estabelecida pela mudança dos esforços de origem não-formal à incorporação de uma estrutura formalizada. Essas parecem ser justamente as maiores incompatibilidades entre os dois sistemas e a interface formal/não-formal é um problema que necessita uma administração cuidadosa. Idealmente, o objetivo é a distribuição entre ambos os sistemas, formal e não-formal, daquelas tarefas que cada um pode executar melhor (op. cit. p. 39⁹⁴).

A relação entre educação formal e não-formal também é apontada por Brembeck (1978) em artigo sobre a importância da educação não-formal para o desenvolvimento e crescimento econômico. Apesar do enfoque econômico, um destaque dado pelo autor é o que trata do aspecto “escolarizante” da educação chamando, de certa forma, a escola a se abrir ou a desempenhar um outro papel, denominado por ele de “agente de educação”.

Se a aprendizagem é contínua, ela deve estar continuamente disponível em tempos e lugares, tanto quanto em quantidades e variedades que são requeridas. Instituições de educação formal estão, freqüentemente, em melhor posição do que outras para fornecer tais padrões de serviços educacionais contínuos e unificados. Outra vantagem que as instituições de educação formal têm é que elas estão lá, em um local determinado. Elas irão, provavelmente, continuar a existir e a crescer, controlando sempre maiores parcelas do orçamento nacional. Existem muitas questões que, entretanto, precisam ser examinadas: de que forma essas instituições oficiais podem ser transformadas em agentes da educação, ao invés de serem apenas escolarizantes? Como as instituições oficiais podem ser estimuladas a incumbirem-se de programas embrionários no cenário não-escolar? Como podem ser planejados esses novos programas de uma maneira tal que eles tenham um efeito transformador nas próprias instituições e nas instituições não-escolares? (op. cit. p.13, 14⁹⁵).

⁹⁴ No original: There seem to be at least four ways in which planing for non-formal education needs to take account of the formal system of schooling. First, the formal system may provide some channels and resources for non-formal efforts. Second, in some instances it may be possible to integrate the two systems, in order to guard against costly duplication. Third, a continuing concern is the possibility that the existing, often powerful, formal system may absorb, under-cut or alter non-formal efforts. Fourth, in some instances, a 'natural' continuum may be established for the movement of efforts from a non-formal origin to incorporation in a formalized structure. There appear to be some fairly major incompatibilities between the systems and the formal/non-formal interface is a problem that requires careful management. Ideally, the aim is the allocation to both the formal and non-formal system of those tasks that each can perform best.

⁹⁵ No original: If learnig is continuous, it must be continuously available at those times and places, as well as in those quantities and types, which are required. Formal education institutions frequently are in a better position than others to provide such a continuing and unified pattern of educational services. Another advantage which formal education institutions have is that they are there, in place. They will probably

Mais uma vez é possível perceber a contradição, já apontada, no fato da educação não-formal ter sido criada conceitualmente como contraponto à educação formal em um momento de crise, e por essa oposição entre ambas ter sido suscitada pelos próprios estudos e pesquisas no campo da educação não-formal, que já indicam a possibilidade da existência de campos conceituais diversos para ambas e pela suposição de que a educação não-formal poderia, em algumas situações, ocupar o lugar da formal, principalmente no que se refere aos países pobres.

Ao mesmo tempo em que é possível perceber um discurso de que um novo campo é criado para ocupar o espaço de um antigo, que está em crise, é factível observar nesses mesmos discursos, contraditoriamente, que existem espaços e fazeres diferentes já definidos na prática, para ambos os campos. É o movimento dos acontecimentos, pois é nas relações cotidianas que as alternativas e estratégias de solução das problemáticas surgem e vão sendo elaboradas, em um processo emaranhado de reflexões, tentativas e necessidades imediatas.

A necessidade mais fundamental, entretanto, é reconhecer que ambas, educação escolar e não-escolar, formal e não-formal têm elementos estruturais edificados que condicionam suas capacidades para contribuir em formas definidas para o desenvolvimento. Desta maneira, a tarefa fundamental parece ser analisar mais precisamente as propriedades estruturais de cada forma de educação, no sentido de determinar o potencial de cada uma para contribuir nos tipos particulares de desenvolvimento e, para construir programas que utilizem toda a sua força dentro de uma política de desenvolvimento educacional mais unificada e coerente. Perseguir essa atividade tem um potencial real de propiciar um desenvolvimento melhor dos rendimentos de ambas, educação formal e não-formal. (Brembeck. op. cit., p. 16)⁹⁶.

continue to exist and grow, commanding ever larger shares of national budgets. There are many questions which, therefore, need to be examined: In what ways may these established institutions be transformed into agents of education, instead of only schooling? How can established institutions be prompted to undertake seminal programs be designed in such a manner that they have a transforming effect on the schooling establishment itself and on the non-schooling establishment?

⁹⁶ No original: A more fundamental need, however, is to recognize that both school and no school, formal and non-formal, education have built-in structural elements which condition their capabilities to contribute in defined ways to development. Thus, the fundamental task seems to be to analyze more precisely the structural properties of each form of education in order to determine the potential of each for contributing to particular kinds of development and for building programs which utilize all their strengths within a more unified and

Atualmente é possível percebermos a interferência da educação não-formal no campo da educação formal. As práticas vivenciadas no cotidiano da educação não-formal, assim como a lógica do não-formal, acabam por interferir e fazer com que a educação formal se repense.

Existem propostas que fazem o que parece ser o caminho inverso, partindo do não-formal para o formal. Em Campinas – SP, o Programa Qualidade na Educação, que se originou na FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), se transformou no plano de metas “Todos pela Educação⁹⁷”, encampado pelo governo federal e apoiado por uma série de empresas representantes da iniciativa privada. Outro exemplo, em Salvador – Bahia, é o Projeto Axé que, após avaliar que as crianças e jovens atendidos por eles tinham muitas dificuldades em frequentar e permanecer nas escolas públicas, conseguiu que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura inaugurasse uma escola pública que atua em parceria com o Projeto Axé, direcionada aos seus participantes⁹⁸. De acordo com La Rocca, no livro sobre a pedagogia do Projeto Axé, organizado por Ana Bianchi (2000):

coherent policy of education development. Pursuing this activity has the real potential of yielding better development payoffs from both formal and non-formal education investments.

⁹⁷ É interessante analisarmos um movimento que se inicia em uma fundação de entidades assistenciais que toma rumos nacionais, orientando e interferindo nas políticas educacionais. O programa é patrocinado pelo Banco Real, DPaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social – Fundação Itaú, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Oderbrecht e Suzano. Tem como objetivo atingir 5 metas da educação até 2022, ano do bicentenário da independência no país: 1- toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2- toda criança plenamente alfabetizada aos 8 anos; 3- todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4- todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; 5- investimento em educação ampliado e bem gerido. Como texto introdutório e de apresentação, o programa se apresenta da seguinte forma: “O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos seus cidadãos tiverem acesso a uma educação de qualidade. Partindo dessa idéia, representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores públicos de Educação se uniram no movimento Todos pela Educação: uma aliança que tem como objetivo garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do país”.

A partir de abril de 2007, esse movimento se tornou também uma meta do governo federal, através do Decreto nº 6094 que, seguindo 28 pontos, chama a parceria entre escolas públicas e sociedade civil para melhoria da educação básica: “Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade de educação básica”. Para maiores detalhes, ver: www.todospelaeducacao.org.br e www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/Decreto/D6094.htm, acesso em 20/10/2008.

⁹⁸ “A idéia de fazer uma escola para crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto Axé , vinha sendo discutida há 5 anos. Nasceu de uma forte demanda dos educadores em função da observação e constatação

A dimensão do “prazer no aprender” é fortíssima em todas as atividades pedagógicas do Axé. Porém, as crianças continuavam achando chata e insuportável a escola formal. A idéia de uma escola privada do Axé é imediatamente rejeitada como politicamente incorreta. Levamos quatro anos em buscas, elaborações, consultas e negociações antes de poder levar a efeito uma ousada parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador para a criação de uma escola em co-gestão, com projeto pedagógico inovador, na qual as crianças encontram o caminho perdido do prazer em aprender. (p. 14)

Esses dois exemplos demonstram ações de grupos organizados da sociedade civil interferindo em determinações de políticas públicas, tanto municipais, como federais. O Projeto Axé tem repercussão nacional e internacional e a FEAC⁹⁹ (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), tem uma forte ação nas ONGs e instituições de Campinas, além de uma forte interlocução com prestigiadas empresas e grupos representantes do poder econômico e político do país. A interferência que essas instituições da sociedade civil obtiveram nas políticas públicas refletem também o poder que têm.

É necessário chamarmos a atenção ao fato de que esses dois exemplos demonstram estruturas e intervenções bastante distintas. A FEAC representa um

das dificuldades pelas quais grande parte dessas crianças e adolescentes passou nas escolas públicas que freqüentava. Esta população costuma chegar no Projeto com uma história de evasão e repetência escolar, história esta, semelhante à de muitas crianças e jovens das comunidades pobres de Salvador. A freqüência na escola sempre foi uma condição para participar das atividades do Projeto Axé, mas, com raras exceções, os educandos ultrapassavam a 2ª série do ensino fundamental e na sua maioria permaneciam fora da escola. Esses dados, com base no relatório anual do Projeto Axé (1998), revelava que grande parte desses alunos com defasagem idade/série passou por múltiplos fracassos na escola e apresentava sérios bloqueios provocados por essa situação. Geralmente tinham a auto-estima muito baixa e não acreditavam na sua capacidade de aprender. Em função disso, realizou-se uma parceria entre o Projeto Axé e a SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) com o objetivo de oferecer educação formal de 1ª à 4ª séries com qualidade, às crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto e da comunidade na qual a escola estaria inserida. Em abril de 1999 - início do ano letivo, a escola funcionou em uma casa alugada pelo Projeto Axé [...], foram atendidas 9 classes, [...]. Em 2000 foi ampliada a capacidade de atendimento para 29 turmas de 1ª à 4ª séries [...], uma matrícula próxima a 800 alunos. [...]. Situada no bairro de São Cristóvão, a Escola Municipal Barbosa Romeo funciona num prédio bastante amplo, com instalações modernas e bem equipado. Conta com 10 salas de aula, 2 salas informatizadas, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, sala de coordenação, sala da direção, sala para atendimento de alunos, refeitório, quadra e parque infantil. A rotina semanal dos alunos, inclui, além das disciplinas obrigatórias, aulas de Artes, Informática e Educação Física. Em 2001, a matrícula foi mais uma vez ampliada, chegando a 1.035 alunos”. Para maiores detalhes sobre o Projeto Axé: REIS, A. M. B. dos (org). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*, 2000.

⁹⁹ Para maiores detalhes sobre a história e atuação da FEAC, ver: ROSSETTO, J. *Políticas de assistência e educação para crianças: um estudo de caso sobre a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – Fundação “Odila e Lafayette Álvaro”*.

grupo de ONGs do município, mas tem em seus conselhos e diretoria representantes de corporações que operam de acordo com a lógica capitalista do mercado. Assim, apesar de existirem muitas ONGs com projetos políticos com intenções transformadoras da ordem social vigente que estão associadas à FEAC, elas têm que dialogar com os interesses que as empresas ali representadas têm em relação às políticas sociais. O Projeto Axé surgiu de diferentes preocupações com a situação de crianças e jovens das classes populares de Salvador - BA, *“para os filhos e as filhas das camadas populares [...]”* (p. 11), de acordo com La Rocca (in Bianchi, 2000), o idealizador da ONG, que logo que saiu da UNICEF, recebeu apoio da ONG italiana Terra Nuova, que o convidava, em 1989 para coordenar um projeto para “meninos de rua” em Salvador - BA. O projeto teve inclusive o apoio político e institucional do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua¹⁰⁰.

Uma análise mais detalhada dessas ações é necessária ao refletirmos sobre a condução de políticas públicas educacionais por diferentes grupos da sociedade civil. Independentemente das intenções políticas e pedagógicas da FEAC e do Projeto Axé cabe, a partir desses exemplos, questionarmos uma lógica em que instituições vinculadas a diferentes grupos, inclusive empresariais, ocupam lugares decisivos na elaboração, gestão e encaminhamento de políticas públicas. Nosso questionamento evidencia que a mesma lógica de funcionamento pode fazer valer e implantar projetos com intenções inclusive divergentes. Do mesmo modo que uma iniciativa da FEAC, se transformou em um programa de governo e que uma parceria entre uma ONG educacional, o Projeto Axé, e uma Secretaria Municipal de Educação originou a co-gestão de uma escola pública, temos a

¹⁰⁰ “O movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua (MNMMR) é um movimento social, fundado em 1985, a partir das experiências inovadoras do Projeto Alternativo de Atendimento aos Meninos e Meninas de Rua. Surgiu do desejo dos educadores: ‘criar espaços de articulação dos programas de atendimentos e dos próprios meninos e meninas de rua’. Composto por uma rede de educadores e colaboradores voluntários, mais de 800 pessoas, o ‘Movimento’ atua na defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes das camadas populares do Brasil, nos diversos níveis do sistema de garantias do país, assegurando a aplicação das políticas públicas e fiscalizando os gastos públicos e a sua gestão. Seu princípio fundamental de atuação é considerar crianças e adolescentes como seres humanos em condição especial de desenvolvimento. Trabalha para que esses meninos e meninas sejam cidadãos sujeitos de direitos legítimos e protagonistas em decisões sobre sua própria vida, sua comunidade e da sociedade em geral”. Informações retiradas do site: www.ajudabrasil.org/dadosentidade.asp?identidade=142 - acesso em 27/12/2008.

possibilidade, de condizente com essa lógica, termos igrejas, grupos políticos, sindicatos e outras instituições implementando e gerindo políticas públicas.

Dessa forma, nossa crítica vem no sentido de demonstrar como em função de diferentes interesses, do poder econômico e político de determinados grupos, as políticas públicas podem ser engendradas e implantadas nem sempre considerando as necessidades e desejos dos grupos aos quais ela se destina. As políticas públicas deveriam ser implantadas tendo o Estado como gestor do público, direcionando seus investimentos no sentido de oferecer as melhores condições para a população em geral considerando, para isso, as diferentes necessidades.

Nessa lógica, as instituições representantes da sociedade civil são ouvidas, mas também o são as comunidades e as instituições públicas. Nossa crítica aponta para os riscos de que o Estado fique aquém de suas funções.

Nesse sentido vale lembrarmos o artigo de Shuller (1991), que nos demonstra que a escola formal precisa valorizar a cultura de seus frequentadores para que a escola seja valorizada por essa mesma comunidade e, assim, não seja necessário que outras instituições assumam papéis próprios da educação formal e pública.

A relação da educação formal com a educação não-formal é bastante complexa até porque, mesmo possuindo campos diferentes, ambas fazem parte de um contexto comum, que é o educacional. Constatamos uma possibilidade: partindo da percepção de que o campo da educação não-formal teve notoriedade a partir do momento de crise da educação formal, criou-se uma situação de não diálogo entre ambos os setores. Muitas vezes, a educação não-formal é percebida como pretendente a “ocupar” o lugar da educação formal; outras vezes, ainda, é vista como “algo menor”, de importância irrelevante ou como denominou Trilla (2000), “riñas de familia” ao tratar da relação conflituosa entre ambos os campos da educação.

No entanto, um outro meandro dessa relação tão complicada vem sendo discutido a partir dos anos 1990, nos discursos sobre a atuação do Terceiro

Setor¹⁰¹ e do desmonte das responsabilidades sociais do Estado. A preocupação é com a compreensão de que a educação não-formal poderá, ao menos em alguns níveis (ou para algumas classes sociais), exercer ações no campo da educação formal ou substituí-la, de uma forma menos qualificada, como por exemplo, com reforço escolar e/ou iniciação profissional de baixa qualidade.

De acordo com alguns autores, isso contribui para o processo de sucateamento da escola pública através de um discurso neoliberal e supostamente moderno de que, a comunidade, através de instituições da sociedade civil, está gerindo os equipamentos públicos, em particular aqueles vinculados ao sistema educacional. Almerindo Janela Afonso (2001) denuncia a possibilidade de utilização dos espaços de educação não-formal para esse fim:

Cumpre-nos, por isso, estar criticamente precavidos para o facto de a recente valorização do campo da educação não-formal poder significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal. (p. 31)

A educação não-formal não pode ser encarada como uma possibilidade salvadora para os problemas encontrados no campo da educação formal. Além do que, é essencial esclarecer que existem ações no âmbito da educação não-formal que também são problemáticas e que podem servir aos preceitos denunciados acima pelo autor.

No verbete *Nonformal Education: Policy in developing countries*, escrito por J. C. Bock e C. M. Bock, na *The International Encyclopedia of Education* (1985), os resultados esperados da educação não-formal visam combater as falhas da formal tidas como frustrantes. Ao avaliarem os programas específicos de educação não-formal, e pela alta expectativa atribuída à esses programas destinados a resolver problemas pontuais, constatou-se que esta especificidade educacional, quando realizada com esses objetivos, não tem tido êxito, pois podem inclusive, servir para manter as desigualdades.

¹⁰¹ Discussões mais detalhadas sobre o terceiro setor no Brasil serão apresentadas na terceira parte desta pesquisa.

Por ser um campo que ainda está se constituindo e por seus contornos ainda não estarem muito claros, a educação não-formal corre o risco de ser utilizada e compreendida exatamente como detentora da função denunciada por Afonso, ou seja, ser encarada, apologeticamente, como algo que vem para dar uma nova “cara” ao sistema formal de ensino, servindo a um discurso e a uma intencionalidade que vêm sendo difundidos pelo sistema neoliberal.

O discurso apresenta a proposta como sendo algo novo e melhor, que será construída com o auxílio e em parceria com a comunidade sem, no entanto, debater e aprofundar os problemas sociais e as diversas maneiras de compreender a diminuição no investimento do ensino formal ou sua má utilização.

Ainda nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que: “[...] *não podemos deixar de considerar que há outros processos em curso que, com lógicas muito distintas, procuram ocupar o amplo espaço da educação não-escolar [...]*” (Afonso, op. cit. p. 33).

2.6.2 – Relações entre educação não-formal e educação informal

Inicialmente a terminologia educação não-formal e educação informal eram utilizadas até mesmo como sinônimos, com a intenção de se referir a processos educacionais que aconteciam fora da escola (Trilla, 1987 – p. 17). Dessa forma, também a educação informal foi primeiramente definida em oposição à educação escolar.

Para Trilla (1987), a diferença entre a educação informal e não-formal passa por:

Es decir, en general, se puede diferenciar claramente la educación producida fuera de la escuela pero institucionalizada, sistematizada o metódicamente prefigurada por una intervención pedagógica intencional y consciente, de aquellos efectos formativos y de aprendizaje que se generan a través de las relaciones sociales normales, o por el contacto directo con la realidad, o en situaciones no creadas expresamente con fines educativos; o sea, procesos en los que ha habido muy poca o

ninguna mediación pedagógica. Como ampliamente explicaremos más adelante, la etiqueta “no formal” tiende a reservarse para el primer tipo de educación, e “informal” para el segundo (p. 20).

Também é característica tanto da educação não-formal, quanto da informal, a utilização de uma série de nomenclaturas para designá-las. Ainda segundo Trilla (1987), muitos desses termos foram utilizados anteriormente às denominações educação não-formal e informal. As adjetivações utilizadas, pressupõem características do tipo de educação a que se está referindo, e nem sempre são sinônimas, apesar de às vezes serem utilizadas como se fossem. O autor faz uma minuciosa compilação de termos que são utilizados, às vezes como sinônimo, e outros que remetem a uma ou outra característica da educação informal ou da não-formal. O critério utilizado por ele para elencar os termos que podem referenciar a educação não-formal e informal diz respeito a sua utilização por autores que os tenham empregado para dizer dessas especificidades educacionais. Não vamos aqui reproduzir esse estudo realizado pelo autor, mas é interessante mostrarmos ao menos as terminologias que têm sentidos e utilizações semelhantes.

Assim, em relação à educação informal, são elencadas as seguintes terminologias: educação assistemática; educação cósmica (no sentido de que o cosmos, as coisas do mundo educam); educação do mundo (no mesmo sentido de educação cósmica); educação difusa; educação espontânea; educação etocrática (aquela que vem dos costumes); educação funcional; educação incidental; educação natural; educação por meio da vida; escola paralela (sendo que o foco não está na escola, mas no paralelo, uma vez que são as informações que chegam até os indivíduos pelas mais diferentes vias); educação da vida (como dizemos por aqui: a vida ensina) (Trilla, 1987).

A denominação educação sem escolas, de acordo com Trilla (1987), é compreendida por alguns como muito próxima à educação informal por ter como proposta a não-institucionalização da educação e de certo modo uma desformalização do educacional. Mas também é possível compreender essa desinstitucionalização como educação não-formal, uma vez que a proposta é acabar com a institucionalização nos moldes que a educação formal propõe. Não

temos a intenção de discutir aqui a institucionalização ou não da educação, mas por sua proximidade com algumas propostas, tanto no campo da educação não-formal, como no da educação informal, é interessante nos aproximarmos dessa concepção:

Se entiende por desescolarización el paso por un cambio social radical que transforme las instituciones manipuladoras en instituciones donde convivir resulte agradable. El escenario de este cambio es la creación de un nuevo tipo de relación creativa entre el hombre y su ambiente: liberar el aprendizaje de la escuela significa multiplicar las ocasiones de aprendizaje en la relación con las cosas, con la ciudad, con las demás personas, crear lo que Illich [Ivan Illich] llama las “tramas del aprendizaje” (Trasatti - 2005, p. 88).

Godwin [William Godwin] no quiere desescolarizar, sino arrebatarse al Estado el monopolio de la educación. Y comprende el peligro de una instrucción estatal como medio para ejercer el control social y para reforzar el “principio de autoridad” (Trasatti - 2005, p. 121).

Eliminar completamente la instrucción obligatoria habría sido el paso fundamental para una reforma verdaderamente radical de la educación, pero también dentro del sistema escolar era posible imaginar alternativas que en parte atenuaran los daños producidos por el sistema vigente (Trasatti - 2005, p. 125).

A designação educação ambiental, pode se aproximar tanto da educação informal, no sentido de que o ambiente, ou o meio ambiente educa, como também pode ser educação não-formal, quando se trata do uso corrente que vem sendo feito, de que há uma educação planejada e pensada com objetivos e conteúdos para melhor interferir e compreender aspectos do meio ambiente.

Em relação aos termos educação extra-escolar e muitos outros semelhantes (para-escolar, peri-escolar, circumescolar, pós-escolares; como também as mesmas expressões, apenas trocando o termo educação para instituições, atividades, entidades), o autor pontua que Ricardo Nassif (1980) defende que toda educação que não acontece no contexto escolar, se refere à educação extra-escolar, tanto a não-formal, como a informal. Já para Trilla (1987), a educação extra-escolar se refere à educação não-formal, seguindo talvez, os mesmos critérios da educação não-formal, por denominá-la como educação e por, em sua nomenclatura, contrapô-la à educação escolar.

2.6.3 - Relações entre educação formal, não-formal e informal

Trilla (1996) após considerar os aspectos da educação formal e não-formal e de esclarecer a fronteira de ambas com a educação informal, elabora a sua compreensão dessas três especificidades, preocupando-se em clarear os aspectos da educação informal:

Para nosotros, lo que con bastante aproximación señala los contenidos distintos que el uso suele adjudicar a las expresiones educación formal y no formal, por un lado, e informal, por el otro, es un criterio de diferenciación y de especificidad de la función o del proceso educativo. Es decir, estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno, cuando tiene lugar de manera difusa [...] (p. 27).

Já em relação à diferenciação entre educação não-formal e formal, até pelo fato de possuírem um limite brando, o autor separa duas categorias que consideram diferentes aspectos para compreender as características dos dois campos educacionais. A primeira se refere ao critério metodológico, as propostas que têm ações que não são usuais no sistema formal de ensino são consideradas não-formais. A segunda, denominada de critério estrutural, diz respeito ao que é considerado legal no sistema educacional dentro de um determinado país. Ou seja, as propostas educacionais que têm o seu lugar garantido nas políticas públicas e que são consideradas de direito da população, tendo caráter obrigatório de oferecimento por parte do Estado, são consideradas teoricamente como formais. Assim, o que diferencia o fato da proposta educacional ser formal ou não é também a sua legalidade oficial perante o sistema legislativo de cada país.

Quintana apud Trilla 1987, diferencia educação formal e informal:

La educación llamada formal, que para algunos es la educación propiamente dicha (o en sentido propio y restringido), se

caracteriza por ser intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración, amén de ejercida por educadores profesionales (maestros y padres). La educación informal, por el contrario, es no intencional, inconsciente, a veces deformadora, generalmente no sistemática, continua en su acción y dimanante de varios factores sociales (p. 27)¹⁰².

Pastor Homs (2001), concordando com Trilla ao analisar as diferenças entre educação formal, não-formal e informal aponta que:

[...] el único criterio válido que diferenciaría los contenidos que se suelen adjudicar a los términos formal y no formal, por un lado, e informal, por el otro, y que no sería otro que ya citado, como recordaremos, por Scribner y Cole (1982), es decir, el de especificidad y diferenciación de la función o del proceso educativo, cuando éste se da como algo distinto y predominante en el curso general de la acción (p. 539).

Ventosa em palestra realizada na Unicamp traz um dado marcante quando nos diz que tanto a educação formal, como a educação não-formal possuem um educador, que em geral é o mediador da relação. Enquanto que na educação informal não há o papel do educador, explícita e previamente declarado.

Após essas elucidações podemos vislumbrar com maior conhecimento, características do que vêm sendo concebido como educação informal, não-formal e formal. Como primeiro ponto é significativo reconhecer e valorizar que, além do sistema formal de ensino e da educação familiar, muitas e diferentes propostas, experiências e práticas educacionais vieram se desenvolvendo ao longo do tempo, demonstrando não só a importância na formação educacional dos indivíduos, como o seu lugar na atualidade e demonstrando as diferentes contribuições que cabem a essa especificidade de educação na contemporaneidade.

¹⁰² Por serem palavras não muito usuais na linguagem espanhola, apresentamos os significados das seguintes palavras: *amén* – además de, além ; *dimanante* – procedente de, proveniente. *Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la lengua española - La Fuente*, 1948.

2.6.4 – Educação não-formal, educação de jovens e adultos, educação para crianças pequenas e exemplos de educação não-formal em outros países.

Acreditamos que podemos compreender a educação formal, não em oposição, mas em uma situação específica e diferenciada quando analisamos o campo mais amplo da educação. Considerando que a legislação não é uma prática apenas burocrática podemos, acompanhando a legislação educacional, perceber que muito do que primeiramente é experimentado e vivenciado na prática acaba por ser considerado, tempos depois, pela legislação.

Como exemplo, no Brasil, é possível citar um movimento social dentro da própria educação não-formal: a educação de jovens e adultos defasados em idade e série, que no seu início, não possuía vínculo com a legislação educacional mas, a partir da ação prática, da ação política dos movimentos sociais, da percepção da comunidade de que esse era um direito importante a ser assegurado, do estabelecimento de parcerias, muitas vezes com o próprio poder público, passou a ser compreendida como essencial e de direito da população.

Atualmente no Brasil, em relação à educação de jovens e adultos, existem tanto programas ligados, mantidos e elaborados pedagogicamente por secretarias educacionais (Municipal, Estadual e Federal), quanto programas elaborados e desenvolvidos por organizações ligadas a movimentos sociais.

A educação infantil¹⁰³ também pode ser encarada de maneira semelhante, preservando as diferenças de lutas e de trajetória histórica, uma vez que a educação institucionalizada para crianças pequenas foi uma conquista do movimento feminista. A creche tem suas origens nas atividades filantrópicas e em seu início, esses atendimentos não eram considerados como direitos e não faziam parte das políticas públicas e da legislação educacional do país.

¹⁰³ De acordo com Faria (2007), no Brasil: “O sistema educacional brasileiro, a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reconhece como *educação infantil*, a primeira etapa da educação básica...” (p. 291). Portanto, em nosso país, a terminologia educação infantil se refere à educação formal, (não necessariamente escolar) por ser a primeira etapa da educação básica, legislada e regulada pelo Ministério de Educação.

Faria (2007) ao destacar a “política plural para crianças de 0 a 6 anos¹⁰⁴”, aborda tanto a legalidade dessa modalidade da educação como a opção da família em escolher ou não a educação infantil, além de trazer exemplos de vias não-formais na educação infantil:

Não é obrigatória para as crianças, sendo uma opção das famílias garantida pela Constituição Nacional de 1988, que entende a criança como portadora de história, capaz de estabelecer múltiplas relações, construtora de cultura, enfim, sujeito de direitos. Outras formas de educação das crianças desta faixa etária que não se enquadrem no sistema formal de educação e ensino do país, assim não se caracterizando como primeira etapa da educação básica, podendo ser governamentais ou não governamentais, farão parte da construção de uma política plural de atenção e educação da criança pequena e, assim, são chamadas de educação infantil por vias não-formais. Cuba, já na sua primeira fase de implantação do socialismo, criou o “Programa Educa Tu Hijo”, hoje referência mundial de via governamental não-formal de educação infantil, garantindo sempre a todas as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias alguma forma de educação na esfera pública, fora da esfera privada da família. No norte da Itália, reconhecido como parte do mundo capitalista de primeiro mundo, experiências governamentais Tempo Per le Famiglie, de Milão, Spazio Insieme, de Parma e Roma, Centro Integrativo de Bolonha, CIAF de Pistóia, entre outras, também se caracterizam como vias não-formais de educação e cuidado das crianças e suas famílias, de todas as camadas sociais (como é também a educação elementar pública estatal obrigatória italiana). Lançada pela primeira vez na França, criada por Françoise Dolto, foi a Maison Vert. Portanto seja formal ou não-formal, governamental ou não-governamental, em país socialista ou capitalista, para crianças pobres e ricas, a educação infantil não é escolar, devendo estar centrada na produção das culturas infantis e não no ensino, nem na antecipação, nem na preparação para a escola obrigatória.[...]. As vias não-formais existem, ao contrário, para garantir a política plural que caracteriza este segmento da educação básica não obrigatória em creches e pré-escolas que, procuram implementar a Constituição brasileira respondendo tanto pelos direitos trabalhistas de adultos e adultas, pais e mães, como também e, ao mesmo tempo, respondendo ao

¹⁰⁴ Em 16 de maio de 2005 foi promulgada a lei nº 11.114 que “Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade”. E ainda em 06 de fevereiro de 2006 a lei nº 11.274 que “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”.

Acesso ao site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm
acesso em 05/10/2007.

direito à educação de seus filhos e filhas e aos de todas as crianças de 0 a 6 anos, independentemente da situação trabalhista do pai e da mãe, mas tendo-os como atores sociais constitutivos da educação infantil ao lado do protagonismo das professoras e tendo a criança como enfoque principal (p. 291, 292).

Em relação à educação para crianças pequenas, existem, além das escolas de educação infantil ligadas ao poder público e mantidas por ele, propostas que não seguem prioritariamente as ações sugeridas pelas Secretarias de Educação, ou situações em que a própria Secretaria elabora projetos de educação não-formal como o programa cubano de “vias não-formais na educação infantil”¹⁰⁵.

Em entrevista realizada com a professora Olga Franco García do Ministério de Educación de Cuba¹⁰⁶, ela nos revelou que o Programa *Educa a tu hijo* começou primeiro em algumas cidades e, atualmente, existe em todo o país, sendo compreendido como um programa social junto às famílias. Inicialmente atendia apenas as crianças de 4 e 5 anos, atualmente inicia-se desde a educação na gravidez, com visitas domiciliares e atividades para as mulheres grávidas. Houve a necessidade de envolver outros profissionais, como os médicos de família, enfermeiras, além de setores da comunidade, como os Conselhos Populares.

Há uma coordenação nacional, depois uma provinciana, municipal e finalmente por bairros. Inicialmente os educadores envolvidos no programa eram oriundos da educação infantil, mas atualmente as universidades já preparam os profissionais para atuarem no Programa *Educa a tu Hijo*. Existe formação universitária tanto nos cursos de educação, como também nos cursos de medicina e enfermagem. A formação universitária nos cursos de educação visa tanto a educação formal como a não-formal, consideradas como duas modalidades, o

¹⁰⁵ Projeto público de vias não-formais em educação infantil em Cuba, intitulado “Educa a tu hijo”. Para maiores detalhes ver: MENDOZA, F. M.; LANSONCEL, M. C.; CABRERA, M. E. D. & SALA, A. M. I. *Manual del Promotor: vias no formales de la educación preescolar*, 1992. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Educa a tu hijo*, 1992 (9 fascículos) e *Cinematografía educativa. EDUCA A TU HIJO, un programa para a familia.*; VALIDÉS, M. E. P.; TRAVIESO, I. P.; GOMES, A. M. S.; FERREIRO, I. R. *Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar*, 1994.

Informações obtidas em palestra com a professora Olga Franco García, sob o título: Formação de professores e educação em Cuba, realizada na Faculdade de Educação da Unicamp em 26 de maio de 2006.

¹⁰⁶ Entrevista realizada em 24/05/2005 em Campinas – SP.

currículo e os princípios são os mesmos, sendo que o que muda é a forma de organizar: “*hay un solo currículo para los dos programas*”, e todos os estudantes passam pelas “duas” formações. Não há oposição entre os dois programas, tanto na concepção teórica como na atuação prática, a promotora (denominação dada as coordenadoras do *Educa a tu hijo*) tem a mesma valorização que as professoras, e as executoras (que são as educadoras que atuam diretamente com as crianças e famílias) são extremamente respeitadas pela comunidade. O Programa acontece em vários espaços da cidade (praças, casas, galpões) e é direcionado para toda a família, sendo a maioria dos envolvidos os avôs, avós e mães, que participam levando as crianças para as atividades, que ocorrem com regularidade, mas com uma organização diferente – os encontros são alternados, sazonais, mas com periodicidade. As crianças não são divididas por faixa etária e também há a participação de crianças com necessidades especiais.

Há uma constante retroalimentação entre as famílias e os coordenadores do programa, e a cada dois anos há uma avaliação completa deste com indicadores nacionais. Atualmente, em Cuba, não estão utilizando mais a terminologia educação não-formal pelo fato da proposta se diferenciar dos demais programas de educação não-formal na América Latina, pois em Cuba, a proposta não se caracteriza em atender somente às classes populares¹⁰⁷, sendo aberto para toda a sociedade cubana, não havendo separação para participantes de classes sociais diferentes, tanto na educação formal como na não-formal. A educação não-formal, está integrada ao sistema de ensino cubano, e continua tendo uma proposta pedagógica diferente da educação formal no que diz respeito ao tempo de atendimento, periodicidade, locais para as práticas (são realizados encontros em praças públicas, galpões, nas casas das famílias), educadores e educandos (pois esses são tanto as crianças como seus familiares). O programa é educacional,

¹⁰⁷ Segundo a prof. Olga Garcia, a opção pela não utilização da terminologia não-formal é recente e especificamente pelo fato da educação não-formal em Cuba não corresponder ao que vem sendo definido como educação não-formal em outros países, em especial no que diz respeito ao público ao qual essa proposta educacional se destina. O atendimento focalizado para setores e grupos das classes populares parece ser uma tendência de práticas da educação não-formal em diferentes países, nos quais a educação não-formal acaba sendo utilizada, muitas vezes, como política compensatória para as classes populares e imigrantes.

governamental, porém diferente da educação formal, embora entrelaçado à ela. O *Educa a tu hijo* tem recebido diversos prêmios internacionais.

Enquanto nos países de orientação capitalista a educação não-formal vem sendo utilizada com bastante ênfase em programas para as classes populares, em Cuba, em função de sua opção política, a educação não-formal também é para todos.

Na Suécia, Dinamarca e Noruega a educação infantil é compreendida como integrante da rede de serviços do Estado de Bem-Estar Social, na qual o cuidar e o educar de maneira conjunta fazem parte da concepção de educação para essa faixa etária. Não há distinção entre os profissionais que atuam na educação infantil, e toda a rede é coordenada pelo Ministério/Secretaria de Bem-Estar Social (tanto em nível federal como municipal). O período de oferecimento é, em geral, integral. A concepção de educação infantil é não-escolar. A infância é compreendida até os nove anos e há um olhar especial para essa fase¹⁰⁸:

Os programas de atendimento infantil, compreendendo todos os tipos de serviços ao pré-escolar e os centros recreativos para crianças em idade escolar estão sob a jurisdição do Ministério do Bem-Estar Social, enquanto as escolas estão vinculadas ao Ministério da Educação. O sistema de ensino conserva a tradição de denominar as crianças de alunos, agrupá-las em classes da mesma idade, ter um professor que ensina a focalizar a ação educativa no processo de ensino-aprendizagem. Já o sistema de atendimento infantil apresenta uma estrutura diferenciada em que as crianças são chamadas de crianças, são distribuídas em idades heterogêneas, o profissional tem o status de pedagogo, o foco está no desenvolvimento e o que acontece diariamente é chamado de vida diária, ou simplesmente de convivência (Hammershøj apud HADDAD, Lenira. p. 47, 1996).

Tanto em relação à educação das crianças pequenas, como para a faixa etária compreendida pelo nível escolar existem diferentes programas de atendimento, sendo que podemos considerá-los como não-formais. Nessa

¹⁰⁸ Para maiores detalhes sobre a educação infantil na Dinamarca ver entrevista com dirigente sindical na tese: BUFALO, Joseane Maria Parice. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)*, 2009.

concepção fica bem definido o papel da educação formal e da educação não-formal, assim como os órgãos federais responsáveis por elas:

Além dos programas de pré-escola de período parcial e integral, cooperativa de pais, creches domiciliares e centros recreativos, complementares ao horário escolar que são comuns aos três países, merecem destaque o programa de pré-escola aberta, desenvolvido na Suécia e a pré-escola do bosque, na Dinamarca. (HADDAD, Lenira. p. 46, 1996).

A escola e o programa de recreação (antes ou depois da escola) são quase dois sistemas paralelos, com poucas interconexões. (HADDAD, Lenira. p. 58, 1995).

Pode-se extrapolar o caráter da não-formalidade para outras esferas e perceber em um mesmo campo educacional, características formais e não-formais, como por exemplo, ao se considerar o conteúdo como categoria de análise para a formalidade ou não. Na educação das crianças pequenas, é possível observar tanto propostas públicas que consideram um conteúdo específico para determinada faixa etária, como outras propostas que não têm conteúdo pré-determinado, muito menos por faixa etária. Desta forma, não existe um padrão nesse aspecto, mesmo as propostas sendo públicas e legais. Um fator bastante característico da educação para as crianças pequenas e que pode ser considerado como um divisor na concepção adotada é a cisão, ou não, entre o cuidar e o educar. Podemos supor que os países e/ou programas que concebem a educação para as crianças pequenas de maneira dicotomizada, inclusive com profissionais que exercem atuações diferenciadas para o cuidar e o educar, têm uma concepção mais escolarizante de educação infantil. Já os países e/ou programas que têm uma concepção mais unitária entre o cuidar e educar extrapolam o ensinar e o escolarizar. E a educação infantil torna-se, assim, imbuída da função de formar e socializar, além da de cuidar. Talvez seja possível pensarmos em um paralelo entre a educação formal e não-formal também nesse caso.

É fundamental enfatizarmos que não-escolar não é sinônimo de não-formal. Considerando o caráter estrutural e legal apontado por Trilla (1996), a educação

infantil no Brasil é formal, fazendo parte da primeira etapa da Educação Básica, mas pode ser, em função da proposta adotada, da metodologia considerada, não-escolar – por não ser preparatória para a escola e por não seguir sua lógica e estrutura organizacional e funcional, por exemplo. Portanto, embora a escola seja o exemplo clássico da educação formal, não é somente ela que a representa.

Essa discussão nos leva a pensar sobre o que entendemos por escolar e, conseqüentemente, por não-escolar. A compreensão passa pelo conceito de educação, instrução, cultura, boas maneiras, aquisição de conhecimento. A busca no dicionário não pode ser individualizada, é necessário percorrermos de uma a outra terminologia. Ao procurarmos por escolar somos remetidos à terminologia aluno, mas vamos em busca de outros termos que podem facilitar nossa compreensão:

Escolar: adj. 2g. colegial (uniforme, livro, prédio, período e.); s.2g. ver aluno. (Dicionário Houaiss, p. 285).

Aluno: s.m. aprendiz, colegial, discípulo, educando, escolar, estudante, pupilo. (Dicionário Houaiss, p. 38).

Escola: s.f. 1. **colégio**: ateneu, ginásio, instituto, liceu [e.de ensino básico]; 2. **conhecimentos**: cultura, erudição, estudo, inteligência, instrução, luz(es), saber, sapiência; 3. **faculdade**: academia, instituto [e. de medicina]; 4. **seguidores**, apreciadores, imitadores [sua irreverência criou e. entre os amigos]; 5. **teoria**: doutrina, sistema [e. de Freud] [e. platônica]; 6. **vivência**: aprendizado, experiência [expedito, teve boa e.]. (Dicionário Houaiss, p. 285).

Educação: s.f. 1. **adestramento**: amestramento, domesticação, doma(ção), trein(ament)o, [de animais]; 2. **civilidade**: cortesia, delicadeza, fineza, finura, gentileza, polidez, urbanidade; 3. **didática**: ensino, pedagogia [métodos de e.]; 4. **ensino**: instrução [dar e. aos pobres]; 5. **preparo**: competência, conhecimento, cultura, instrução, perícia, prática, saber, tarimba [não ter e. para determinada profissão]. (Dicionário Houaiss, p. 254).

Ensino: s.m. 1. **educação**: instrução [e. de nível superior]; 2. **experiência**: exemplo, lição [que lhe sirva de e.]; 3. **magistério**: professorado [sua vocação é o e.]; 4. **polidez**: boas maneiras, civilidade, urbanidade [pessoa dotada de e.]; 5. **reprimenda**: (ver); 6. **treinamento**: adestramento, amestramento [especializou-se no e. de animais]; (Dicionário Houaiss, p. 273).

O não-formal, pela sua própria definição é sempre não-escolar, pois quando uma prática educacional for denominada de escolar, ela será formal. Já o não-escolar pode se referir a algo formal, como também ao não-formal. O não-escolar designa-se por ações, práticas que não seguem os critérios escolares, que não têm a lógica escolar como diretriz para se organizar e estruturar, embora possa fazer parte do sistema educacional e ocorrer, inclusive no espaço escolar. O não-formal pode, inclusive abranger o não-escolar, além de que a expressão não-formal não induz a uma oposição direta à educação escolar.

Pensamos que o exemplo da educação para as crianças pequenas é o que mais se encaixa nessa situação. Embora possamos ter a educação infantil formal, também existem propostas que rompem com essa lógica. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 93994 de 1996), ao legislar sobre a educação infantil não utiliza a expressão escolar, e sim as terminologias creche – para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolar – para o atendimento às crianças acima de 3 anos¹⁰⁹.

Em relação ao oferecimento da educação para as crianças pequenas e a educação de jovens e adultos, podemos perceber o pertencimento tanto ao campo da educação formal, como ao da não-formal.

Vale ressaltar uma diferença importante entre ter direito a, ou seja, a legalidade da prestação de um serviço e ser obrigado a - a obrigatoriedade de se valer desse serviço.

Considerando que o Estado tem obrigatoriedade de oferecer esses serviços, conforme consta em leis (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente - lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Constituição Federal, 1988), poderíamos entender que todas essas áreas pertencem ao campo da educação formal. Por outro lado, todas as crianças e adolescentes em idade considerada escolar (6/7 a 14 anos) são obrigadas, em conformidade com a LDB¹¹⁰, a freqüentarem a escola (educação formal), mas

¹⁰⁹ Em especial no Título II, artigo 4º, inciso IV.

¹¹⁰ Em especial, no Título II, artigo 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental”. E ainda nos artigos 4º e 5º do mesmo Título responsabiliza o poder público pela obrigatoriedade e oferecimento do ensino fundamental.

tanto as crianças de zero a 5/6 anos (idade considerada para a educação infantil), como os jovens e adultos que não obtiveram a escolarização em idade regular, não são obrigados a freqüentar escolas ou programas de educação infantil e educação de jovens e adultos, apesar de possuírem o direito, previsto em lei e desse oferecimento ser dever do Estado.

A educação de jovens e adultos defasados em idade e série é um dever do Estado, mas é uma opção individual, tanto a escolha por que tipo de educação cursar (formal, não-formal), como a decisão de cursar qualquer tipo de educação. Já a educação para as crianças pequenas, também um dever do Estado, é uma opção da família, tanto a participação e freqüência nas propostas de educação infantil, como que tipo de educação cursar, diária, integral, formal, não-formal¹¹¹.

Ou seja, apesar da obrigatoriedade do oferecimento, não há a obrigatoriedade da utilização do serviço, e assim observamos, tanto em relação à educação para as crianças pequenas, quanto em relação à educação de jovens e adultos, ações no campo da educação formal como no campo da educação não-formal. Portanto, pode-se notar a existência de programas, na educação de jovens e adultos e na educação para as crianças pequenas, de caráter formal e não-formal.

Talvez seja possível sugerir que o caráter de participação voluntária, tanto por parte da família, como do próprio indivíduo é que dê a essas duas áreas da

¹¹¹ Em 30/10/2008, foi noticiado na Agência Brasil uma proposta do Governo Federal de tornar parte da educação infantil obrigatória: “Brasília - Uma proposta para ampliar o ensino obrigatório no país foi encaminhada ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva na terça-feira (28) pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. Hoje, a obrigatoriedade é apenas para o ensino fundamental que compreende crianças e jovens na faixa etária dos 6 aos 14 anos. Com a proposta do ministro, o tempo de estudo será ampliado para catorze anos, incluindo a pré-escola e o ensino médio. Dessa forma, a criança precisa ser matriculada na escola a partir dos 4 anos e permanecer até os 17. ‘Começou um movimento na América Latina de que a obrigatoriedade do ensino deveria ser até os 17 anos. Nós então apresentamos uma emenda, justificando que essa medida seria inefetiva se não houvesse o complemento da pré-escola porque ela [pré-escola] é que garante o sucesso das crianças no ensino fundamental. Essa contra-proposta foi aceita, sobretudo pelo Chile e pela Argentina. Por isso encaminhei ao presidente esse projeto’, explicou Haddad. Segundo o ministro, para alterar a regra em vigor será necessário encaminhar ao Congresso Nacional uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC). Mas antes, a mudança será discutida com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). De acordo com o ministro, já há uma reunião marcada para hoje (30) para discutir o assunto, especialmente as regras de transição. [...]. Haddad acredita que cinco ou seis anos, logo que a PEC seja aprovada, é um prazo suficiente para a adaptação das redes de ensino às novas regras. <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/10/30/materia.2008-10-30.7723290806/view> (acesso em 22/02/2009).

educação o trânsito entre a formalidade e a não-formalidade. É importante considerar, que tanto a educação para as crianças pequenas como a educação de jovens e adultos defasados em idade e série têm, em diferentes países, propostas não-formais vinculadas e mantidas pelo poder público¹¹².

¹¹² Em relação à educação de jovens e adultos defasados em idade e série, a proposta do Governo Fernando Henrique Cardoso, (1995 -1998/ 1999 - 2002) denominada de *educação solidária*, também pode ser considerada não-formal.

O Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula (2003 – 2006/ 2007 - até os dias atuais), nos demonstra essa passagem, uma vez que inicialmente o programa contava com educadores da comunidade (não professores) e, a partir de 2007 passa por uma reestruturação, priorizando que os educadores sejam professores da rede municipal. Em duas reportagens, transcritas abaixo, podemos observar dois momentos do programa, um anterior a 2007, que pontua como o programa era realizado no município de Campinas e outra, a partir da reestruturação com as novas regras do MEC.

Programa Brasil Alfabetizado é uma proposta de iniciação à alfabetização envolvendo pessoas da comunidade como educadores. O público alvo do programa são jovens acima de 15 anos e adultos que não saibam ler e escrever, ou que sejam considerados analfabetos funcionais (que mesmo tendo tido algum contato com a educação formal, portanto alguma formação, ainda não conseguem ler e/ou escrever). A duração do tempo de atividades é bastante variada, não tendo nenhuma obrigatoriedade de cursar um determinado tempo para obtenção de diploma. Depois que o “aluno” adquiriu as habilidades de leitura e escrita, ele é encaminhado para um programa de educação formal em educação de jovens e adultos do município. Em Campinas o projeto vinculados à esse programa foi denominado de Letraviva. Em 2005 havia na cidade cerca de 37 mil analfabetos totais, e o programa pretendia atender 3000 desse total. O Programa Letraviva, ao descrever seus objetivos, fala tanto em “classes de educação não-formal”, como em educação popular. Reportagem intitulada: Letraviva coloca como meta atender 3000 alunos este ano. Site: www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2005_06_15htm (acesso em 03/01/2009).

Na reportagem “Programa Brasil Alfabetizado tem novo desenho”, do site do MEC, encontramos o novo desenho do programa: “A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa Brasil Alfabetizado muda o conceito. A alfabetização de jovens e adultos é, prioritariamente, feita por professores das redes públicas, no turno oposto ao de suas atividades. Para isso, eles recebem bolsas do Ministério da Educação. O quadro de alfabetizadores é composto, no mínimo, por 75% de professores das redes públicas estaduais e municipais. O Brasil Alfabetizado atendeu cerca de oito milhões de adultos desde a criação, em 2003, até 2007. Os recursos globais passaram de R\$ 207 milhões em 2006 para R\$ 315 milhões em 2007. Os investimentos crescentes ajudam a explicar a redução da taxa de analfabetos absolutos para 10,2%. Isso significa que entre 2005 e 2006 foram alfabetizados 600 mil jovens e adultos. A reestruturação do Brasil Alfabetizado prevê a responsabilidade solidária. Cabe ao município mobilizar os analfabetos, selecionar e capacitar os professores. A União custeia as bolsas dos professores e destina recursos para material didático, merenda e transporte escolar dos estudantes, para aquisição de óculos e supervisão das aulas. Têm prioridade 1,1 mil municípios com taxas de analfabetismo superiores a 35%, o Nordeste, região que concentra 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo, e os jovens de 15 a 29 anos. O valor do repasse da União por aluno ao ano sobe de R\$ 100 para R\$ 200. O programa tem quatro tipos de bolsas mensais — alfabetizador, R\$ 200; alfabetizador de alunos com deficiência, R\$ 230; tradutor-intérprete da linguagem brasileira de sinais (Libras), R\$ 200,00; supervisor (coordena cada grupo de 15 alfabetizadores), R\$ 300. Para maiores detalhes sobre o Programa Brasil alfabetizado ver: Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a reorganização do programa Brasil Alfabetizado; Resolução nº 13, de 24 de abril de 2007, do FNDE que estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros do programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios no exercício de 2007; Resolução nº 12, de 24 de abril de 2007, do FNDE que estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais de alfabetização de jovens e adultos. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/bralfabet.html> (acesso em 22/02/2009).

Também no campo da educação não-formal, o fato de existirem leis específicas para o oferecimento de ações fora da escola não garante a sua real existência, e tampouco a obrigatoriedade de projetos nessa área, como também a freqüência e permanência por parte das crianças, adolescentes e jovens. Como exemplo citamos o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 e a LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993, que prevêm a existência e oferecimento de projetos sócio-educativos para crianças e jovens, mas não garantem a sua existência, e principalmente, a permanência de projetos com essa especificidade¹¹³.

Em relação à legislação referente a programas de educação não-formal, principalmente no que se refere ao oferecimento de opções a crianças e jovens fora do tempo da escola, é necessário pontuarmos que tanto a garantia da existência desses programas e projetos, como a sua qualidade, precisam ser pensadas pelas instituições que atuam nesse campo, uma vez que essas instituições ficam à mercê tanto das intenções e vontades políticas, como da dependência de financiamentos e recursos externos, tipo ONGs, por exemplo. De acordo com Fernandes (2005):

Como último ponto quero referir-me à inegável necessidade de busca de qualidade, tanto nas propostas quanto nos recursos humanos a serem inseridos nesses projetos, de modo a propiciar

¹¹³ Podemos observar a fragilidade de continuidade de projetos públicos nessa área, uma vez que, dependendo tanto de financiamento público quanto de órgãos privados, ficam à mercê dos objetivos que são considerados mais imediatos. Em relação aos projetos vinculados ao setor público, é comum serem inaugurados e encerrados em função dos vieses, interesses e princípios de cada administração, muitas vezes sem debater com a comunidade os interesses e propostas. Tudo isso demonstra, inclusive, a fragilidade das leis que legitimam a criação e permanência de projetos de inserção, atuação e intervenção dessa natureza.

Tanto a Lei Orgânica de Assistência Social, em seu Capítulo I: Das definições e dos objetivos, aponta a responsabilidade pelo cuidado e atendimento de crianças e adolescentes: “Art. 1. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. Art. 2. A assistência social tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; [...]” (Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8742 de 7 de dezembro de 1993), como o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo II, apontam a obrigatoriedade de programas e projetos de atendimento sócio-educativos às crianças e adolescentes: “Das Entidades de Atendimento – Seção I – Disposições Gerais – Art. 90 – As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de: [...]; II – apoio sócio-educativo em meio aberto” (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990).

seus melhores resultados. Do mesmo modo, é inegável a necessidade de continuidade dessas propostas ao longo do tempo, de forma a garantir o acesso e a participação de maior número de frequentadores. Portanto, a responsabilidade por isso não pode estar apenas “nas mãos” da iniciativa privada, que ainda mantém preocupações com retornos a curto prazo, pois os projetos correriam o risco de terem cortados suas parcerias e convênios ao bel prazer do dirigente em comando. A aplicação do capital estatal e a responsabilidade do Estado para com o bem-estar e a educação da população devem ser prioritárias, no caminho da concretização e da manutenção dessas propostas, sendo, inclusive, garantidas pelo poder da lei, para que não fiquem à mercê das intempéries políticas, dos desmanches e descontinuidades que cada nova gestão municipal costuma aplicar em obras realizadas por seus antecessores, mesmo que elas tragam benfeitorias comprovadas para a população e que, por sua originalidade, vanguardismo e excelentes resultados, sirvam como exemplo ou referências para outras cidades, estados e países – como foi o caso do Projeto Sol e do iniciante Programa Noite Viva, em Paulínia, e, antes deles, do Circo-Escola e do Clube da Turma, em São Paulo (p. 222, 223).

Um exemplo bastante elucidativo em relação ao fato das propostas de educação não-formal ficarem a mercê tanto dos financiadores, quando oriundas da sociedade civil, quanto do poder público, quando mantida por esse, se refere aos extintos Projeto Sol e Projeto Noite Viva, localizados no município de Paulínia – SP, que foram extintos pela administração 2001-2005 sem haver consulta tanto à população, quanto aos 70 profissionais que atuavam nos 04 núcleos dos referidos Projetos. Vale lembrar que o Projeto Sol estava no seu décimo quarto ano e era um Projeto referência na região, sendo campo de estudo e pesquisa de alunos(as) do curso normal (nível Médio), e dos cursos de graduação e pós-graduação das Universidades: Unicamp e Puccamp. Ao serem extintos, seus coordenadores haviam, recentemente, participado de um Congresso Nacional onde foram discutidos projetos similares sendo que, tanto o Projeto Sol, quanto o Projeto Noite Viva, ocupavam lugar de destaque quer pelo tempo de duração, quer pela participação e importância a eles aferida pelas comunidades onde estavam instalados e pelas pesquisas realizadas¹¹⁴.

¹¹⁴ Outras discussões referentes ao Projeto Sol são encontradas nos livros: *Entre nós, o Sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. FERNANDES, 2001. *Educação não-formal: memórias de jovens e história oral*. FERNANDES, 2007. *A formação do homem novo: uma análise*

Tanto a manutenção desses projetos deveria ser garantida, como também uma política de trocas de informações entre eles, não no sentido de engessá-los e unificá-los, uma vez que a possibilidade de propor alternativas as mais diferentes possíveis é uma das características da educação não-formal, mas no intuito de propiciar e favorecer que eles se conversem, se conheçam e defendam suas especificidades, não em relação uns aos outros, mas em relação ao público a ser atendido. Gregori (2000) em seu livro *Viração*, explicita como as crianças, adolescentes e jovens que vivem situações de vulnerabilidade social, se organizam na cidade de São Paulo para obterem serviços diferentes entre as várias instituições existentes para esse público, dentre as mais diversas finalidades. Demonstrando como as instituições não têm contato entre si, e como não existem políticas que favoreçam uma rede de atendimentos e serviços.

da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola. ANDRÉ, 2007. E no livro: *Educação não-formal: cenários da criação.* SIMSON, PARK & FERNANDES, 2001 – em especial os artigos: SIMSON, TEIXEIRA, CHISTE, & GONÇALVES. - *A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – O projeto Sol de Paulínia (SP).* VAIDERGORN, *Sol e Ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade.* FERNANDES, *Em cena o Sol: pesquisando o Projeto Sol-Paulínia (SP).* GARCIA, - *A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites.* SOUZA; PARK & FERNANDES, *Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar* e SOUZA, *Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal.* No livro: *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.* PARK & FERNANDES, (orgs). 2005. Em especial nos artigos: PARK, *Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação.* ANDRÉ, *Experiências obtidas no Brasil com o propósito de se pensarem ações para o processo de formação em Angola.* FERNANDES, *As marcas do vivido: do que falam os ex-frequentadores de um programa de educação não-formal.* GENESISNI, *Inclusão e educação não-formal: possibilidade de resgate da memória e reconhecimento das reais potencialidades dos indivíduos.* MATTOS, *A educação não-formal por meio das danças populares.* E ainda nos trabalhos acadêmicos: CHISTE, *Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para criança sem infância de uma instituição pública - Projeto Sol João Aranha - Paulínia – SP, 1997;* GONÇALVES, *Educação não-formal: uma análise de práticas educacionais com crianças "sem infância" de uma instituição pública - Projeto Sol Monte Alegre – Paulínia, 1997;* TEIXEIRA, *Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para "estudantes em situação de risco" de uma instituição pública - (Projeto Sol Morumbi – Paulínia), 1997;* SOUZA, *Daqui se vê o mundo: imagens, caminhos e reflexões,* 2002; ARAÚJO, *Pôr do Sol: o fim de um Projeto de educação não-formal,* 2002. MARCIANO, *Projeto Sol Morumbi – Paulínia: as lembranças da infância e adolescência pelos caminhos da Educação Física,* 2006.

2.6.5 - Educação não-formal e divulgação científica

Uma outra esfera da discussão em relação à educação não-formal diz respeito a divulgação científica. É uma área apontada, em geral, nas pesquisas e estudos sobre ensino, aprendizagem, construção do conhecimento e educação permanente.

O grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Não Formal e Divulgação em Ciências da Faculdade de Educação da USP, analisando a relação entre educação não-formal e a área de ciências e considerando, especialmente, a divulgação científica apresenta uma série de autores que também se debruçaram nos estudos sobre a educação não-formal. O artigo: *A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz?*, (MARANDINO - 2004) se baseia principalmente nos estudos de Cazelli (2000) e Smith (2001), sendo também citados Coombs e Trilla, mas sem maior aprofundamento.

Com a intenção de conhecer um possível significado da prática da educação não-formal, o artigo nos apresenta uma série de autores e os sentidos atribuídos a esse campo educacional, apontando inclusive diferenças “conceituais” e um possível “mau” uso das terminologias percebidas nos diversos textos analisados pelo grupo:

Contudo verifica-se que diferentes práticas na área da educação formal, não-formal e informal são, algumas vezes, colocadas na mesma categoria, evidenciando uma falta de consenso nesse aspecto. O tema da aprendizagem também entra no cenário da discussão como possível elemento diferenciador, assim como o currículo e o espaço físico, não sendo esses, entretanto, critérios consensuais para distinguir os termo em análise (p. 7).

Por um lado vale como ponto de discussão o fato de que nem sempre os autores estão preocupados em buscar uma definição precisa, ou em defender um ou outro conceito. O movimento dos conceitos, como apresentado por Deleuze e Guatarri (1992), dá conta dessa amplitude e “diferenças” colocadas pelos autores. Por outro lado, é significativo pontuarmos que, em alguns momentos, há uma discussão teórica entre alguns autores, se não por um “conceito padrão”, ao

menos pela supremacia de um pelo outro. Em geral essa discussão se pauta pela oposição que suscitam as terminologias formal e não-formal¹¹⁵.

Exemplificando essa confusão ou falta de consenso, percebida pelos autores da pesquisa citada, Bezerra (2000), em dissertação de mestrado, analisando um projeto com características de educação não-formal, traz a compreensão de educação não-formal assumida em seu trabalho:

A tendência ainda é se explicar o não-formal pelo formal, ou seja, aquilo que não é escola, pela escola (op. cit. p.09).
[...] educação não-formal é aquela que se pode definir educativamente em projetos de outras áreas [...] “em confronto com a educação formal ela possui uma elasticidade muito grande, dado seu distanciamento em relação às regras burocráticas da sociedade política”. Nessa distinção, a educação não-formal inclui, sem dúvida, os meios de comunicação de massa, os projetos de saúde e higiene públicas, a publicidade oficial ou não, os grupos da sociedade civil que se reúnem com finalidades comuns e específicas (Cury apud Bezerra, 2000, p. 105).

A intenção do artigo citado (grupo USP – Marandino, et alli, 2004) é relacionar educação não-formal e divulgação científica. Os autores apresentam resultados de uma pesquisa via web na qual procuraram identificar tanto o conceito de educação não-formal como o de divulgação científica para um público atuante nessas “áreas”. Analisando a relação entre a educação não-formal e a divulgação científica, esse grupo de pesquisadores aponta uma certa precipitação em reconhecer um novo campo de conhecimento, compreendendo que não há uma definição comum para os termos (tanto para educação não-formal, quanto para a divulgação científica), uma vez que o grupo, em seus estudos, buscava compreender as definições e significados de ambos os termos, tanto por pesquisadores quanto por profissionais da área. O objetivo do estudo era a compreensão da educação não-formal em biologia e museus de ciências.

A discussão não é específica do campo do não-formal, uma vez que analisa as diferenças, semelhanças e proximidades entre ensinar e divulgar. Ao buscar

¹¹⁵ Essa questão da discussão conceitual entre autores por uma definição do termo educação não-formal, e para caracterizar qual é a “melhor” definição, foi pontuada por Trilla como uma constante entre os autores europeus que pesquisam o tema. Constatação mencionada em conversa realizada com o autor em 07 de fevereiro de 2007, na Universidade de Barcelona.

compreender o não-formal nesse contexto de educação em museus e divulgação científica, os autores trazem outras colaborações sobre o conceito de educação não-formal (Smith, 2001; Cazelli, 2000; Simkins, 1976; Fordham, 1993; Falk & Dierking, 1999; Wellinton, 1990; Nicholson & Chen, 1994; McManus, 1992; Hofstein & Rosenfeld, 1996), mas a origem do termo e sua ampla definição se encontra nos autores já citados (Coombs, Prosser e Ahmed), como também nos documentos e pesquisas da UNESCO sobre educação permanente. O grupo de pesquisadores aponta que:

Nos primeiros levantamentos feitos, verificou-se certa heterogeneidade quanto à utilização destes termos em textos teóricos e na prática dos profissionais da área – muitos dos trabalhos relacionados a educação não formal se referem a ações em educação popular, não estando necessariamente vinculados ao campo da educação em ciências. Constatou-se assim a necessidade de estabelecer alguns parâmetros para a definição dos termos educação não-formal e divulgação científica. (p. 2).

No texto fica clara a relação estabelecida entre a educação não-formal e a educação em ciências. O fato de relacionar os campos parece legítimo e dentro das possibilidades que a lógica da educação não-formal estimula, mas nos parece que querer definir um pelo outro, ou restringir a ação da educação não-formal à divulgação científica, é comprometer uma das características mais estimulantes deste campo que é sua possibilidade criadora, ou seja, o fato do campo da educação não-formal poder se relacionar e promover atos criadores em sua mediação com várias e diferentes instâncias, áreas e campos. Entendemos que a divulgação científica é uma das esferas de ação da educação não-formal.

2.6.6 - Educação não-formal, formação empresarial/profissional - Educação não-formal e mídia

A formação profissional encampada pelas empresas é um campo educacional que começou a surgir no interior das indústrias, com programas para

formação em assuntos e conhecimentos específicos e especializados, no sentido de prover os trabalhadores rapidamente com os conhecimentos e técnicas para necessidades e urgências particulares. Esse tipo de atividade também ganha força com a denominada *crise na educação mundial*, onde a escola passa a ser considerada despreparada e obsoleta em relação a sua responsabilidade na formação para as necessidades do mundo do trabalho. Atrémos esse pensamento a uma tendência neoliberal que preconiza que o Estado é ineficiente em suas ações e que grupos da sociedade civil podem e devem assumir as ações que o Estado não dá conta de encaminhar.

Concomitantemente, empresas de assessoria nessa área começaram a ganhar espaço e importância no mercado profissional e também no campo da educação não-formal, oferecendo e coordenando tais programas de atualização¹¹⁶. Jaume Trilla (1996) aponta este movimento como essencial na

¹¹⁶ Como exemplo de poder e importância que as fundações empresariais têm atualmente, citamos a Fundação Iochpe, por ter várias frentes de ação. Optamos por exemplificar através dessa Fundação por ela ter atuação tanto com seus funcionários como também com outras instituições públicas e privadas, por ter se tornado reconhecida nesse campo de atuação denominado de responsabilidade social, e vender know-how para outros grupos que desejam atuar nesse campo.

Como exemplo citamos: “O Programa de Investimento Social Paritário”, que tem como missão: “[...] qualificar o investimento social privado por meio da ação voluntária dos funcionários”; os funcionários que desempenham esse papel são, em sua maioria, executivos da empresa. Nesse Programa os voluntários-gestores, “[...] procuram transferir a cultura organizacional às instituições”.

É interessante observarmos como a lógica competitiva empresarial e do *mercado* vai sendo introduzida nos programas sociais, permeada pelo discurso da responsabilidade social e de que a empresa está atuando somente a favor daqueles que recebem o Programa. É velado que a empresa, nessa lógica de quem está contribuindo, também está ganhando em marketing social, recebendo descontos e/ou isenção em impostos e, ainda na formação ideológica de pessoal, sem o acompanhamento ou a fiscalização de qualquer órgão público.

Ainda, para visualizarmos a importância e penetração que as empresas podem ter, a Fundação Iochpe, originou o Instituto Arte na Escola, que “[...] resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação Iochpe”. Esse Instituto tem ações em quase todo o país, parcerias com várias universidades, instituições públicas e privadas. O Instituto Arte na Escola tem como parceiros institucionais: o Governo Federal, através do programa Brasil, um País de Todos e do Ministério da Educação; o SESI; a Associação GIFE; o BNDES; o Bradesco; o Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; a Petrobrás; o Fórum dos Prós-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; o Ministério da Cultura através da Lei Rouanet; a Pátio; o ABN – Amro-Bank. Tem apoio da UNDIME; da SOCEJUR; do CONSED; da Fundação da Companhia Vale do Rio Doce. E reconhecimento da UNESCO; do Prêmio Eco (tendo sido vencedor) e da Art/Basel/Miami Beach.

Esse exemplo é importante para pensarmos a relação que vem se estabelecendo entre empresas, educação e responsabilidade social, incluindo a força da divulgação midiática que essas ações acabam tendo, em geral, a favor das empresas e suas ações, aparecendo pouco o papel do Estado e dos parceiros em tudo isso, e menos ainda, o papel daqueles que recebem a ação, que ainda são vistos como mercedores de favores e benfeitorias. Para maiores detalhes sobre a Fundação Iochpe e o Instituto Arte na Escola, consultar os sites: www.artenaescola.org.br e <http://www.fiochpe.org.br>, (acesso realizado em 27 de janeiro de 2008).

direção de superar a distância entre a “transmissão do saber” e o “saber fazer”, distância essa, segundo o autor, ainda não resolvida pela escola formal:

Lo que sí cabe destacar aquí es que ante la ineficacia de la estructura educativa formal para atender a las necesidades del mundo del trabajo, el sistema social, por sus propios mecanismos de adaptación, ha ido produciendo recursos educativos que suplieran o atenuaran los déficit de la educación formal. En los que márgenes de ella – es decir, en el sector no formal – han ido apareciendo instituciones que, sobre todo por lo que respecta a la especialización de un certo nivel, y sin prover de titulaciones académicas, ofrecen una capacitación a veces muy valorada profesionalmente (p. 216).

Não é possível deixar de perceber nesse processo a força do capital, assim como sua possibilidade de penetrar e interferir em vários âmbitos no sentido de favorecer e fazer imperar seu poder e interesses. O não-formal, por ser mais dinâmico, pode ser compreendido como mais pontual aos interesses do capital, assim como também, frente às necessidades e condições atuais da produção, cuja flexibilidade, entendida como flexibilização é interessante para a linha produtiva e para a atual organização das empresas.

Também em relação a formação profissional, ao considerarmos a formação daqueles que poderão atuar no campo do não-formal, observamos que os cursos oferecidos, fazem parte do universo do não-formal, uma vez que até bem pouco tempo não tínhamos formação específica nessa área e, atualmente, são poucas as faculdades e universidades que oferecem tais cursos. Dessa forma, temos cursos oferecidos não - formalmente se responsabilizando para a formação de profissionais para o campo do não-formal

Outra relevante influência na valorização do campo da educação não-formal, muito discutida por Trilla (1996), diz respeito ao poder de interferência dos meios de comunicação de massa na formação de milhões de sujeitos.

Faz-se necessário evidenciar que nesses meios ocorrem tanto a educação informal como a não-formal, pois quando ocorrem momentos de aprendizagem, sem nenhuma mediação pedagógica, trata-se de educação informal; em outros momentos, quando são propostas que demonstram a intencionalidade e têm um

planejamento em temáticas educacionais, inclusive comportamentais, trata-se da educação não-formal. Como exemplos podemos citar os programas educativos que são produzidos com intenções educacionais, inclusive destinados a faixas-etárias específicas, filmes, desenhos animados, musicais que ensinam, educam, formam, induzem comportamentos considerando tanto aspectos positivos quanto negativos, mas que não foram produzidos com essa finalidade.

Note-se que ainda, existem as possibilidades de utilização dos meios de comunicação dentro da estrutura e das metodologias da educação formal. Neste caso, a escola, segundo Trilla (1996), tem se preocupado somente com a incorporação dessa tecnologia como ferramenta de trabalho: “[...] (si) la pedagogía se limita a escolarizar los actuales medios tecnológicos de comunicación, es que no habrá entendido casi nada de su potencialidad educativa” (p. 144).

Segundo Trilla, os meios de comunicação, em especial a televisão e, posteriormente, a internet tiveram papel significativo no sentido de fazer com que a sociedade e a própria educação formal percebessem que a educação não é monopólio da escola e da família, despertando, dessa forma, outros questionamentos sobre a formação de costumes e mudanças de comportamento provocadas, ou ao menos divulgadas e estimuladas pelos meios de comunicação.

Assim, o autor chama a atenção para a percepção do modo pelo qual, com a popularização dos meios de comunicação, deu-se também a abertura para a compreensão da educação não-formal como importante setor responsável por temas educacionais em um sentido e dimensão mais amplos. Os meios de comunicação, de acordo com o autor, são:

[...] uno de los factores que más decisivamente ha contribuido a la potenciación del sector educativo no formal [...] (op. cit. p. 141).
Con la eclosión de los medios de comunicación se ha hecho mucho más notorio algo que era trivial pero que la pedagogía, a veces, parecía no saber: que la enseñanza, la instrucción y, en general, la educación, no se agotan en las posibilidades que ofrece la escolarización convencional (op. cit. p. 142).

Mais uma vez fica evidente que a esfera de atuação da educação não-formal é bastante ampla e de certa forma genérica, pois engloba vários aspectos, alguns bastante práticos e pontuais, como a formação profissional determinada a objetivos específicos que considera tanto o público alvo, o conteúdo a ser ensinado e o desdobramento esperado, até a educação que acontece através da mídia, que pressupõe um público, espectador, ouvinte. Nem sempre tem-se a garantia dos efeitos esperados acontecerem, pois os conteúdos são bem variados, assim como o tempo destinado a sua exposição, e as formas de retorno não são imediatas e observáveis na relação estabelecida.

Esses dois aspectos da educação não-formal, apesar de bastante diferentes nos ajudam a compreender que essa especificidade educacional não tem intrinsecamente uma marca. Podemos compreender a educação não-formal como um **tipo de educação, uma manifestação** com características específicas, mas que pode servir a diferentes interesses, com características tanto positivas, quanto negativas.

PARTE III - EDUCAÇÃO SOCIAL¹¹⁷

Especificamente nesta parte do texto pretendemos discutir questões referentes a uma área correlata dentre as muitas compreendidas pelo campo da educação não-formal: as propostas e atividades educacionais voltadas para aqueles que são considerados como indivíduos que vivenciam uma situação de vulnerabilidade social.

De acordo com autores como Trilla (1996), Petrus (1997), Sáez (1997), Quintana (1997) essa proposta educacional vem sendo denominada de educação social e possui como característica marcante o trabalho realizado com os “inadaptados socialmente” (Trilla, 1996), ou com aqueles que se encontram em situação de risco de se tornarem indivíduos em conflito social. Desta forma, esses projetos, quando realizados com crianças e jovens, acontecem em períodos não preenchidos pela educação formal, nas ruas, nos presídios, em casas de passagem, centros de acolhimento, centros abertos, oficinas de jovens, projetos sócio-educativos e outros.

Uma das motivações para a realização desta pesquisa foi buscar compreender a educação não-formal, sendo que uma das hipóteses existentes era a de que as ações impulsionadoras desse campo seriam aquelas de caráter social. Assim, todas as práticas reconhecidamente sociais realizadas com crianças, jovens e adultos fora do horário da educação formal seriam denominadas de educação não-formal.

Após entrar em contato com as produções de Trilla (1987, 1996, 1999, 2000); Brembeck (1978); Pastor Homs (2001); Coombs (1973,1986); Afonso (1989, 2001); Dahama & Bhatnagar (1985); Ahmed (1975), além das discussões apresentadas pelo Program of Studies Non-formal Education (1974) e pela The

¹¹⁷ Esta terceira parte do texto originou-se a partir das discussões e leituras realizadas nas disciplinas: Políticas Sociais – Política Educacional, em 2000, com os professores Heloisa Höfling e José Roberto Rus Peres, na Faculdade de Educação (FE); e Cultura e Política, em 2003, com a professora Evelina Dagnino, no Instituto de Filosofia de Ciências Humanas (IFCH).

Algumas discussões apresentadas nesta parte do texto foram publicadas em: GARCIA, V. A. 2008. *O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais*.

International Encyclopedia of Education (1985) ficou claro que o que vem sendo, internacionalmente, denominado de educação não-formal não se restringe às propostas e ações no setor social. Cabe, portanto, uma outra indagação: como denominar as práticas que vêm acontecendo dentro do campo não-formal e que se caracterizam por atuar especificamente no setor social? A resposta a essa pergunta parece ser uma área de intersecção com a educação não-formal, que vem sendo reconhecida por educação social.

Antes, porém, de entrar na discussão sobre educação social, nos parece interessante refletirmos um pouco sobre o significado que o adjetivo “social” vem assumindo, ou seja, o que, socialmente, interpretamos e compreendemos quando alguma prática/ação vem acompanhada do termo “social”. Nesse sentido, temos, por exemplo, assistência social, política social, investimento no social, marketing social, causa social, educação social, tecnologia social, engenharia social e outros.

Embora a discussão desta pesquisa não seja a chamada “questão social”¹¹⁸, vale a pena sinalizarmos o que se compreende pelo termo, até para podermos apontar discussões acerca da “questão social” na educação e compreendermos a acepção que a terminologia vem assumindo ao longo dos séculos. Rizek, prefaciando a tradução do livro de Castel (1998), nos aponta o nascimento do Estado Social:

É curioso reencontrar em meio a este relato algumas providências liberais bastante conhecidas dos novos tempos, como a patronagem, a filantropia, uma política social sem Estado, que construíram e reconstruíram as esferas extra-salariais em torno da condição mesma de assalariamento, com vistas a montagem de um plano de governabilidade assentado na reconstituição do mundo do trabalho, a partir de um sistema de obrigações morais. Foi o fracasso destas iniciativas, tantas vezes sugeridas como soluções dos “novos tempos”, que instaurou novas estratégias, indexadas a partir do Estado, novas formas de segurança e de proteção social: nascia o “Estado Social” a partir de um compromisso entre os interesses do mercado e as reivindicações do trabalho (p. 15).

¹¹⁸ Para maiores detalhes sobre a “questão social” ver os livros: CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*, 1998. PASTORINI, A. *A categoria “questão social” em debate*, 2004.

O compromisso social é essencial para garantir, mesmo que minimamente, a coesão e a segurança da sociedade. O Estado Social, ou o Estado Providência, cumpre esse papel. Castel (op. cit.) nos mostra que a participação em redes de sociabilidade é garantida pelo lugar que o sujeito ocupa nas relações de trabalho, ou seja, o fato de um indivíduo assumir um determinado posto de trabalho lhe garante um lugar na estrutura social. *“A vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade”* (p. 24).

O autor faz uma longa análise da relação entre os “lugares sociais” ocupados e o fato do sujeito social estar ou não “protegido socialmente” em função desse lugar ocupado na divisão social do trabalho. Nessa relação, Castel (op. cit.) nomeia uma série de “lugares” que são preenchidos por aqueles que são destituídos do trabalho. São os desfiliaados, aqueles que vivem uma situação de trânsito, que em um momento podem ser atendidos pela proteção do Estado por uma situação de vulnerabilidade e, em outro, à margem de qualquer atendimento¹¹⁹.

Segundo o autor, anteriormente à Revolução Industrial as redes de coerção garantiam também uma seguridade entre aqueles que acabavam sendo protegidos pelos seus “donos”. Com o advento do trabalho livre ou a liberdade em relação ao trabalho, o indivíduo assume junto com a responsabilidade pelo seu trabalho, a responsabilidade por sua manutenção e sua situação social.

Antes da adoção do trabalho livre, o grupo social assumia os cuidados por aqueles que não podiam manter a sobrevivência a partir do seu trabalho, como por exemplo, os órfãos, os doentes, as viúvas, os velhos, a infância abandonada etc. A partir da liberdade em relação ao trabalho, aqueles que não conseguiam se fixar em postos de trabalho pelos mais diferentes motivos, eram percebidos como pertencentes a um mesmo grupo, e a rede de proteção social, ao mesmo tempo

¹¹⁹ É importante lembrarmos a existência de outras redes de sociabilidade que muitas vezes oferecem mais suportes do que a rede oficial do Estado, como exemplo podemos citar a rede familiar no caso dos migrantes, onde aqueles que migram primeiro se responsabilizam por dar o suporte para aqueles que não migram, ou para os que migram depois. Outros exemplos podem ser a rede religiosa, de vizinhança. Há uma proteção social que é constituída por essas redes.

em que lhes responsabiliza por não possuírem o vínculo do salário, também vem, ao longo dos tempos, se estruturando para assistir àqueles identificados socialmente como merecedores de serem protegidos pelo atendimento social.

A questão social, segundo o autor:

[...] foi explicitamente nomeada como tal, pela primeira vez, nos anos 1830. Foi então suscitada pela tomada de consciência das condições de existência das populações que são, ao mesmo tempo, os agentes e as vítimas da revolução industrial. É a questão do pauperismo. [...]. Entenda-se isso como o fato de que a sociedade liberal corre o risco de explodir devido às novas tensões sociais que são a consequência de uma industrialização selvagem” (p. 30).

[...]

O hiato entre a organização política e o sistema econômico permite assinalar pela primeira vez com clareza, o lugar do “social”: desdobrar-se nesse entre-dois, restaurar ou estabelecer laços que não obedecem nem a uma lógica estritamente econômica nem a uma jurisdição estritamente política. O “social” consiste em sistemas de regulações não mercantis, instituídas para tentar preencher esse espaço. Em tal contexto, a questão social torna-se a questão do lugar que as franjas mais dessocializadas dos trabalhadores podem ocupar na sociedade industrial. A resposta para ela será o conjunto dos dispositivos montados para promover a integração (p. 31).

O social, analisado sob o aspecto sociológico e econômico, pode ser caracterizado, como vimos, por essa interface com a preocupação de garantir uma estrutura social onde caibam todos, inclusive aqueles que estão, mesmo à margem, pertencentes à estrutura econômica e política que impera.

Nos cabe pensar como a educação social vem servindo e favorecendo, ou não, essa estrutura que faz com que os indivíduos em situação de vulnerabilidade social ocupem esses lugares de pertencimento à margem, mas incluídos no sistema da chamada proteção social.

Ainda considerando as pesquisas de Castel (1998), o autor nos coloca com clareza como se dá a relação entre aqueles que ocupam lugares reconhecidos e aqueles que transitam entre a vulnerabilidade e a desfiliação:

[...] a questão social se põe explicitamente às margens da vida social mas “questiona” o conjunto da sociedade. Há aí uma espécie

de efeito bumerangue pelo qual os problemas suscitados pelas populações que fracassam nas fronteiras de uma formação social retornam para seu centro. Consequentemente, quer entremos na sociedade “pós-industrial”, quer mesmo na “pós-moderna” ou como quiser chamá-la, ainda assim a condição preparada para os que estão “out” depende sempre da condição dos que estão “in”. São sempre as orientações definidas nos centros de decisão – em matérias de política econômica e social, de gestão das empresas, de readaptações industriais, de busca de competitividade etc. – que repercutem como uma onda de choque nas diferentes esferas da vida social. Mas a recíproca é igualmente verdadeira, a saber, os poderosos e os estáveis não estão colocados num Olimpo de onde possam contemplar impavidamente a miséria do mundo. Integrados, vulneráveis e desfilados pertencem a um mesmo conjunto, mas cuja unidade é problemática. As condições de constituição e de manutenção dessa unidade problemática é que devem ser interrogadas (p. 34).

Tentando compreender o lugar da educação na *questão social*, ou nos perguntando: qual a parte que cabe à educação em relação à contribuição com a *questão social*?, chegamos, talvez, à educação social, e aí aparece novamente a compreensão que temos do social, pois ao atrelarmos a palavra social à educacional, criamos uma outra categoria de educação.

Trilla (2000), distinguindo áreas de atuação da chamada educação social, reflete sobre o adjetivo social chamando a atenção para o fato de que em todos os espaços as relações travadas são sociais:

Es decir, la pedagogía social se ocuparía de la educación que se da en contextos o a partir de agentes sociales. ¿pero qué agentes o contextos son “no sociales”? Así pues, en un sentido genérico, tampoco lo social discriminaría demasiado - en realidad, no discriminaría prácticamente nada - puesto que todas las instituciones y contextos de intervención educativa son, en un sentido o otro, “sociales”. Sin embargo, cuando el adjetivo “social” remite al agente, institución o contexto, en el uso de la expresión “pedagogía social” se produce, tácita o explícitamente, una reducción de su significado (op. cit. p. 27).

Castel (1998), discutindo a compreensão de social pontua:

[...] o social-assistencial pode ser formalmente caracterizado por oposição aos modos de organização coletiva que fazem economia

desse tipo de recurso. Porque existem sociedades sem social. Com efeito, o social não deve ser entendido aqui como o conjunto das relações que caracterizam a humanidade enquanto espécie que se define por viver em sociedade. Realmente “o homem é um animal social”, e a abelha também. Mas, para evitar o embaraço de uma mera questão de vocabulário, estabelecer-se-á chamar de “societal” a qualificação geral das relações humanas enquanto se refere a todas as formas de existência coletiva. O “social”, ao contrário, é uma configuração específica de práticas que não se encontram em todas as coletividades humanas (p. 48)

Vale perguntarmos qual a compreensão que atravessa os programas que se identificam com uma ação para o social?

O que especificamente o termo social carrega quando é empregado ao lado de outra palavra, como adjetivo, para ser compreendido como auxílio, ajuda, voltado para setores/camadas/grupos aos quais falta algo?

Essa compreensão traz consigo a história da assistência à sociedade ou aos despossuídos de condições de vida digna em sociedade, e carrega também a concepção ideológica das relações em sociedade que historicamente nosso país vem construindo. Iamamoto (2001) discutindo questões relacionadas ao trabalho e indivíduo social no processo capitalista de produção, ajuda a compreender que a concepção de indivíduo social é uma construção histórica e, conseqüentemente, ideológica.

O indivíduo social é um produto histórico e dessa forma as relações que são travadas socialmente são demarcadas por valores que historicamente foram se fortalecendo e ganhando espaço, em geral, valores representativos dos grupos detentores de poder. Não só esses valores fazem parte do movimento social. Outros, representantes de diferentes grupos, sobrevivem utilizando-se de diversas estratégias de manutenção e reprodução, na tentativa de garantir a permanência como voz e expressão (tanto de minorias, como de maiorias excluídas) para também se fazerem presentes no imbricado “cotidiano histórico”.

Nesse sentido, vale a pena pensar sobre a idéia que, socialmente, possuímos sobre o adjetivo social e, conseqüentemente, sobre a assistência social, a educação social e outros serviços que são prestados para “alguns”,

trazendo em sua nomenclatura a marca de um serviço que é para todos, pois se é social, subentende-se que seria, ou é, para toda a sociedade¹²⁰.

Essa compreensão traz junto de si a vontade e o movimento de que é para o “bem social”, para que toda a sociedade atinja um patamar no qual todos tenham garantidas as condições de sobrevivência, de acordo com o momento histórico presente. Dessa forma, não é possível pensar nesse movimento sem tentar compreender qual o lugar desse desejo de auxílio social e a quem se dirigem muitas das ações que vêm sendo realizadas nesse âmbito. É importante que se faça presente uma discussão sobre a idéia de social associada à estrutura político-social na qual essa concepção está inserida. Iamamoto (op. cit.), trabalhando com conceitos marxistas, contribui para essa reflexão:

A tensão entre existência individual e o indivíduo como membro de uma classe, pensado como coletividade, é fruto do decurso do desenvolvimento histórico, próprio da sociedade burguesa. É nesta sociedade, produto da divisão de trabalho desenvolvida, que passa a existir a diferença entre a vida de cada indivíduo, como particular e pessoal, e sua vida como trabalhador, subordinada a um ramo de atividade e às condições a ele inerentes. Sua personalidade passa a ser condicionada por relações de classe muito determinadas. Essa distinção entre indivíduo pessoal e indivíduo social, na sociedade mercantil desenvolvida, encontra-se enraizada no próprio caráter social, assumido pelo trabalho particular do indivíduo produtor, expresso na forma mercantil. Em outros termos, a tensão entre indivíduo pessoal e social, como membro de uma classe, só pode aparecer na sociedade que generaliza a forma mercadoria assumida pelos produtos do trabalho, como condição de atender às necessidades sociais, sejam do “estômago” ou da fantasia (op. cit., p. 62).

O adjetivo social compreendido dessa maneira, como uma prestação de serviço aos despossuídos, aos excluídos, àqueles que estão fora das condições mínimas de sobrevivência, ajuda a mascarar o fato de que o lugar social destes

¹²⁰ É interessante observarmos que em algumas situações, mesmo havendo serviços sendo destinados a um determinado grupo, existem aqueles que preferem não fazer uso dele, por diferentes motivos, seja para não se identificar com o grupo, por se acharem diferentes, por acharem que não precisam etc. Fernandes (2007), analisando as memórias de jovens ex-frequentadores do Projeto Sol em Paulínia, ao ouvir os depoimentos daqueles que fizeram a opção de não frequentar o Sol, mesmo tendo a oportunidade de fazê-lo, nos demonstra os vários motivos que levaram esses jovens a não frequentar o Projeto Sol.

grupos, para o capital, é exatamente à margem da sociedade de direitos, sobrevivendo das sobras e da prestação de serviços aos grupos sociais que ocupam os espaços de direitos e de consumo em nossa sociedade. A assistência ajuda a mascarar no sentido que, enquanto o discurso de que existem aqueles que necessitam e existem aqueles que se satisfazem ao poderem "fazer o bem" para "melhorar" a sociedade/para auxiliar os despossuídos, a discussão e reflexão sobre as causas dessas diferenças não vêm à tona em repercussões sociais mais amplas. Desta maneira não há excluídos, todos estão nos lugares de manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

Iamamoto mais uma vez auxilia nessa discussão ao mostrar a importância e a força do lugar social que cada indivíduo ocupa, deixando clara a necessidade da compreensão da condição de classe de cada um:

As tensas relações entre indivíduo concreto e individualidade social se explicitam na trama da constituição da qualidade específica do nexos social considerado como um produto histórico. Portanto, tratar o indivíduo social na sociedade capitalista implica analisá-lo na totalidade das relações e condições sociais em que são esculpidos os indivíduos concretos, condensando em si um modo histórico de expressão da sua genericidade e particularidade. Afirmam-se como sujeitos na luta social, na qual se expressa a sua rebeldia à alienação do trabalho, na busca de resgate de sua própria humanidade, como patrimônio comum de cada um e de todos (2001, p. 64).

A compreensão dos lugares sociais e da luta de classes não desconsidera as possibilidades de mobilidade social, assim como também as diversas e inúmeras estratégias utilizadas por diferentes grupos para fazer valer tanto a manutenção de crenças, costumes, hábitos, valores, como também para alterá-los em momentos ou situações nos quais se fizerem necessários e oportunos, tanto para evidenciar e enaltecer o lugar social ocupado como também para escondê-lo, em situações extremas e de conflitos.

3.1 - Contribuições do Serviço Social

Nessa discussão é válido buscar as contribuições e a compreensão da área do serviço social, uma vez que muitas das discussões sobre a prestação de serviços de assistência à sociedade estão aí presentes. Estevão (1984), em uma breve introdução sobre o surgimento do serviço social traz: *"O Serviço Social é fruto da união da cidade com a indústria. Seu nascimento teve como cenário as inquietudes sociais que surgiram do capitalismo..."* (op. cit. p. 09).

Colin e Fowler (1999), fazendo uma profunda discussão e análise da LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social - trazem também um pouco do histórico dessa profissão e área de atuação. Segundo eles, ao apresentarem o campo:

A assistência social sempre esteve caracterizada como via de proteção e ajuda aos indivíduos integrantes de segmentos estigmatizados (tais como crianças, idosos, mendigos, desempregados, etc), os quais, por não se enquadrarem nos padrões preestabelecidos, nunca logravam se inserir no contexto socialmente aceitável. Centrando-se, então, na questão do indivíduo, que era considerado um desajustado, criavam-se, a partir do exame das situações concretas e contraditórias em que ele interagira, serviços de apoio que lhe permitiam a sobrevivência e sua manutenção indefinida no status quo (op. cit. p. 11).

Segundo Castel (1998), a assistência esteve primeiramente ligada às igrejas e ordens religiosas. Apesar desse histórico, ligado à filantropia, a assistência social foi ao longo do tempo construindo seu referencial e refletindo sobre sua prática e seu papel social:

No caso brasileiro é possível afirmar, salvo exceções, que até 1930 a consciência possível em nosso país não apreendia a pobreza enquanto expressão da questão social. Quando esta se insinuava como questão para o Estado, era de imediato enquadrada como "caso de polícia" e tratada no interior de seus aparelhos repressivos. Os problemas sociais eram mascarados e ocultados sob forma de fatos esporádicos e excepcionais. A pobreza era tratada como disfunção pessoal dos indivíduos (Sposati apud Colin e Fowler, op. cit. p. 15).

Segundo os autores citados, na trajetória histórica do serviço social aparecem diferentes atores, considerando-se as senhoras representantes da nobreza e depois da burguesia, as congregações religiosas, associações, ligas e órgãos públicos. Todos esses diferentes grupos trouxeram contribuições, posturas e práticas do que é "dar" assistência àqueles que dela precisam. Porém, uma diferença em relação à prestação de assistência, se refere ao fato de ser compreendida e praticada como uma benesse ou como um direito.

A assistência, quando praticada como benesse, traz para aquele que faz a "caridade" dupla vantagem: uma vinculada àquele que recebe o "favor", que fica grato e contrai uma espécie de dívida moral em relação ao "benfeitor", e outra em relação aos seus iguais, por ser reconhecido como aquele que "faz o bem", e obtém prestígio em função de suas ações¹²¹.

Como oposição a essa idéia de assistência como um direito, coloca-se a noção de assistencialismo, entendido como prática de assistência através de benesses, de favores, de doações caridosas. Entre o concedente, sujeito do assistencialismo, e o beneficiário, o sujeitado, estabelece-se uma relação de dependência, na qual o sujeito age como se fora proprietário de um bem que é, por ato de extremo desprendimento e bondade, transferido ao subalterno. Com isso, o sujeito busca ganhar o reconhecimento e a dívida de favor do tutelado, que permanece sob sua vontade (Colin e Fowler, 1999. p. 14).

Atualmente, apesar de um avanço considerável da assistência social no Brasil, representada inclusive através de leis, como a própria LOAS, ainda encontram-se práticas como a citada acima. Por outro lado, as lutas e conquistas da área também são consideráveis e, sem dúvida, em uma sociedade marcada pela enorme diferença econômica como a brasileira, com um histórico de favores, clientelismo e apadrinhamento¹²², é muito difícil que esses direitos sejam compreendidos e exercidos em sua essência.

¹²¹ A orientação cristã define como caridade aquela que é praticada sem que o benfeitor seja reconhecido como tal. Por conta dessa orientação, há também uma prática de que a instituição é quem faz a caridade e não o indivíduo.

¹²² Populismo, clientelismo, tutela, concessão de favores, paternalismo, compadrios e relações promíscuas entre o poder público e o privado, contribuíram para que nunca houvesse no Brasil um Estado de caráter

Considerando, portanto, essa complexidade que perpassa as relações cotidianas, tanto em instituições públicas como privadas, compreendidas por setores religiosos, sociedade civil, empresas, quando se analisa a assistência, o cuidado com aqueles que estão, em um determinado momento, em uma situação de descuido, é significativa a percepção de que se, por um lado, as leis que garantem a assistência como um direito estão avançadas, por outro, as pessoas/profissionais (não só os assistentes sociais) que estão na ponta dessa relação, os responsáveis pela assistência, muitas vezes ainda têm introjetados valores característicos do assistencialismo.

A Lei Orgânica de Assistência Social, em seu capítulo I: Das definições e dos objetivos, traz:

Art. 1. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Art. 2. A assistência social tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Parágrafo único. A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento das condições para

eminentemente público. Descrições de como o compadrio, clientelismo, mandonismo local e o coronelismo se formaram e como isto se caracteriza como substrato enraizado no Brasil podem ser buscadas em obras clássicas da antropologia, sociologia e história brasileira. Para aprofundamento ver RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro*, 1995; HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*, 1996; QUEIROZ, M. I. P. de *O mandonismo local na vida política brasileira*, 1976; QUEIROZ, M. I. P. de *O coronelismo numa interpretação sociológica*. In: *O mandonismo local na vida política brasileira*, 1976; LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto - o município e o regime representativo no Brasil*, 1976.

atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais (op. cit. p. 19 - 24).

A importância do conhecimento da história e do compromisso social da assistência social nesta pesquisa, vem no sentido de ajudar a compreender o lugar dos chamados Projetos sócio-educativos, Casas de Passagem, Projetos Educacionais para crianças e jovens "carentes" etc, pois, no discurso e na prática de muitos deles encontramos tanto valores da assistência compreendida como direito, como do assistencialismo praticado como benesse e como controle das camadas pobres da população¹²³.

Um outro fator que julgamos relevante para a análise do serviço social nesta pesquisa é que, em muitos dos projetos e das propostas, os profissionais que atuam na área da assistência (com formação em diferentes campos: assistente social, direito, saúde, psicologia, terapia ocupacional etc) se fazem presentes juntamente com os profissionais da educação.

¹²³ Os Projetos Sócio-Educativos surgem em Campinas através dos Movimentos Sociais, das lutas das mães por creches etc. Ao se estruturarem, esses movimentos se vinculam à Secretaria de Assistência e não constituem vínculo com a Secretaria de Educação. Cumprindo o disposto estabelecido pela Lei do FUNDEB nº 11.494/07 (para conhecimento da Lei na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm), desde 2008 as chamadas Entidades de Assistência que atuam no campo da educação infantil [rede de educação infantil, que até 2008 era co-financiada com recursos do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS] passaram a ser supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com esclarecimentos prestados pelo Departamento de Proteção Social Básica SNAS/MDS (Secretaria Nacional de Assistência Social/Ministério do Desenvolvimento Social: “Historicamente, a Assistência Social financiou parte da rede de educação infantil e mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) ter definido a educação infantil como 1ª etapa da Educação Básica, portanto uma atribuição da área de Educação, a Assistência Social manteve os recursos para o atendimento à criança de até 6 anos em creche e pré-escola. Isso ocorreu, dentre outros fatores, devido à falta de fontes específicas de financiamento para a Educação Infantil. Porém, em 2007, foi aprovada a Lei 11.494 do Fundeb, que cria um padrão de financiamento para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). A aprovação do Fundeb representou um passo importante, que reforça a natureza educacional das creches e pré-escolas. Segundo essa Lei, até janeiro de 2009, toda a rede de educação infantil será assumida pelo Sistema de Educação. Assim, a rede co-financiada com recursos do FNAS [Fundo Nacional de Assistência Social] será transferida, definitivamente, do âmbito da Assistência Social para o da Educação. Para que isso ocorra é necessário que as instituições cumpram o disposto no art.8º, §1º ao 4º da referida Lei”. Para mais orientações sobre o processo de transição da Educação Infantil, consultar o documento: “Orientações para a Transferência da Rede – Articulação entre Assistência Social e Educação” no sítio www.mds.gov.br/suas link: Proteção Social Básica. (Nota de esclarecimento – transição educação infantil, por Luziele Tapajós em 09/01/2008, no site do Sistema Único de Assistência Social: www.mds.gov.br/programas/rede-suas .

Outro documento interessante para ser consultado: Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil, disponível no site: www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id=1173 .

Assim, a hipótese que se levanta aqui é a de que, na construção da trajetória dessa área de intersecção da educação não-formal com a chamada educação social, o campo da assistência social vem caminhando concomitantemente, trazendo elementos que lhe são próprios, em alguns momentos contribuindo para a construção desse "novo" espaço institucional, e em outros, amarrando e fortalecendo as posturas características do assistencialismo. Mais uma vez é válido deixar claro que não se trata somente de uma postura adotada pelos profissionais da assistência social, mas de uma concepção de senso comum do que significa atuar no chamado *setor social*.

Esse movimento encontrado no cotidiano (em situações nas quais é importante agir, fazer algo, propor caminhos para tentar mudar as condições encontradas) não é imune aos valores impregnados pela história de vida e pela opção ideológica tanto daqueles que estão na "linha de frente", envolvidos diretamente com a ação das políticas sociais apresentadas, como daqueles que elaboram essas políticas. Também a sociedade como um todo, que aceita, reivindica, contesta essas mesmas políticas, influencia esse campo. Esse movimento é percebido através de reproduções do que historicamente temos construído nas sociedades capitalistas. Nos demonstra tanto o não cumprimento dos direitos assegurados em leis e qual lugar é reservado para cada indivíduo nessa sociedade, como contestações e lutas pelo cumprimento dos direitos já assegurados bem como pela implantação daqueles ainda não garantidos legalmente.

Neste contraditório e dialético "meio social", no qual todos esses movimentos e lutas se fazem presentes cotidianamente, a educação e o serviço social, assim como outras práticas, também estão permeados por diferentes valores e crenças e pelas condições de classe.

Dessa maneira, a educação muitas vezes foi compreendida como assistência, como parte de um projeto inserido na assistência, ou como algo para possibilitar acesso a um bem maior. Estevão (1984), analisando a história da assistência social no Brasil, traz algumas intenções e mesmo práticas que ilustram e ajudam a perceber essa compreensão da educação como "ajuda": "*Elas (as*

peças caridosas) dividiram as paróquias em grupos de vizinhança, designaram um responsável em cada setor para distribuir ajuda material e fazer trabalho educativo (principalmente dando conselhos)" (op. cit. p. 11 - grifo nosso).

A educação, ou o argumento educativo, foi e é utilizado, muitas vezes como uma fôrma, um modelo sem grandes flexibilidades à serviço da adequação do indivíduo à vida social.

Atualmente existem ações que transitam de uma visão para outra. Estão presentes, tanto a noção da educação a serviço da manutenção das regras vigentes, como também a noção de assistência como direito. A ação educacional é notada tanto na concepção, como na prática da assistência social:

Ademais, destina-se a assistência à provisão dos mínimos sociais, entendidos como os meios que supririam as necessidades básicas de todo cidadão, tais como saúde, educação, habitação, trabalho, transporte e alimentação" (Colin e Fowler, 1999. p. 23 - grifo nosso) [...].

Ademais, a Norma Operacional Básica da Assistência Social, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social em dezembro de 1998, refere as seguintes atribuições ao gestor federal:

.....

o) estabelecimento de normas e procedimentos para o controle e fiscalização dos serviços prestados por todas entidades beneficentes de assistência social na área da educação, da saúde e da assistência social, [...]. (idem, p. 58 - grifo nosso).

Como visto por ocasião das anotações do art. 8. desta Lei, a definição da política de assistência social reclama a elaboração prévia de um diagnóstico que revele as características socioeconômicas, culturais, políticas, educacionais, habitacionais, nutricionais e assim por diante (idem, p. 64 - grifo nosso).

A compreensão da área educacional como parte das demais áreas envolvidas pelas políticas sociais, traz consigo essas discussões apresentadas aqui, pois uma vez que o país alcançou, há algum tempo, o ideal de educação como um direito, cabe fazer valer esse direito. O que é possível perceber, também nesse contexto, é que essa educação tida como direito é restringida à educação formal. Por outro lado, como já foi dito aqui, a educação é mais ampla e

transcende os limites da educação formal, inclusive ao considerarmos as propostas e necessidades elencadas pela assistência social.

Existe, portanto uma compreensão educacional na área de assistência social, e esta é perceptível não só nos discursos encontrados no senso comum, como também nos argumentos dados pelos profissionais que atuam no campo educacional e por aqueles que atuam no campo do serviço social. Outra observação é que, de fato, em algumas situações não existem campos diferentes, uma vez que aqueles que "recebem" os serviços, ou aqueles para os quais os serviços são idealizados são os mesmos, tanto no setor educacional, como no de assistência. Assim, a criança e o jovem que são atendidos pelos projetos "sócio-educativos" fazem parte de uma família que é atendida pelo serviço social do município e, nem sempre, esses diferentes equipamentos das políticas sociais dialogam entre si. Portanto, as áreas se encontram, uma vez que nesses projetos denominados de *educacionais*, de *assistenciais*, de *sócio-educativos* ou ainda de *educação social* observa-se a presença de ambos os profissionais, tanto o assistente social, como o pedagogo e /ou o educador.

Percebe-se, desta maneira, um campo no qual transitam diferentes concepções que trazem contribuições, saberes, que lhes são específicos. Se por um lado, essa dimensão é positiva, por outro, os aspectos que são comuns ao contexto dos projetos/propostas educacionais voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres da população, precisam ser discutidos em um espaço de intersecção entre as diferentes áreas, trazendo à tona reflexões e buscando construir conjuntamente um saber próprio dessa especificidade de atuação, não desconsiderando contribuições de outras áreas. Evitar-se-ia, desta forma, a expansão de projetos reformadores e mantenedores da ordem social vigente¹²⁴.

¹²⁴ Atualmente existem experiências de atuações intersetoriais demonstrando que essa é uma maneira bastante eficiente de trabalho nesse campo. Como exemplo de uma problemática semelhante, na área da gerontologia, há uma busca pela integração entre o campo da saúde e do serviço social.

3.2 – Contribuições dos movimentos sociais: o mosaico da sociedade civil e suas conexões com a educação não-formal

As ações no campo da educação não-formal não podem ser pensadas descoladas do projeto político das instituições que as propõem. Existem diferentes projetos políticos que disputam espaços e poder na sociedade; por trás das propostas colocadas, há sempre um modelo de sociedade. Cabe aqui uma pequena explicitação teórica da concepção de projeto político considerado nesse texto:

Estamos usando o termo projetos políticos num sentido próximo da visão gramsciana, para designar os conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos (Dagnino, 2002, p. 282).

É possível perceber na “preocupação” em baratear os custos da educação para os países da periferia capitalista o projeto político que está presente, no qual o interesse é agilizar e tornar mais econômica a “formação qualificada” da população pobre dentro das necessidades de expansão da economia capitalista, mantendo-a no seu lugar socialmente instituído.

Se opondo a essa lógica, outras experiências importantes no contexto educacional, que muito vêm contribuindo são ações diversificadas de diferentes movimentos sociais que extrapolam o que regularmente tem sido esperado da educação formal.

O Dossiê: “Os movimentos sociais e a construção democrática” (1998-1999), aponta a educação como uma esfera importante nos movimentos presentes na sociedade civil, destacando a ação e participação de camadas populares da população no debate e na luta pelas conquistas de direitos:

Mais recentemente, podemos identificar alguns marcos importantes no processo de construção de uma esfera pública no Brasil, que vem incorporando segmentos “plebeus”. Entre eles destaca-se a organização das CEBs, comunidades eclesiais populares, em que se valoriza o saber do leigo, construindo competências e autonomias que podem libertar relativamente a ação popular da autoridade religiosa hierárquica. Destaca-se

também nesse processo, a contribuição da “educação popular”, conjunto de práticas político-pedagógicas que promovem a constituição de espaços de equivalência entre educando e educador [...] (p. 53)¹²⁵.

Os movimentos sociais vêm contribuindo na construção do campo da educação, uma vez que eles extrapolaram o que regularmente tem sido propiciado pela educação formal.

3.2.1 - O protagonismo dos movimentos sociais na luta por direito a ter direitos

Introduzida a proposta de desenvolvimento desta parte da pesquisa, nos parece de extrema importância o aprofundamento da compreensão dos movimentos sociais em seu percurso histórico da sociedade brasileira. De acordo com Paoli (1995), os movimentos sociais no Brasil inicialmente se caracterizaram por se referir a atores sociais organizados que não utilizavam as instituições convencionais de poder e representação política (partidos políticos, sindicatos, governo). Esses movimentos são originais por se integrarem à esfera de poder pertencente à cidadania e aos direitos, pois os movimentos sociais agiam de forma inédita e traziam novas questões.

De acordo com a autora, os novos movimentos sociais questionam:

[...] até onde pode a política ser alargada – não apenas para além dos aparatos institucionais, mas também para além do estilo tradicional de seu exercício – e tornar-se campo de práticas legítimas de invenção, conflito e negociação? (p. 32).

Historicamente os movimentos sociais podem ser divididos em dois momentos: o primeiro que abarca o período de 1970 a 1988, que se caracteriza

¹²⁵ O trabalho de pesquisa de Denise Antunes nos mostra a formação de lideranças de idosos, que hoje atuam na Vila Castelo Branco, mesma região onde se situa o Progen e que tiveram sua formação política nas CEBs nos anos de 1980. Para maiores detalhes ver: ANTUNES, D. C. *Memórias das transformações de grupos comunitários como forma de favorecimento do envelhecimento bem sucedido*, 2006.

pela maturação desses movimentos como sujeitos políticos, período no qual a luta por direitos específicos (creche, moradia, luta contra a carestia) se juntava a uma luta mais geral pela redemocratização política; e o segundo, a partir de 1988 com as discussões e debates presentes no momento da Constituinte que assinala a inserção dos movimentos sociais no espaço político instituído.

Segundo Paoli (op. cit.), no período de meados da década de 70 a meados da década de 80, surgiram ações coletivas diferenciadas, sendo que esse processo foi fundamental para que se configurasse a reivindicação dos movimentos sociais: o direito a ter direitos.

A participação na sociedade civil se dá através de instituições de diferentes origens e interesses que se organizam (também de diferentes modos) de maneira voluntária para, através das disputas pelo poder, fazer valer direitos já garantidos por lei e para demonstrar e exigir a legitimação de direitos ainda não instituídos. Essas disputas ocorridas no espaço da sociedade civil fazem com que grupos distintos da sociedade se reconheçam.

De acordo com Avritzer (1994), a sociedade civil no Brasil emerge a partir da década de 70 em reação ao regime militar, sendo que somente naquele momento houve autonomia da sociedade em relação ao Estado.

Em relação aos atores que ocupam os espaços de conflitos e debates na sociedade civil, é válido destacar a participação dos movimentos sociais, principalmente os denominados *novos movimentos sociais*, que têm essa caracterização pela idéia de autonomia em relação ao Estado, além da idéia de que eles inauguram novas formas de fazer política.

A ação dos movimentos sociais transforma a cultura de direitos no país sendo responsável pela compreensão de que o atendimento às reivindicações: [...] não é um favor do Estado, mas um dever e um direito básico de cidadania (Baierle, 2000, p. 193).

Os embates, conflitos e negociações ocorridos na sociedade civil se dão nos denominados espaços públicos, que são a garantia da convivência e debates entre diferentes na busca por administrar conflitos e construir consensos com a intenção de afetar o “mundo da política”. Interferem tanto na configuração política

que vai sendo constituída nesse processo, como na identidade da sociedade como um todo, uma vez que, a partir do momento em que grupos da sociedade têm a consciência de que sua atuação também é responsável por compromissos assumidos, por conquistas de mudanças, esses grupos e seus participantes, individualmente, se transformam e passam a se constituir de uma maneira diferente.

A transformação é cultural, pois através da atuação de diferentes movimentos sociais passa a existir um outro jeito de negociar, de debater, de fazer política, inclusive com outros participantes que, por sua vez, estão se colocando na sociedade, também de uma outra forma. Essa possibilidade tem um potencial transformador para aqueles que participam das negociações na sociedade civil; essas práticas se transferem para outras áreas na vida desses sujeitos, havendo uma modificação individual e coletiva. Baierle (2000) analisando os movimentos populares urbanos em Porto Alegre explicita essas transformações e seu caráter processual objetivado:

As pessoas não se reúnem só porque gostam de estar juntas, por um gesto de solidariedade cristã, embora muitas vezes existente e válida. Elas se reúnem porque precisam, porque têm necessidades. E discutindo suas necessidades constroem interesses coletivos, descobrem causas e conseqüências, aprendem a falar, a ouvir, a planejar. Sua ação produz mudanças concretas que melhoram a sua vida. A consciência coletiva de saber-se autor de transformações na sua rua, no seu bairro, na sua cidade é a ferramenta fundamental através da qual forja-se este novo princípio ético-político, estruturando uma solidariedade social e racionalmente construída (p. 212).

O texto Dossiê: “Os movimentos sociais e a construção democrática” (1998-1999) elucida a participação de diferentes interesses no âmbito da sociedade civil, explicitando o movimento de “passagem” de interesses particulares para coletivos:

Nesse processo, foram capazes de levar ao espaço público questões tradicionalmente relegadas à invisibilidade do mundo privado, questões que adquiriram na nossa história traços dramáticos, como a violência contra as mulheres, os direitos da criança e do adolescente, as relações entre patrões e empregados, os direitos do consumidor e o racismo. Questões

que saíram do âmbito privado e ganharam as ruas. [...] são questões trazidas, pelos movimentos sociais e outros atores da sociedade civil, das sombras do mundo privado para um lugar de relevância pública. Ali podem passar a constituir objetos de políticas públicas e a determinar a instituição de novos direitos (p. 60).

Considerando a ocupação dos espaços públicos por diferentes atores, representativos de projetos políticos heterogêneos, Maria Célia Paoli (2002), demonstra a mudança no sentido de fazer política e das formas de manifestações sociais que o grande número de ONGs trazem ao cenário da sociedade civil, antes preenchido fortemente pelos movimentos sociais:

Esse quadro de imposições econômicas, heranças culturais e interesses particulares talvez nos ajude a entender a importância do surgimento relativamente recente de uma assim chamada “sociedade civil” que, primeiramente através de movimentos sociais autônomos e politizados, e depois de organizações não-governamentais profissionalizadas, deslocou o ativismo político pela cidadania e justiça social para o ativismo civil voltado para a solidariedade social. Se o caminho aberto pelos movimentos sociais era fortemente politizado e implicava a demanda direta da população carente organizada por bens públicos, o caminho das ONG's opta por representar as demandas populares em negociações pragmáticas, tecnicamente formuladas, com os governos, dispensando a base ampliada da participação popular. Desse modo, diferentes práticas de responsabilização e compromisso desenham um conflito potencial que diferencia internamente as múltiplas organizações que constituem a emergência daquilo que se entende por sociedade civil no Brasil, e que tendem a se tornar critérios cada vez mais presentes no debate sobre seu sentido (grifo nosso, p. 378).

Nesse contexto difuso, em que diferentes e divergentes projetos políticos disputam espaço e poder para se constituírem ou para manterem o seu projeto de sociedade, as ONGs assumem um papel que merece ser discutido, pois a sua diversidade comunga com as diferentes posições presentes na sociedade. Dessa forma, há ONGs que assumem de maneira transparente a sua posição ideológica e colocam de maneira evidente o seu projeto político enquanto que, no vasto e heterogêneo campo em que aquelas se constituem, há as que ocupam espaços na sociedade civil utilizando discursos aparentemente transformadores, mas que

têm no seu modo de agir, posturas que legitimam a manutenção do *status quo*. Essa relação não se dá através de oposição e polarização. A estrutura social e política que está posta (que por seu turno não é perene e permanente), não só no Brasil, favorece o aparecimento e manutenção dessa lógica e dessa mimetização em que diferentes projetos políticos disputam, às vezes de maneira não tão clara para a sociedade mais ampla, os investimentos, estratégias e efetivação de políticas sociais.

Paoli (2002) aponta os “serviços” que estão sendo delegados para as ONGs, e vale lembrar que nesse meio estão presentes ONGs com diferentes projetos políticos:

Para tanto, o direito à educação, saúde, cuidado à infância e à velhice – para não falar no próprio direito ao emprego – são transformados em investimento em “capital humano” e colocados em terreno puramente dependente de uma boa e confiável gestão, a do setor agora denominado “público não-estatal”: note-se que o argumento não é que as ONG’s podem pensar bem os serviços sociais, mas o de que “as ONG’s sabem gastar bem”, e portanto executarão melhor estes serviços (grifos nossos, p. 384).

Nesse contexto, estão inseridas as mais diferentes propostas educacionais voltadas, principalmente, para crianças e jovens fora do tempo escolar. Por conta disso, é de extrema importância que os programas que realizam tais ações, conheçam e tenham consciência de que, queiram ou não, estão envolvidos nesse meandro. Tal fato nem sempre é observado, principalmente por aqueles que realizam as ações cotidianas - os educadores, que se relacionam diretamente com as crianças e jovens nem sempre conhecem o projeto político da ONG em que acabam se envolvendo.

É significativo evidenciar algumas diferenças entre movimentos sociais e ONGs; estas têm obrigatoriamente uma institucionalização sob um estatuto jurídico, enquanto que os movimentos sociais se caracterizam por debater com o Estado e com a própria sociedade mais ampla, buscando interferir nas políticas encampadas pelos diferentes setores presentes no Estado e na sociedade.

O tipo de relação com o Estado, considerando tanto as ONGs como os movimentos sociais, depende dos diferentes projetos políticos assumidos e defendidos tanto pelos diversos movimentos sociais, como pelas ONGs e pelos grupos que assumem o Estado. As ONGs não se constituem como atuação de massa, enquanto que os movimentos sociais têm essa característica; no mesmo sentido, as ONGs não precisam ser representativas, sendo esse um atributo dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais quase sempre são voluntários, organizados, com objetivos e ansiedades comuns a um grupo social e mantidos, em geral, por esse grupo ou por militantes e/ou simpatizantes com interesses comuns. Nem sempre precisam de recursos financeiros para acontecer e suas ações surgem em decorrência de necessidades prementes daquele grupo. Já as ONGs demandam recursos financeiros que, na maioria das vezes, são repassados pelo próprio governo. Quando aplicados a propostas educacionais, são retirados de fundos destinados à educação pública, ou seja, o Estado paga com o dinheiro público da educação, para que grupos não gerenciados por ele, se responsabilizem por programas e propostas educacionais “públicas”, gerando uma educação “terceirizada” – que apesar de financiada pelo Estado, é gerenciada por uma ONG.

Também, muitas vezes, nas ONGs os projetos nascem não das necessidades da comunidade e/ou grupo onde serão aqueles serão desenvolvidos, mas o movimento é contrário: a ONG apresenta o projeto e os grupos sociais adaptam-se e integram-se a eles.

Há uma espécie de hierarquização das ONGs e também dos movimentos sociais em função da temática e da luta que é encampada. Algumas causas são mais caras às classes populares, e outras a grupos de outros segmentos sociais¹²⁶.

¹²⁶ Em geral as causas ambientais, algumas vinculadas à saúde (como por exemplo a prevenção à vários tipos de câncer, ao alzheimer) são mais caras às classes média e alta, já as causas denominadas de sociais (como por exemplo a atenção e atendimento às crianças e jovens estruturados nas ruas, aos velhos sem assistência) são de militância das classes populares.

É fundamental lembrar que os movimentos sociais não são intrinsecamente transformadores, existindo aqueles que são conservadores, e que não há uma relação de oposição entre essas duas possibilidades de intervenção social (movimentos sociais e ONGs). É necessário compreender e considerar a diferença política, o papel e função desses grupos. Por vezes, grupos de ONGs compartilham lutas e debates encampados por grupos de movimentos sociais, mas essa condição não está presente em todos os momentos de atuação na sociedade civil.

Existe, como já apontado, uma disputa por esse espaço de intervenção social e pela definição, ao menos no âmbito do senso comum, sobre a função e o papel de ONGs e movimentos sociais. Há ONGs que querem e se esforçam para serem reconhecidas como movimentos sociais. Essa aparente confusão não é gratuita, e tem por trás o interesse de escamotear diferentes projetos políticos. Uma discussão presente, principalmente em relação às ONGs, é que essas instituições recebem verbas públicas, mas não há mecanismos de controle público sobre elas, ou seja, estão submetidas aos agentes de financiamento do Estado, mas não necessariamente aos interesses públicos.

As ONGs aumentam em grande número em um momento de crise econômica e têm como um de seus diferenciais a competência técnica, pois para sobreviverem no “mercado de ONGs” e permanecerem como Organização, necessitam competir cada qual na sua especificidade, principalmente por sua capacidade de produzir projetos como fonte principal de financiamento. Nesse processo de constituição de identidade tão diverso existente no grupo das ONGs há, por vezes, ambivalências e ambigüidades, pois as ONGs, ao mesmo tempo em que necessitam garantir sua sobrevivência, necessitam defender e fazer valer sua atuação e projeto político. Essas duas faces podem ser conflitantes. Analisando os diferentes tipos de ONGs e suas relações com o Estado, Teixeira (2002) denuncia o vínculo submisso de algumas ONGs:

Podemos nos perguntar até que ponto esses encontros implicam mudanças nas relações de poder. Essa questão precisa ser analisada por dois ângulos: como se consolidam as relações das

ONG's, tanto com o Estado, quanto com o conjunto da sociedade. No caso de encontros em que funciona uma lógica quase mercantil, o resultado é que praticamente não há partilha de poder. Há uma dependência e uma subordinação às diretrizes governamentais. Há ainda um efeito maléfico para a articulação entre as ONG's, pois elas passam a competir entre si, funcionando numa lógica de competição semelhante à lógica do mercado. As "melhores" (mais adaptadas, com mais estrutura) conseguirão o financiamento (grifo nosso, p. 135)¹²⁷.

Salientamos que as posições desses diversos grupos na arena social não são nem dicotômicas e nem isentas de contradições. Elas demonstram as necessidades impostas pelos grupos pertencentes aos movimentos sociais, como também a posição de grupos representantes do poder econômico e o diálogo e luta pela hegemonia constante nesse processo. Dagnino (2000), analisa esse movimento:

Enfatizar as implicações culturais significa reconhecer a capacidade dos movimentos sociais de produzir novas visões de uma sociedade democrática, na medida em que eles identificam a ordem social existente como limitadora e excludente com relação a seus valores e interesses. Embora possam ser fragmentárias, plurais e contraditórias, essas contestações culturais não devem ser vistas como subprodutos das lutas políticas, mas como constitutivas dos esforços dos movimentos sociais para redefinir o significado e os limites da própria política (p. 81).

No entanto, um outro meandro dessa disputa tão complicada vem sendo discutido a partir dos anos 1990 nos discursos sobre a atuação do terceiro setor e do desmonte das responsabilidades sociais do Estado.

Para melhor compreensão dessa obscuridade presente no interior da sociedade civil por instituições que utilizam discursos e propostas semelhantes, mas que têm no seu cerne projetos políticos diferentes e, por vezes, antagônicos, é de extrema importância o entendimento do conceito de *terceiro setor* e da aparente confusão no contexto das instituições, ONGs, fundações e associações.

Os espaços públicos vêm sendo "preenchidos" (inclusive teoricamente), no contexto da lógica que reduz a sociedade a três setores (o Estado, o mercado e o

¹²⁷ Há um empresariamento das ONGs: o objetivo inicial se transforma em capacidade de prestar contas e elaborar novos projetos. A solidariedade que, em geral, unia as ONGs em torno de uma questão comum, em algumas situações, se transforma em competição por angariar recursos.

terceiro setor), destituindo a conquista da sociedade civil de assumir discussões e debates políticos e sociais através de uma lógica diferente daquela do Estado e do mercado, colocando a política como uma esfera somente pertencente ao Estado. Nesse contexto, o conceito de sociedade civil passa a ser entendido como sinônimo de terceiro setor, que por sua vez também pode ser utilizado com a mesma compreensão de ONG. Nessa lógica de “colocar tudo no mesmo saco”, a sociedade civil também passa a ser designada como ONG.

A diversidade presente no grupo de ONGs, representada pelo projeto político que cada uma assume, é bastante grande. Há ONGs que se constituem como uma empresa, assim como há aquelas que ainda se orientam como os antigos Centros de Assessoria Popular – que eram ligados aos movimentos sociais e tinham o papel de assessorar política e tecnicamente esses movimentos, com um compromisso político-social com as classes populares, sendo que essa assessoria fazia parte do projeto político de sociedade compartilhado pelos integrantes dos Centros de Assessoria Popular e dos movimentos sociais. Além das ONGs, a filantropia empresarial vem ocupando um espaço cada vez maior e com uma lógica diversa daquela que anteriormente estava presente nas propostas voltadas às chamadas *questões sociais*.

As fundações – instituições mantidas por um percentual do faturamento bruto de grandes empresas e marcas - vêm ocupando um grande espaço e assumindo as ações voltadas ao terceiro setor. A lógica que orienta e move as ações das fundações advém da empresa e elas acabam tendo “um pé na sociedade civil e um pé no mercado”. As fundações estão assumindo cada vez mais as responsabilidades sociais do Estado quando consideramos as ações no denominado *setor social*.

A relação existente entre sociedade civil, terceiro setor e ONGs (com toda sua diversidade) é de disputa de interesses, pois os termos estão cada vez mais competindo para denominar a mesma coisa. É importante compreender que essas disputas representam interesses diferentes e que podem ter por trás projetos políticos com concepções de sociedade que são, inclusive, divergentes. A ênfase

é dada no fazer, não no projeto de sociedade; este não é visível e transparente, e então acontece que, a primeira vista, todos parecem ser a mesma coisa.

O terceiro setor, assim como o grande número de ONGs, passou a ter relevância e destaque no Brasil com a reforma do Estado assumida por Bresser Pereira (Ministro da Administração Federal do Presidente Fernando Henrique Cardoso 1994-2000), na qual foi atribuída responsabilidade social à sociedade civil, sendo que o controle das decisões permaneceu nas mãos do Estado, portanto se compartilha responsabilidade, mas não há partilha de decisões. Também é nesse contexto que, no Brasil, surgem as OSCIPs – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, a lei alternativa para o terceiro setor, em 2002 - que é uma expressão e uma ferramenta criada nesse contexto para garantir ações de implantação do projeto político das classes dirigentes do país na época. Paoli (2002), aponta que houve uma: *“adaptação local da famosa teoria da “terceira via” de Anthony Giddens, aqui enunciada como um novo setor “público não-estatal”, que passaria agora a se ocupar dos excluídos e deserdados que povoam a paisagem brasileira”* (p. 379).

Teixeira (2002) traça um histórico dessa reforma do Estado que elucida as intenções e o projeto político que estava por trás da flexibilização do papel do Estado e das propostas de parcerias com a sociedade civil:

Outra forma de perceber como o governo Fernando Henrique concebe a participação da sociedade está no projeto de reforma do Estado, implementado em parte pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Dentre os processos vislumbrados por essa reforma está a redefinição das funções do Estado, a fim de que ele reduza seu tamanho e seu contingente de pessoal, através de três programas: privatização, terceirização e “publicização” (Pereira, 1997). A privatização é a transferência para o mercado de setores de produção de bens de serviço, enquanto a terceirização implica na contratação de empresas terceirizadas, mediante licitação pública. Mas a espinha dorsal desse projeto [...] é a “publicização”. “Publicização”, para Bresser, tem um significado preciso: organizações não-estatais assumindo função de prestação de serviços. Afirmando que a esfera pública não pode ser confundida com a atividade estatal, Bresser ressalta a necessidade de que organizações da sociedade assumam as tarefas estatais, de que haja transferência dessas tarefas para o que ele denomina de campo público não-estatal [...]. Como é possível perceber, a concepção de participação, no governo Fernando Henrique, tem

um forte componente de transferência da responsabilidade para a sociedade (p. 123).

Quando a abertura do Estado é proposta e pensada da maneira como descrita no parágrafo acima, não implica em poder de decisão para a sociedade civil. O interesse do Estado é, no máximo, ouvir as demandas da sociedade civil, mas é o Estado quem decide o que fazer e a que instituição delegar a ação a ser empreendida. Esse movimento e processo de “participação” da sociedade civil nos interesses políticos e sociais são denominados de esfera pública não-estatal. As aspas na palavra participação vêm no sentido de apontar uma diferença de conceituação em relação à terminologia público não-estatal, pois, de acordo com o projeto político, que sustenta e orienta as ações e propostas de grupos diferentes que disputam o poder na sociedade, esse conceito assume definições diferentes.

Para os grupos que defendem a permanência da lógica neoliberal e a manutenção do *status quo*, a esfera pública não-estatal pode ser compreendida como a desresponsabilização do Estado perante as questões sociais e o descompromisso do Estado para com a desigualdade social, como já apontado por Teixeira (2002).

A mesma terminologia também é utilizada por grupos comprometidos com a transformação social. Tarso Genro (1999) faz uso dessa expressão para chamar a atenção e enfatizar a co-gestão de temas essenciais para a sociedade mais ampla, evidenciando a participação do Estado e de grupos da sociedade civil, uma vez que para esse autor, o espaço público é a maneira pela qual a sociedade civil penetra no Estado, e a participação social é um instrumento de democratização do Estado. Nesse sentido, a esfera pública não-estatal produz e gesta determinadas políticas sociais. Dagnino (2002) discute o caráter público que deve estar impreterivelmente presente nos espaços públicos:

Para que esses espaços possam construir uma arena desse tipo, é preciso que eles sejam efetivamente **públicos**, no seu formato e no seu resultado. Daí a importância por um lado, de resgatar a ênfase no caráter propriamente **público** que devem ter as políticas **públicas**, reconhecendo que a constituição do interesse público é um processo radicalmente inovador na sociedade brasileira que enfrenta, por isso mesmo, enormes resistências e

dificuldades. Isso implica também reconhecer que a dimensão do conflito é inerente a esse processo, como o é à própria democracia, e que os espaços de formulação de políticas que contam com a participação da sociedade civil não apenas são inerentemente marcados pelo conflito como representam um avanço democrático precisamente na medida em que publicizam o conflito e oferecem procedimentos e espaço para que ele seja tratado legitimamente (p. 300).

O texto Dossiê: "Os movimentos sociais e a construção democrática" (1998 - 1999), traz o pensamento de Tarso Genro com o intuito de discutir a abertura do Estado e a penetração neste por diversos grupos da sociedade civil, enfatizando diferentes possibilidades de fazer política na qual essa responsabilidade está presente na própria relação.

Coerente com a visão gramsciana de Estado Ampliado, Genro vem defendendo a penetração do Estado pela sociedade civil, de modo que os sujeitos aí originados venham a contaminar a lógica de funcionamento do Estado com sua lógica mais solidária e menos burocrática, incorporando à agenda estatal as suas necessidades políticas e sociais (p. 69).

De acordo com o pensamento defendido por Tarso Genro (1999), a enunciação de um novo espaço público não depende do Estado, pois a esfera pública existe independentemente da decisão estatal e chama a atenção para o fato de que um governo que tem um projeto político democrático, quando ouve a comunidade não está abdicando de seu poder, está implementando seu próprio projeto político.

Ainda considerando a relação entre Estado e sociedade civil, uma observação relevante é que não existe uma dicotomia moral entre Estado e sociedade civil, como se o Estado encarnasse a figura do mal e as organizações da sociedade civil a do bem. Existem contradições tanto no exercício do poder do Estado como nos diversos grupos que se organizam na sociedade civil. Dagnino (2002), aponta criticamente essa concepção vigente de oposição entre o Estado e as instituições da sociedade civil: "*A conhecida e bem difundida visão da sociedade civil como 'pólo de virtude' e do Estado como a 'encarnação do mal' faz parte desse reducionismo*" (p. 281).

Em relação ao terceiro setor, é essencial percebermos a consolidação das ações no campo da educação não-formal no momento de fortalecimento desse setor, quando as ações originariamente de responsabilidade do Estado são transferidas a grupos da sociedade civil. Gohn (1997), se refere ao surgimento do terceiro setor, ou seja, ao momento e à abertura social para o aparecimento de instituições, associações, fundações, ONGs, quando estas tomaram para si a iniciativa de buscar soluções para os problemas que, anteriormente, eram tidos e considerados como sendo de responsabilidade do Estado. Analisando o surgimento do chamado terceiro setor, a autora contextualiza:

Neste cenário, as demandas sobre educação são múltiplas. De reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, especialização etc. E muitas delas não se situam na área da educação formal, na escola regular. Elas emergem de múltiplos campos e situam-se mais na área de atuação das ONGs, o novo terceiro setor. Deve-se acrescentar que demandas da escolaridade formal também estão recaindo sobre o terceiro setor tendo em vista índices de analfabetismo e a necessidade da leitura para as operações mais elementares, tais como na área da construção civil, no setor do comércio etc (p. 97).

Essa lógica implementada pela desresponsabilização do Estado em relação às políticas sociais favorece as ações filantrópicas que se apropriam de uma nova roupagem, inseridas no contexto do terceiro setor, sendo, muitas vezes, encaradas como semelhantes às propostas reconhecidamente transformadoras, demonstrando mais uma vez que o que pesa para o grande público e para a mídia são as atividades oferecidas e divulgadas, e não os compromissos defendidos, colocando como propostas comuns e de igual valor, aquelas que têm majoritariamente aspectos transformadores e aquelas com aspecto reformador¹²⁸.

Além disso, em função do momento ser de disputa por conceitos e por compreensões que extrapolam as análises acadêmicas, a lógica neoliberal tem como estratégia se misturar e se fazer passar por possuidora da mesma trajetória

¹²⁸ Além da proposta política da instituição, os educadores sociais são de extrema importância para que um programa tenha características transformadoras ou reformadoras. Devido à sua prática, sua opção ideológica e sua formação, o educador pode fazer a diferença na ação, no caso da instituição poder ter ações mais transformadoras ou reformadoras, ou reprodutoras.

histórica dos movimentos com intenções transformadoras, utilizando-se para isso de discursos muito parecidos aos das propostas defendidas pelos grupos contestadores da ordem imposta pelo sistema capitalista. Essa mimetização faz com que os projetos políticos de diferentes grupos pareçam semelhantes e tem-se a impressão de que todos aqueles envolvidos nas denominadas *propostas/programas sociais* estão, de fato, lutando por uma transformação social que valorize as classes populares.

3.2.2 - A mimetização das ações: o entendimento do projeto político como saída do problema

Essa aparente confusão e mimetização presentes nas compreensões do terceiro setor, ONGs e sociedade civil, estão presentes também no campo da educação não-formal, pois há tanto propostas de cunho transformador, que têm clareza de seu projeto social, quanto ações que favorecem a manutenção da ordem estabelecida, existindo ainda aquelas que ora atuam de modo a favorecer ações transformadoras e em outros momentos agem de acordo com o que lhes é imposto, por exemplo, pelos órgãos financiadores.

Afonso (2001) aponta esse perigo em relação ao campo da educação não-formal. Segundo ele, na possibilidade de utilização da educação não-formal como alternativa à formal e no sucateamento da conquista dos direitos à educação escolar, está uma das maiores preocupações com seu sentido pedagógico, pois utilizando-se dos discursos de parceria com a sociedade civil, a educação (no sentido de formação), perde espaço para a intenção neoliberal de individualização, não só dos sujeitos, como também da extensão de suas ações, responsabilizando-os, individualmente, pela sua própria formação. Desta maneira, acaba-se valorizando somente a formação que contribui para a inserção e manutenção no mercado de trabalho, como indivíduo produtivo e consumidor, não contribuindo para a formação cidadã e para a constituição de um pensamento crítico.

O exemplo mais actual, [...], diz respeito ao facto de a educação não-formal estar a ser fortemente conotada com os efeitos educativos dos meios de comunicação de massa, ou estar a ganhar uma centralidade crescente em diferentes contextos de trabalho (atente-se, nomeadamente, na crescente importância da formação nas organizações produtivas e nas mais variadas organizações de serviços), ou ainda ao facto de se estar a espalhar a nova ideologia da sociedade cognitiva (ou da sociedade da aprendizagem), que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objectivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (p. 33).

Um outro ponto a ser considerado nessa discussão e apontado por vários autores, entre eles Paoli (2002), é a presença da filantropia no campo das ações desenvolvidas no cenário do terceiro setor. Vale a pena lembrar algumas tópicos referentes ao contexto da filantropia.

Os apontamentos já feitos nesta pesquisa sobre a filantropia indicam a “confusão” realizada entre o que é dever do Estado e quais ações poderiam ou deveriam ser assumidas por grupos da sociedade civil. Além dessas, observamos algumas práticas imprecisas, realizadas por aqueles que atuam em programas sociais, em relação às funções assumidas: há uma mistura entre uma ação profissional e a boa vontade em ajudar, em fazer alguma coisa boa para a sociedade¹²⁹.

Baierle (2000) aponta os serviços sociais como aqueles específicos para as camadas mais pobres da população: *“A garantia pública de serviços sociais ou a intervenção do Estado na sua regulação só se justificam para as parcelas da população colocadas abaixo da linha da pobreza”* (p. 192).

O autor, ao explicitar a emergência dos novos movimentos sociais, aponta que antes desses, os serviços sociais eram oferecidos para a população sem que esta tivesse acesso à formulação das políticas, mas somente aos atendimentos. Chama a atenção para o fato de que inicialmente o Estado se responsabilizou pela

¹²⁹ Essa imprecisão por parte de alguns educadores que atuam em projetos de educação não-formal é discutida na quarta parte deste texto.

organização, articulação e mobilização política dos movimentos, o que impediu a emergência de movimentos sociais autônomos: *“O Estado aparecia como protagonista potencial de uma transformação social, seja como instrumento de luta contra o “imperialismo”, seja como braço protetor das classes subalternas ”* (p. 194).

Segundo Baierle (2000), a justiça social é orientada pela lógica de dar mais a quem menos tem, enquanto que a justiça política se configura por conquista de espaço por aqueles que não têm espaços, possibilitando participação direta para influenciar no destino da sociedade.

Telles (2001) no artigo “Os sentidos da destituição”, aponta que em função do avanço neoliberal há um processo acelerado de desqualificação das conquistas no campo dos direitos. Através de uma espécie de inversão, o direito vem se transformando em caridade. As políticas sociais estão sendo cada vez mais focalizadas, ligadas à urgência, a setores específicos e por períodos nos quais a urgência se mantém.

No Dossiê: “Os movimentos sociais e a construção democrática” (1998 – 1999), a questão da redução de direitos foi denunciada como ação presente no projeto político do neoliberalismo:

Essa mesma prática neoliberal tem persistentemente reduzido direitos universais, que vinham sendo reconhecidos e traduzidos em políticas públicas, à filantropia e às políticas compensatórias. Tem ainda construído um discurso que busca disseminar uma noção de cidadania que se reduz à inserção individual no mercado e no consumo, e uma noção de participação social que procura transferir as obrigações sociais do Estado à sociedade (p. 44)¹³⁰.

Paoli (2002), discute qual o lugar ideológico que as ações solidárias e a responsabilidade social vêm assumindo no âmbito da lógica empresarial e, de uma maneira mais ampla, na própria estrutura de mercado, uma vez que as

¹³⁰ ANGELI, M. B. em sua dissertação de mestrado – *Museus por teimosia: uma análise da utilidade social dos museus de Campinas*, 1993 nos mostra a transição, principalmente para os jovens, dos valores que os fazem sentir-se incluídos. Para esses a noção de cidadão necessita da possibilidade do consumo, cidadão passa a ser aquele que tem direito ao consumo.

“questões sociais” passam a ser compreendidas como investimento, como produto:

[...] a ação responsável empresarial legitima-se, antes de tudo, no interior do assim chamado “terceiro setor”, que reivindica um modelo de regulação social mais eficaz do que o realizado pelo Estado, portanto a ser realizado em outro lugar: a sociedade civil, composta por uma grande diversidade de ações, atores e organizações, que se unificam pela recusa em pertencer ao âmbito do Estado e do mercado. Segundo, não se trata apenas de uma controvérsia técnica sobre modelos de gestão do social, por mais que a eficácia técnica nos serviços sociais de assistência seja certamente urgente em um país no qual metade da população vive na linha da pobreza. Na expansão do terceiro setor, propõe-se de fato outro modelo para a resolução da questão social – centrado na generalização de competências civis descentralizadas, exercidas pelo ativismo voluntário em localidades específicas – e, portanto, uma outra relação com a capacidade política de concretizá-lo (p. 380).

Pertinente a essa discussão apontamos algumas problemáticas vinculadas ao chamado “marketing social” no campo da educação social e da educação não-formal, uma vez que muitas das ações propostas e desenvolvidas nesse campo utilizam “slogans” promovendo melhorias no chamado setor social, como a própria denominação já instituída de responsabilidade social que valoriza, referenda e legitima aqueles empreendimentos que investem no “social”. Paoli (2002) contribui com relação a essa discussão mostrando, inclusive, o espaço ainda nebuloso entre filantropia e direitos e traz, para que possamos compreender melhor as concepções de público e privado no aparecimento do terceiro setor, a responsabilidade de ações sociais a serem delegadas à sociedade civil. A autora aponta a área educacional como um dos bens sociais vulneráveis ao investimento do setor representativo da responsabilidade social.

É impressionante como a lógica empresarial vem assumindo um espaço cada vez maior no campo das “questões sociais”; esse movimento pode ser observado no grande número de publicações de manuais sobre como fazer projetos no setor social, como transformar “qualquer” empresa em uma empresa de responsabilidade social, além de mudar, culturalmente, as relações de trabalho.

Exemplo disso é o cômputo na produtividade do trabalhador do envolvimento que este tem com a política social da empresa, assim como seu envolvimento como “voluntário” em aspectos que extrapolam o cotidiano empresarial.

Outro aspecto dessa “nova lógica empresarial-social” é a denominada “fidelidade da marca com a causa social”, relação que pressupõe um vínculo seguro e direto da marca empresarial com a causa social que tomou em defesa. Essa relação neutraliza a possibilidade das empresas se envolverem com outros assuntos diferentes daquele que assumiu como marca¹³¹ e reduz as discussões e debates sobre as denominadas questões sociais a investimentos solidários, escamoteando as reais necessidades de investimentos e responsabilidade do Estado nessas questões, assim como as melhores estratégias e alternativas para a conquista de elementos que favoreçam e possibilitem graus para ações que promovam uma transformação social.

Paoli (2002) nos apresenta essa “modalidade” de investimento na área social:

É neste contexto de simultaneidade entre a redução de políticas públicas voltadas para a promoção das garantias dos direitos sociais, de um lado, e da abertura do espaço às ações sociais privadas, de outro, que se entende os alcances e os limites da filantropia empresarial (p. 387).

Uma parcela desse empresariado, diante do aumento das desigualdades sociais e da pobreza no país, lança-se ativamente no campo social, chamando seus pares à responsabilidade para com o contexto no qual desenvolvem seus negócios, e nesse contexto redefine o sentido e o modo de operar da velha filantropia, aproximando-a da noção de cidadania. Ao retorno, redefinido, da idéia e da prática de “filantropia” é acrescentada a palavra “solidária”, demarcada agora como abertura voluntária das empresas privadas ao extravasamento da imensa carência dos pobres brasileiros, ligada, portanto, à prevenção do futuro e respondendo às demandas de reinserção social. Isto pode ser visto através do privilégio dado aos temas da infância, da família e da educação como áreas da responsabilidade social empresarial diante da crescente deterioração da vida coletiva (grifos nossos, p. 386).

¹³¹ Anteriormente a essa prática, as empresas investiam em diferentes frentes, pois não havia a preocupação de atrelar o nome da empresa a uma causa específica. Para maiores detalhes ver: PRINGLE, HAMISH & THOMPSON, *Marketing Social*, 2000.

Carvalho (1987) e Sales (1994) trazem a construção histórica de nossa cultura de direitos (e de não direitos), chamando a atenção aos fatores culturais presentes nas relações de mando e subserviência nos acordos realizados para aquisição de direitos colocados como privilégios, uma vez que não há a instituição desse para a sociedade como um todo.

[...] a conseqüência foi que se abriu por este modo o campo para os arranjos particularistas, para as barganhas pessoais, para o tribofe¹³², para a corrupção. E então fechou-se o círculo: a preocupação em limitar a participação, em controlar o mundo da desordem acabou por levar à absorção perversa desse mundo na política (Carvalho, p. 37).

Sales (op.cit.), assim como Carvalho (op. cit.), aponta a mistura entre público e privado na constituição histórica dos direitos no Brasil, trazendo a importância de se compreender a *cultura da dívida* nesse processo, atrelando a essa cultura o que a autora denomina de *cidadania concedida*:

Essa cidadania concedida, [...], tem a ver com o próprio sentido da cultura política da dívida. Os direitos básicos à vida, à liberdade individual, à justiça, à propriedade, ao trabalho; todos os direitos civis, enfim, para o nosso homem livre e pobre que vivia na órbita do domínio territorial, eram direitos que lhe chegavam como uma dívida do senhor de terras (Sales, p. 31).

Apesar de avanços em relação à política social como direito, ainda encontram-se práticas como as citadas acima. Assim, as ações da educação não-formal estão compreendidas em um contexto no qual circulam propostas oriundas dos movimentos sociais, de ONGs, instituições, associações e de poderes públicos comprometidos com projetos políticos transformadores da ordem social vigente e propostas de ONGs, instituições, fundações, poderes públicos e associações que representam a manutenção de um projeto político segregador e mantenedor do *status quo*. É fundamental perceber a diferença e abrangência das

¹³² **Tribofe** – gír. 1. Conchavo fraudulento em corridas de cavalos. 2. Trapaça em qualquer jogo. 3. P. Ext. Trapaça, logro. Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Folha/Aurélio, 1995.

Tribofe – [...] 2. trapaça: batota, falcatura, fraude, ladroagem, ladroeira, maroteira, patifaria, tramóia, tratantada, velhacada, velhacaria. *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos*, 2003.

ações que têm sua origem nos movimentos sociais em relação àquelas que partiram de iniciativas assistenciais, sendo que as oriundas dos movimentos sociais têm, em geral, uma amplitude maior e vão além dos aspectos emergenciais.

Gohn (2000), analisando o associativismo no contexto da educação não-formal, faz uma análise da cultura e dos movimentos sociais considerando, inclusive o papel da cultura política nas práticas da educação não-formal e demonstrando como diferentes concepções de cultura estão presentes nos ideais desses movimentos.

Essa discussão está presente no contexto das políticas sociais e da atuação da sociedade civil. A compreensão do escopo das políticas sociais e da sociedade civil para fazerem valer essas políticas não é simples; sugere um estudo sobre ações que vêm sendo realizadas, tanto por propostas de governos municipais, estaduais e federal, como por ações encampadas pela sociedade civil.

Como temática para análise é relevante pensarmos a função político-social à qual pode servir a educação social, pois ao levarmos em consideração as observações feitas por Höfling (2001), percebe-se que as chamadas políticas sociais, no sentido de elaborar e prover ações compensatórias, estão presentes em propostas com projetos políticos bastante diferentes. Nesse sentido, cabe pensarmos no papel que vem ocupar a educação social na sua relação com a educação não-formal, uma vez que a institucionalização de suas ações no campo dos desprovidos de direitos e daqueles em situação de vulnerabilidade social pode ser mais uma esfera de escamoteamento das diferenças, realizando ações focalizadas e emergenciais, mas não atacando os problemas de tal forma que possam provocar mudanças à médio e longo prazo. Por outro lado, a própria percepção da sociedade mais ampla para a necessidade de um outro olhar educacional para situações específicas pode ser encarada como um espaço de discussões e de conquista de um campo educacional diferenciado.

Pensamos ter abordado a importância da necessidade do entendimento dos diferentes projetos políticos, pois tanto a educação social como outras políticas no denominado *setor social* podem servir a diferentes interesses, uma vez que os

hoje denominados *projetos sociais* escondem nessa nomenclatura seus projetos políticos e podem estar colaborando para uma “cultura da dádiva” (Sales, 1994) reconfigurada, assumindo o papel de desarticular as mobilizações da sociedade civil, já que as inserções nas ações sociais hoje, perpassam vários setores e de formas bastante variadas, criando uma cultura na qual todos – instituições, empresas, indivíduos – querem assumir “a sua parte de atuação no social”. Muitas ONGs, instituições, fundações e esferas do poder público têm como parte de seu projeto político a desarticulação da arena de discussão e debate, provendo de maneira filantrópica alguns benefícios (não mais direitos – conforme Telles, 2001) para grupos específicos e por períodos determinados.

3.2.3 - Educação não-formal e assistencialismo

As propostas na área da educação não-formal podem nascer, muitas vezes, para responder a intenções reformistas e de manutenção do *status quo*, mesmo que estejam presentes e perpassem em seu discurso, intenções e ações comuns às propostas de cunho transformador.

Um dos problemas que percebemos como crucial, é o fato de muitas das propostas de educação não-formal se apegarem à divulgação das atividades que propõem e desenvolvem e não à formação e transformação que almejam, deixando velado o caráter ideológico e os princípios que norteiam sua proposta.

Nesse sentido, Afonso (2001) evidencia que a educação não-formal pode tanto envolver um caráter transformador, como ser utilizada para a manutenção da ordem estabelecida. A educação para o trabalho, como evidenciou Trilla (1996), vem se utilizando intensamente das possibilidades da educação não-formal, servindo aos interesses econômicos da sociedade capitalista.

Por outro lado, as ações filantrópicas se apropriam de uma nova roupagem, inseridas no contexto do terceiro setor, sendo, muitas vezes, encaradas como semelhantes aos ideais de cunho histórico e transformador, demonstrando, mais uma vez que o que pesa são as atividades oferecidas e divulgadas e não a

proposta defendida, colocando como projetos comuns e de igual valor os de cunho transformador e os de cunho reformador.

A discussão sobre filantropia e caridade nesse cenário é importante até porque se pode perceber, ao longo da história da filantropia e da ação educacional voltada para crianças e jovens oriundos das camadas pobres, uma certa mistura de ações e de atendimentos, uma vez que muitas propostas educacionais tiveram suas origens em questões sociais e na certeza de que uma boa educação ou re-educação poderia solucionar os problemas sociais advindos de mau comportamento, desrespeito às regras sociais de convivência etc.

Águeda Uhle (1993), estudando ações filantrópicas, em especial o Rotary Club, levanta aspectos que merecem ser discutidos, não por este estudo objetivar análise da filantropia, mas devido a essa mimetização, ou seja, parece haver uma dificuldade de se reconhecer no chamado "setor social" o que vem a ser de responsabilidade do Estado, da sociedade civil e quais intervenções podem ou devem ser divididas com os voluntários, as "pessoas de boa vontade", aqueles que desejam contribuir.

A ação do Rotary na área da filantropia tem sido no sentido de criar ou apoiar os diversos tipos de instituição encarregadas de confinar ou reeducar os marginalizados. Assim a filantropia desempenha sua dupla função na sociedade: busca "normalizar" a situação dos marginalizados, fruto da exploração e das desigualdades sociais, confinando-os a pretexto de assisti-los; retirando-os das ruas e espaços livres para não só esconder os efeitos da nova ordem social, como também para preservá-la (grifo nosso. Uhle, 1993, p. 276).

O espaço da filantropia é sempre o espaço da desigualdade, ela aparece como resultado da distribuição desigual do produto do trabalho social, portanto não se trata de uma invenção recente. A filantropia pode ser considerada a versão moderna da caridade. A caridade praticada pela igreja ou por cristãos leigos procura, por um lado, através do socorro aos miseráveis, minimizar a aparência feia e desagradável da desigualdade, mesmo que para isso seja necessário escondê-la. Por outro, tenta garantir laços de solidariedade dos pobres para com os ricos ao mesmo tempo em que dissolve as possibilidades da solidariedade entre os iguais (op. cit., p. 274).

Castel (1998) analisando a relação entre a questão social e o trabalho assalariado, nos fala sobre a caridade:

Economia da salvação: desgraçado, lastimado ou até mesmo desprezado, o pobre pode, não obstante, ser instrumentalizado enquanto meio privilegiado para que o rico pratique a suprema virtude cristã, a caridade, e para permitir-lhe, dessa maneira, que obtenha a salvação [...].

[...]. Mas o fato de ser reconhecida como meio para obter a salvação não significa, de modo algum, que a pobreza seja amada por si mesma, nem que se goste do pobre enquanto pessoa. As “obras de misericórdia” desenvolvem uma economia política da caridade cujo valor de troca é a esmola que “apaga o pecado”. Desse modo, estabelece-se um comércio entre o rico e o pobre, com vantagens para as duas partes: o primeiro ganha sua salvação graças à sua ação caridosa, mas o segundo é igualmente salvo, desde que aceite sua condição (p. 64, 65).

Trilla (1996) também chama a atenção para os perigos da má utilização da educação não-formal, evidenciando que há a possibilidade de serem realizados diferentes usos do vasto campo educacional que ela detém. Nem por isso a educação não-formal pode ser encarada como uma panacéia, e tampouco ela deve ocupar um lugar imaginário de solucionadora dos problemas de desigualdades econômica e social.

Nos últimos anos, a educação não-formal no Brasil, considerando-se especificamente as propostas para crianças e jovens fora do tempo da educação formal, vem se caracterizando por ações voltadas para a camada mais pobre da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, muitas vezes em parceria, com o setor privado, desde ONGs a grupos religiosos e instituições e Fundações que mantêm parcerias e/ou são mantidas com/por empresas. Outro setor que vem sendo explorado pela atuação da educação não-formal é o da divulgação, preocupação e ações relativas a assuntos que envolvem a ecologia e problemas com o meio ambiente, como menciona Gohn (1997). Ainda temos o setor da divulgação científica. Em relação a esse ponto, é relevante salientarmos que, em geral, as

ações desenvolvidas por fundações, instituições, ONGs ligadas a educação, são dirigidas a públicos das classes populares, enquanto que as ações ligadas a discussões ambientais e à divulgação científica representam envolvimento de setores da classe média.

3.3 – Movimentos sociais/educacionais

Tendo surgido com uma preocupação que compreende a educação de uma maneira muito mais ampla do que formar e informar, os movimentos sociais nascem concebendo a educação como mais uma área na formação dos indivíduos, abrangendo cultura, arte, formação política etc. O debate educacional no contexto dos movimentos sociais, segundo Vanilda Paiva (1985) surge (em um primeiro momento) ligado à educação popular¹³³, em especial ao analfabetismo, que já era objeto de estudos e questionamentos desde a década de 1910 (p. 114), e a todo o movimento de democratização da educação ocorrido no Brasil.

Apesar desta concepção mais ampla de educação, no bojo de tais discussões estava presente a idéia da educação como uma importante "ferramenta" para resolver os problemas sociais. E o Estado estava preocupado com a instrução da população para que o país pudesse se adequar às novas exigências da industrialização e do capital.

No Brasil império inicia-se a preocupação com a instrução das classes populares, onde a escola passa a ser fundamental para a formação do trabalhador, do cidadão e futuramente do eleitor. Calvi e Machado (2003) demonstram esse movimento:

¹³³ Maiores detalhes em relação à história da educação popular no Brasil ver PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*, 1985. Especificamente sobre o movimento da democratização da educação, a autora aponta que: "De modo geral, os ideais democráticos e socialistas, tanto quanto o nacionalismo, também estiveram sempre presentes - como fermentos - impulsionando a luta em favor da educação popular em todo o mundo nos últimos 150 anos. Entre nós, entretanto, foi efetivamente o fortalecimento do processo de industrialização durante os anos 10 - acompanhado do impulso inicial de urbanização e acenando com possibilidades de modernização - que colocou para a sociedade brasileira de forma definitiva a necessidade da difusão do ensino elementar, da mesma forma que - mais tarde - a revolução de 30 trará ênfase à promoção do ensino técnico profissional" (p. 20).

Assim, o discurso sobre educação popular no Brasil foi produzido no processo de universalização das relações que regiam o capital no século XIX, mas ao mesmo tempo, destinava-se a atender às necessidades desse país. Nesse contexto, a defesa da educação para todos corresponde à necessidade de adaptar os indivíduos a estas mudanças, universalizando-se assim o discurso educacional no período (p. 03).

No decorrer desse processo de “modernização”, em função de uma adequação ao mercado e às necessidades iniciais do capitalismo no Brasil, e junto às idéias da democratização do acesso à educação formal, alternativas educacionais eram consideradas com o intuito de alcançar o maior número de pessoas.

Paulino de Souza¹³⁴, por exemplo, em 1869, ao defender a idéia “ensinar o mais possível ao maior número possível” propunha a criação - além das escolas noturnas - de escolas de verão, escolas temporárias, escolas ambulantes e outras por meio das quais a instrução vai ao encontro daqueles que vagam pelas ruas da cidade e busca no campo o lavrador em dias e horas que não estorvem o trabalho de que vivem (Paiva, 1985 p. 314, apud Primitivo Moacir).

Vanilda Paiva (1985), ao analisar a história da educação popular e a educação de adultos no contexto educacional no Brasil, chama a atenção em vários momentos para a expectativa em relação ao potencial da educação:

Em todo o período (*décadas de 30 e 40*), entretanto, uma característica se mantém constante: O interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional, cuja ênfase se explicaria por serem percebidos como o aspecto educacional da estratégia governamental para a solução da “questão social” (grifo nosso, op. cit. p. 115).

A educação, portanto, compunha o quadro estratégico governamental de solução da “questão social” e do combate à subversão ideológica (op. cit. p. 132).

¹³⁴ Paulino José Soares de Souza – ministro do Império na época citada. Para maiores detalhes ver: Brasil Ministério do Império, Relatório do ano 1869, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 14ª Legislatura. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870. CALVI, L. M. & MACHADO, M. C. G. M. *Paulino de Souza: a instrução pública como elemento moralizador*, 2003.

Na verdade, a Aliança Liberal (*década de 30*) fora o primeiro agrupamento político a incluir a resolução da “questão social” como uma de suas metas. Tomando o poder, o aspecto educacional desta “questão” dará origem a duas frentes de luta: a educação rural, para conter a migração na sua fonte, e a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador e evitar o “descontentamento social”. Tais definições, a nível governamental, encontraremos de forma mais explícita no Estado Novo; na Segunda República, entretanto, eles já estão presentes tanto no que concerne à orientação governamental de modo geral quanto à direção indicada pelos profissionais e adotada mesmo pela mobilização entusiasta das novas entidades privadas que se ocupam do problema educativo (grifo nosso, op. cit. p. 127).

Mas, acima de tudo, esta política nacional de educação se integrava numa estratégia mais geral destinada a solucionar a “questão social” e a sedimentar o poder político e a ordem sócio-econômica vigente. Dentro de tal quadro entende-se que o prestígio dos profissionais da educação tenha sido abalado pois a política nacional de educação pela qual eles haviam lutado partia de pressupostos liberais e para muitos deles era impossível aceitar as formulações ideológicas do Estado Novo e muito menos suas pretensões pedagógicas (grifo nosso, op. cit. p. 137).

Podemos observar que as partes grifadas das citações acima evidenciam como, em um primeiro momento, os argumentos entusiastas da educação serviam aos diferentes grupos, mas depois de clareadas as intenções e da luta pelo poder ter se explicitado, as intenções ideológicas que estavam por detrás dos argumentos comuns se mostraram divergentes.

Dois aspectos são relevantes nos trechos selecionados. Um delas diz respeito ao “social” ou a “questão social”. Em relação ao que o social pode representar, verifica-se que a justificativa “social” há muito acompanha as reflexões acerca das condições resultantes desse modelo econômico, ao referir-se às problemáticas oriundas da má distribuição de renda e da forma de modelo econômico-social adotada em nosso país. O outro aspecto diz respeito à idéia da educação como salvadora ou detentora de poderes especiais para resolver ou ajudar a resolver os “problemas sociais”¹³⁵.

¹³⁵ O argumento de que a educação pode se responsabilizar, resolver, ou atenuar os “problemas sociais” foi observado, nas instituições pesquisadas, como presente nos dias atuais. Esse assunto será retomado na quarta parte do presente texto.

Assim como as expectativas da assistência social em relação às possibilidades da educação, também os movimentos sociais, no seu início, tiveram a educação como protagonista das conquistas almejadas, tanto em relação ao campo especificamente pedagógico, como ao político-ideológico. Pode-se, mais uma vez, perceber o imbricado movimento de desejos e de luta de poder presentes no cotidiano expressos, nesse caso, pela presença da educação como ferramenta para preservar a estrutura vigente e como "arma" para aqueles que viam na sua utilização uma opção de transformação. E que, em um primeiro momento, o discurso de diferentes grupos se misturava e parecia às vezes o mesmo, apesar do interesse ser diverso.

A educação de adultos, naquele momento histórico, realiza um movimento no sentido de não se contentar somente com as práticas tradicionais da educação formal. Dessa maneira, há uma expansão das propostas em relação a esse tipo de educação, extrapolando as práticas reconhecidamente formais em direção à utilização de espaços não-escolares, como também com a utilização de práticas e metodologias além do que geralmente é tido como papel da educação formal.

A partir do momento em que a educação de adultos adquire independência em relação à educação formal, ela se liberta dos moldes dessa modalidade educacional e, em um contexto político favorável, diferentes propostas educacionais não restritas ao modelo formal são colocadas em prática, incitando a uma discussão que já havia se iniciado e que envolvia tanto assuntos específicos da área educacional, como temas referentes à política nacional, cultura popular, arte etc: *"Com efeito, o ano de 1958 parece marcar o início de uma nova fase de educação dos adultos no Brasil"* (Paiva, 1985. p. 162)

Um contexto muito rico, com práticas diferentes, envolvendo diversas áreas é observado nesse momento educacional. Por outro lado, a disputa de interesses e as estratégias para a manutenção de poder estão presentes. Juntamente com as muitas propostas realizadas, advindas de diversos setores (igreja, movimentos de base, comunidade, movimento estudantil, movimentos culturais, movimentos de universidades etc), a preocupação com a formação de mão-de-obra, através de propostas técnico-pedagógicas, da manutenção das comunidades rurais no

campo, com a intenção de cuidar da "questão social", (também a chamada educação moral e cívica, preocupada em propagandear e manter a ideologia dominante) estão presentes como preocupações e ações dos órgãos públicos.

A partir de 58 o quadro político brasileiro começa a se modificar. Em 59 cresce a oposição ao governo, em 60 a campanha eleitoral ampliava a radicalização de alguns setores (Paiva, 1985. p. 163).

Explicita-se, então claramente, a intenção de utilizar a educação (através do sistema formal ou de programas extra-escolares) como veículo de difusão ideológica, como instrumento de sedimentação do poder constituído através de propaganda difundida por intermédio do sistema de ensino e da educação moral e cívica (grifo nosso, op. cit. p. 166).

Portanto, a educação não-formal, denominada nesse momento de extra-escolar, já era considerada nas propostas educacionais tanto com caráter transformador, como com intenções bastante perversas de manutenção e reprodução do sistema político-social-econômico favorável ao grupo detentor de poder.

Assim, tanto as propostas oriundas do governo, como as advindas de diversos grupos da sociedade civil, viam na educação que excedia as práticas marcadamente formais, uma opção de envolvimento não só daqueles que deveriam ser alfabetizados, mas também da comunidade mais ampla. Esses programas nem sempre deixavam claro quais eram as opções ideológicas dos diferentes grupos e quais eram as reais intenções das propostas educacionais, demonstrando que não é o fato da educação ocorrer fora dos moldes formais que garante que sua proposta seja transformadora e que sua ação seja marcada pela "ação social", no sentido que enfatiza a garantia de direitos.

Vanilda Paiva (1985), ao analisar as iniciativas sobre educação de adultos no período de 1930, relata a experiência do Distrito Federal que ampliava as práticas tradicionais das escolas e considerava tanto a necessidade de profissionalização como as discussões políticas, culturais e artísticas:

[...] Esses cursos de Extensão deveriam ser cursos práticos de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar e cursos de aprofundamento para os que já tivessem profissões definidas, existindo ainda os cursos de oportunidade. Estes eram cursos organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento, funcionando em horário noturno, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias, com duração variável - de acordo com a condição dos alunos - e cuja natureza dependia das solicitações e interesses dos candidatos [...] a demanda de matrícula excedeu grandemente as possibilidades de atendimento imediato. Verificou-se, entretanto, que predominavam entre os alunos elementos ligados às atividades comerciais e que provavelmente a localização das classes é que não permitia grande afluência de elementos de classe operária. Esta constatação sugeria a instalação de cursos nos bairros, nas sedes das associações de classe ou nos próprios locais de trabalho [...] (grifo nosso, op. cit. p. 169 - 170)¹³⁶.

Esta experiência de educação de adultos é muito importante na história da educação brasileira não somente pelas características de sua organização - configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas - mas principalmente pelo seu aspecto político (idem, p. 170).

Essas propostas, assim como as práticas surgidas, extrapolam as ações consideradas formais; a nomenclatura utilizada também é mais abrangente do que aquelas normalmente utilizadas no campo educacional, existindo uma preocupação muito grande com a "difusão cultural". São usadas expressões bastante vinculadas ao envolvimento com as comunidades, à cultura popular e à arte em geral, sendo comum a utilização de termos como: Universidade Popular, educação de base, centro de cultura, clube esportivo, clube agrícola, clube de mães, biblioteca popular, animação popular, que diferentemente dos termos encontrados nas preocupações ligadas ao assistencialismo, não trazem o pré-conceito de cuidar, limpar e eliminar as mazelas sociais de uma maneira distante das comunidades, sem valorizá-las e sem envolver-se com elas.

¹³⁶ A tese de doutorado de PEREIRA, B. 2008 demonstra como no início do atual CEFET Minas, em Belo Horizonte, a população alvo dos cursos se modificava em função dos interesses políticos e como alguns alunos tinham dificuldade de chegar até a escola. Para maiores detalhes ver: *A escola de aprendizes artífices de Minas Gerais: primeira configuração escolar do CEFET Minas na voz de seus alunos pioneiros*.

Apesar do caráter “engajado” do movimento de educação de adultos, as preocupações com o cuidado e com outras esferas da ação assistencialista estavam presentes, não sendo, entretanto a preocupação central e nem sempre se fazendo notar nas discussões reflexivas, nas propostas e práticas em relação às ações a serem tomadas. Mais uma vez é possível perceber a nebulosidade existente entre as questões educacionais quando encaradas em relação aos denominados “problemas sociais”. A proposta educacional do “Projeto Piloto de Leopoldina”, instalado em 1958, elaborado pela CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo) e colocado em prática em 1959, deixa clara as preocupações que iam além das intrinsecamente educacionais:

A programação destinada à população em idade escolar abrangia também serviços assistenciais (saúde e puericultura), fornecimento de material didático, merenda, roupas e calçados aos alunos, o que garantia maior freqüência e aproveitamento escolar. Em relação ao ensino complementar para a faixa de 11 e 14 anos foi criado o Parque Primário Complementar, a fim de oferecer extensão da escolaridade aos que não tinham condições para entrar na escola secundária e prolongamento do dia escolar às crianças que freqüentavam a escola primária. Este Parque foi construído com verba da Campanha e auxílio do INEP, abrangendo um total de prédios com 6 mil e 300m, e nele foram instalados cursos de artes industriais, de estudos e práticas recreativas, sociais e cívicas através de um Centro Recreativo Cultural (com bibliotecas, salas-ambiente, auditório e parque de recreação), onde eram promovidas festas cívicas e folclóricas, dramatizações da história brasileira, canto, música, recreação física, etc (grifo nosso. Paiva, 1985. p. 218).

As propostas apresentadas subvertem não só o espaço da educação formal, mas o tempo e o calendário comuns ao modelo formal são desconsiderados e o que passa a valer é o tempo e o movimento das comunidades envolvidas. Ainda discutindo a experiência do Distrito Federal, chama nossa atenção o grande número de grupos interessados em se envolver no debate educacional iniciado no final do Estado Novo. Sobre isso a autora relata que:

Recomendavam a organização de escolas para adultos à tarde, à noite e mesmo aos domingos, devendo tais escolas funcionar como

“verdadeiros centros de cultura” nas sedes dos sindicatos, associações, clubes esportivos e empresas, com o auxílio do poder público; para tanto a “Universidade do Povo” no Distrito Federal chegou mesmo a preparar material de leitura para adultos. Em relação a atividades extra-escolares, por outro lado, os Comitês propunham uma Campanha popular de criação de bibliotecas nos bairros, as quais deveriam funcionar não como “meras salas de consulta, mas como centros de interesse vital”; propunham também a multiplicação das agremiações esportivas das classes menos favorecidas e a criação de “auditórios” para “promover” a educação política do povo através de reuniões públicas para o debate dos problemas de interesse popular (Paiva, 1985. p. 174).

Apesar desta preocupação com o envolvimento das comunidades e da visão mais ampla com relação à educação, esta é encarada, mais uma vez, como mola propulsora da transformação social, sendo o combate ao analfabetismo realizado através da conscientização política e dos movimentos artísticos e culturais. Portanto, está presente uma visão de que as comunidades precisam ser trabalhadas para poderem conquistar uma melhor qualidade de vida e que a educação, encarada desta maneira mais ampla, daria conta de realizar esta mudança.

[...] Em sua atuação as comunidades eram escolhidas a partir do apoio dado pelo poder local ao programa. Este pretendia contribuir para o desenvolvimento, porém abstraindo as considerações relativas às possibilidades concretas das comunidades nas quais se instalava. A educação comunitária, com a difusão de novos conhecimentos ou a melhoria dos métodos e a modificação do conteúdo da educação social, poderia ser um fator decisivo para o progresso comunitário. Já está aí implícita a idéia de que é preciso que a educação venha antes do desenvolvimento, propiciando a mudança de atitudes (criação de atitudes adequadas), amplamente desenvolvida no período posterior (grifos nossos. Paiva, 1985. p. 177).

Desvincula-se a reflexão sobre os métodos educativos a serem empregados na comunidade - no caso a “organização social da comunidade” - da reflexão da sociedade como um todo, sobre o seu modo de produção, sua formação social e suas conseqüências. A mera aplicação de certas técnicas sociais, sem a análise nem a contestação dos postulados básicos da ordem sócio-econômica e política, seriam suficientes para provocar o desenvolvimento, pois as causas do atraso se encontrariam na escassa preparação do

homem do interior. Desse modo, à Campanha caberia a preparação desse homem e o cumprimento desta dependia do aprimoramento dos métodos e das técnicas de uma pedagogia não escolar: a educação comunitária (grifos nossos. idem. p. 197).

Pode-se observar o papel de deflagrador da transformação social dado à educação, porém sem uma análise mais profunda dos limites e condições do fato de somente uma área - das muitas presentes nas relações sociais -, tomar para si a incumbência de mudar valores e concepções ideológicas nos demais campos que compõem o complexo mundo das relações sociais. Ou seja, permanece a crença de que a educação é responsável pela resolução de problemas não educacionais.

Nas citações acima ainda é possível perceber a dimensão exagerada dada ao campo educacional ao se expandir o contexto da educação formal. Nesse sentido é de extrema importância para este trabalho o entendimento de como as propostas não-formais de educação se fizeram presentes na história da educação brasileira, compreendendo que no meio desse movimento de busca pela democratização do ensino popular, em um primeiro momento, e de “combate ao analfabetismo”, posteriormente, vinculado a uma série de movimentos sociais existentes no período citado, (movimento estudantil, de intelectuais, de valorização da cultura popular, de artistas) a educação passa a ser compreendida em seu sentido mais amplo. Ainda que a nomenclatura *educação não-formal* (cuja precisão ainda é discutível), não fosse utilizada, outros termos, que extrapolam o contorno da educação formal são “inventados” para dizer sobre algo que tem a educação em sua essência, mas que vai além da educação especificamente formal.

Associadas as citações anteriores, nas quais já aparece o termo educação social que estamos discutindo, tivemos a preocupação em grifar nas citações, as diferentes terminologias utilizadas que caracterizam práticas que ocorrem fora do âmbito estritamente formal e aparecem nas análises de Paiva (1985), tais como pedagogia não-escolar e educação extra-escolar.

Apesar do foco de muitas dessas práticas ser a educação de adultos, ao expandir suas ações para além do que é característico da educação formal, as

propostas também trazem para o centro do debate a educação elementar (atualmente denominada de educação básica) e sua capacidade de atingir de fato aqueles que a ela não têm acesso. Nesse contexto, muitas das ações propostas pelos diferentes movimentos que surgem no período acabam se ampliando ao sugerirem atividades que extrapolavam o contorno da escola, propondo intervenções e práticas direcionadas para crianças e jovens através dos Parques Infantis, Centros Culturais, atividades extra-escolares etc.

Vale, porém, ressaltar que a problemática do analfabetismo estará sempre presente e que outras vêm atreladas a ela, pois o fato do país possuir um número tão elevado de analfabetos tinha vários significados, desde a representação negativa do Brasil no exterior até aspectos referentes à luta de classes e ao lugar designado aos pobres no país. Paiva (op. cit.), analisando os Movimentos de Cultura Popular - MCP -, surgidos em Recife, já na década de 1960, a partir da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, entre eles Paulo Freire, aponta que:

Levava-se em consideração a iniquidade da alfabetização pela alfabetização; tratava-se de integrar o educando à vida cultural e política do país e de apresentar a ele uma perspectiva de melhoria de vida, organizando programas de formação profissional. Os meios informais de educação eram, por isso mesmo, essenciais ao trabalho educativo do movimento. Por isso mesmo, ele (o Movimento de Cultura Popular) organizou Parques de Cultura (com o objetivo de proporcionar melhores condições ao lazer popular e de oferecer oportunidades de recreação educativa, de enriquecimento cultural e prática de esportes, de apreciação crítica do cinema, do teatro, da música), Praças de Cultura (como centros de recreação e de educação nos bairros, com o objetivo de despertar a comunidade para seus problemas e favorecer o debate dos mesmos) e Núcleos de Cultura (organizados como centros de recreação educativa onde não era possível organizar uma praça). Através desses centros, criados pelo MCP (Movimento de Cultura Popular) em diversos bairros do Recife, eram promovidas atividades voltadas para a educação infantil (jogos, recortes, modelagem), para a educação dos adolescentes (esportes, clubes de literatura, teleclubes, cineclubes) e dos adultos (círculos de cultura e de leitura, clubes de pais, teatro, teleclubes, cineclubes), caracterizando-se o movimento como uma experiência nova de Universidade Popular (grifo nosso, op. cit. p. 238).

É essencial perceber a diferença e abrangência das ações que têm sua origem nos movimentos sociais em relação àquelas que partiram de iniciativas assistenciais sendo que, aquelas vinculadas aos movimentos sociais, geralmente, têm uma abrangência maior, buscam práticas culturais e vão além das questões emergenciais, tendo um caráter político e de conscientização.

Gohn (1999), analisando o associativismo no contexto da educação não-formal, faz uma análise do aspecto cultural e dos movimentos sociais, considerando o papel da cultura política nas práticas da educação não-formal e demonstrando como diferentes concepções de cultura estão presentes nos ideais desses movimentos. A mesma autora (1997), considera os movimentos sociais como presença marcante no contexto da educação não-formal e os compreende como uma esfera dentro da especificidade da educação.

Para fins didáticos agruparemos os campos da educação não-formal em dois tipos, segundo seus objetivos, a saber: a primeira, destinada a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, planejadas às clientelas e sujeitos das ações educativas, com uma estrutura e organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de educação popular (conforme uso corrente nos anos 70/80) e educação de jovens e adultos nos anos 90. A segunda, abrangendo a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal (Gohn, 1997.p. 07).

A partir dessa retrospectiva e percepção de como, de diferentes maneiras, as práticas e propostas assistenciais e os movimentos sociais, estão presentes nessa educação que transcende os limites do que comumente é reconhecido pela educação formal, fica mais fácil tentar compreender as aparentes contradições encontradas nas propostas dos projetos de educação social.

3.4 - Educação Social: a intervenção da pedagogia social no campo da educação

É interessante conhecermos o que é compreendido como educação social. Isso posto, cremos que podemos passar a analisar algumas práticas que permeiam o cotidiano das ações e das propostas educacionais e assistenciais desses projetos. Percorremos a interface de educação social com a educação não-formal, como também as crenças que estão presentes no imaginário social de qual é a "missão", (utilizando um termo atual do terceiro setor) a ser conquistada por tais projetos.

A percepção que temos é que dentre essas diferentes possibilidades de educação envolvendo diversificadas e novas formas de relações pautadas no processo educativo, uma área correlata ao campo da educação não-formal vem sendo reconhecida em diferentes âmbitos: na mídia, nas universidades, nas comunidades e vem sendo aceita como um meio, se não de transformação social, ao menos de reflexão das necessidades sociais, educacionais e políticas, no contexto da sociedade vigente - a chamada *educação social*, que tem por um de seus objetivos oferecer condições de mudanças estruturais através da educação.

Por ser uma prática que vem sendo estudada recentemente no país, existem complicadores inclusive para se referir a essa especificidade de educação. Diferentes setores sociais, tais como: universidades, mídia, sociedade civil e as próprias propostas de trabalho que não sabem muito bem como se autoneamar e se identificar, vêm utilizando as seguintes terminologias: proposta educacional; educação alternativa; projeto alternativo; educação complementar à escola; educação informal; projetos sócio-educativos, educação não-formal e educação social.

A problemática que colocamos, ainda referente à nomenclatura e às características em relação a esse novo campo educacional, não diz respeito somente à denominação, mas ao imaginário que esse nome carrega ou pode carregar e a identidade que traz aos seus usuários. Do que estamos falando e o que os outros compreendem quando utilizamos a nomenclatura educação social?

Qual a relação existente entre a terminologia *educação não-formal* e *educação social*? É possível conceber que uma dessas terminologias contém a outra?

No livro “De profesión: educador(a) social”, três autores espanhóis (Jaume Trilla, Antoni Petrus e Mercè Romans) discutem exatamente a essência dessa especificidade de educação e o perfil do educador social. Trilla (2000), se referenciando em Wittgenstein diz do conceito de “*parecidos de familia*” (p. 17), e questiona qual é “*el aire de familia*” (p. 18) da pedagogia social.

[...] de qué se habla cuando se habla de “pedagogía social”; a que se dedican las personas que dicen dedicarse a la “pedagogía social”; de que tratan los libros que así se etiquetan; qué cosas estudian los estudiantes de asignaturas o carreras llamadas “pedagogía social” o “educación social” [...] Es decir, el problema que vamos a plantearnos no es tanto el de ¿qué es la pedagogía social? ¿sino? a qué llamamos - a qué se está llamando actualmente - pedagogía social?: ¿cuáles son los referentes de este signficante?, qué semblanzas, parentescos proximidades, redes de relaciones [...] existen entre ellos? [...] ¿cuál es el “aire de familia” de todos estos referentes? (p. 18).

Assim como foi feito em outra parte deste texto em relação aos autores que se preocuparam em compreender a educação não-formal, levantaremos as características que se referem à educação social.

O conceito de educação social foi criado na Alemanha no final da primeira guerra, nos anos de 1700 e início de 1800, sendo que o responsável por ter cunhado o termo foi Adolfo Diesterweg (1790 – 1866) e sendo ainda referenciados Herman Nohl (1879 – 1960) e Paul Nartop com o livro: *Pedagogia Social*, em 1913, “*considerado el padre de la disciplina*” (Sáez, 1997, p.43). Na Espanha o termo começou a ser utilizado no final dos anos 1800 por Ramón Ruiz Amado (1861 – 1934).

Sanna Ryyänen (Universyt of Tampere), presente no II Congresso Internacional de Pedagogia Social (USP – 2008) menciona que na Finlândia a educação social teve sua origem no serviço e assistência social. Esse fato também é observado em outros países europeus como Espanha, Portugal, Dinamarca, Alemanha e também no Japão. No Japão o objetivo da educação

social era a formação de identidade nacional nos finais de 1800 e no primeiro quartel dos 1900. A educação social foi utilizada como instrumento de educação nacionalista e, após 1945, houve uma mudança de rumo: os propósitos ideológicos tinham dominado a educação social no Japão e houve uma reorganização, sendo que a ênfase foi colocada na reorientação do povo, visando bons cidadãos numa sociedade democrática (Moro'oka, 1985).

Nesses países existem legislações que regulamentam os fazeres da educação social e que representam os caminhos percorridos por ela, considerando a época histórica analisada. Como exemplo expressivo citamos o Japão que em 1929 fundou o escritório de educação social no Ministério Educacional Japonês para lidar com assuntos referentes a juventude e grupos de crianças, centros de treinamento de juventude, escolas de complementação vocacional, biblioteca, museus, educação de adultos, grupos de educação social, autorização e recomendação de livros. O escritório de educação social foi restabelecido em 1945 com ênfase no estudo da democracia através dos *kominkan* - casas de encontro de cidadãos, onde as pessoas da vila se encontravam, discutiam e, por vezes, tinham ajuda para resolver problemas pessoais. Essas casa foram "impostas" por um Memorando do Ministério da Educação em 1946, e em 1949 foi promulgada a Lei de Educação Social do Japão. Em 1951 houve a designação dos supervisores de educação social como planejadores da educação social, e em 1959, a presença desse profissional tornou-se obrigatória para as autoridades educacionais locais com população acima de 10 mil. Em 1985 havia aproximadamente 7 mil supervisores pelo país (Moro'oka, 1985)¹³⁷.

Atualmente a grande maioria dos autores atuais pontua que a pedagogia social passou por muitas definições até os dias de hoje, e foi utilizada tanto para

¹³⁷ Assim como um estudo específico das publicações sobre educação não-formal norte-americanas da década de 1960/1970, seria interessante uma pesquisa voltada para as publicações japonesas sobre a educação social/educação não-formal, pois esse país em 1954 organizou uma Sociedade Japonesa para o Estudo da Educação Social. Em 1985, ela tinha 700 membros e ainda publicava um jornal e um livro anualmente. No artigo citado (Moro'ka, 1985) são apresentados 17 títulos de livros publicados, entre 1953 a 1983, abordando os seguintes assuntos: educação rural, profissionais da educação social, educação de jovens e adultos, comunicação de massa, educação em pequenos grupos, educação para crianças fora da escola, administração e planejamento da educação social, estudo de história local e cultural, educação para mulheres, questão legal e direito à educação,.

fazer valer o Estado de Bem Estar Social, como também para exercer maior controle social e ainda como meio de exercício de propaganda ideológica¹³⁸.

Hoje em dia o campo da educação social está bastante estruturado em alguns países, principalmente na Europa, possuindo além de muitas pesquisas acadêmicas, um rol de atividades profissionais e legislação específica. Uma das características atuais da educação social diz respeito ao trabalho possibilitar “*la madurez social*” do indivíduo (Trilla, 2000, p. 21). Trilla, citando Quintana, sugere a definição apresentada por A. Maillo:

Entendemos por educación social el aspecto de la educación integral del ser humano que tiende a preparar al niño, al adolescente, al joven o al adulto¹³⁹ para una convivencia con sus semejantes que elimine o reduzca al mínimo las fricciones y los conflictos, capacitándole para la comprensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social (Maillo, A. Educación social y cívica, Madrid, Escuela Española, 1971, p. 12. apud Trilla, 2000, 21).

O autor elenca como próprios da educação social:

- Trabalhos específicos e preocupação com a sociabilidade “[...] *tendría por objecto el estudio de aquellas acciones que producen efectos educativos en la dimensión social de la personalidad*” (Trilla, 2000, p. 20), lembrando que essa característica não é única da pedagogia social.

- Trabalhos com pessoas em situação de conflito social:

[...] son aquellos individuos que requieren atención educativa particular en razón de carencias sociales (o de origen social) que padecen, o por encontrarse en alguna situación de conflicto con su entorno social (o de riesgo de caer en él) (op.cit. p. 24).

¹³⁸ A educação social foi utilizada como propaganda ideológica pelo Japão ao final da segunda guerra mundial, com a intenção de fortalecer o nacionalismo elevando o moral do povo japonês. Para maiores detalhes ver: MORO’OKA, 1985, *Nonformal education in Japan*, em que fica evidente o papel destinado à educação não-formal servindo ao nacionalismo japonês no pós-guerra.

¹³⁹ Incluiríamos ainda os idosos, para os quais também já existem programas de educação social.

E encontra a relação entre a pedagogia social e educação não-formal – se referindo ao fato de que a pedagogia social, geralmente, é realizada em âmbitos não-formais:

Admitiendo que los ámbitos de actuación de la pedagogía social son preferentemente no formales, hay que añadir a continuación que el uso de ambas expresiones en seguida advierte que ni lo que llamamos pedagogía social se agota en lo que llamamos educación no formal, ni viceversa (op.cit. p. 29).

Assim, a pedagogia social é definida por Trilla (2000) como: “[...] *la disciplina que tiene por objecto el conjunto de acciones educativas no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de sujetos y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva con su entorno social*” (p. 31). O autor, porém, coloca a ressalva de que, preferencialmente, a pedagogia social abarca esse campo, mas não exclusivamente.

Quintana (1984) nos apresenta uma definição que vai ao encontro com a apresentada acima, ampliando a ação da pedagogia social além do atendimento àqueles que estão vivendo alguma situação de conflito social e evidenciando a atuação estatal dessa especificidade educacional:

[...] todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela. La pedagogía social se refiere al concepto de la tarea educativa social y estatal, en tanto que se realiza fuera de la escuela (p. 13).

Pelas definições apresentadas e pelo foco desta pesquisa, é possível pensar que a educação social pode ser considerada responsável por uma das áreas de atuação da educação não-formal: a que se propõe a trabalhar com crianças, jovens, adultos e velhos que vivenciam alguma situação de conflito ou vulnerabilidade social, em propostas realizadas fora do contexto da educação formal.

Com relação à utilização da nomenclatura educação social para designar as ações educacionais realizadas com aqueles que estejam passando por alguma “necessidade social”, levantamos três pontos de discussão.

Apesar das considerações feitas em relação ao adjetivo *social*, a denominação *educação social* parece interessante por não favorecer a oposição à educação formal. Evitando-se o risco de transmitir a falsa informação de que a educação não-formal dá conta do que a educação formal não dá quando se propõe a trabalhar com aqueles com os quais a educação formal não obtém sucesso. Portanto, a educação não-formal acabaria tendo o mesmo objetivo daquela, só que de uma maneira diversa e intensificada, pois teria que trabalhar as mesmas exigências da educação formal com aqueles que a mesma não conseguiu oferecer aquilo que dela era esperado.

Da mesma maneira, a educação social pode servir de incentivo e de motivação para que seus freqüentadores percebam o valor e importância atribuída socialmente à escola, favorecendo assim, seu retorno à escola formal¹⁴⁰.

Por outro lado, é importante que a escola formal perceba e aprenda a valorizar a educação não-formal, seus espaços de atuação, assim como sua proposta educacional, pois, muitas vezes, ela é vista pela educação formal como um espaço não regrado, que aceita e permite bagunça, indisciplina, transgressão e que rouba o tempo de dedicação à educação formal.

Em suma, há a necessidade de um trabalho de parceria em busca de melhorar o atendimento, aumentar as possibilidades de entretenimento de qualidade para crianças, jovens, adultos e velhos visando a valorização de diferentes culturas e a transformação social.

Trilla (2000), analisando a relação da educação social com a escola, denomina de: “*Riñas con la familia vecina: [...] El aire de la familia educación social incluye también algunas fobias. Una de las más notorias es la que han sentido por la escuela muchos miembros de la familia*” (p. 52).

Petrus (apud Trilla, 2000) chama a atenção para essa dualidade criada entre escola e o que não é escola:

¹⁴⁰ Ver artigos: SIMSON, O. R. de M. von S. - *Identidade na quebrada: educação não-formal, hip hop e história oral*, 2002. GARCIA, V. A. - *A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites*, 2001 in *Educação não-formal: cenários da criação* - SIMSON, O. R. de M., PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs). FERNANDES, R. S. *Educação não-formal: memórias de jovens e história oral*, 2007 (a).

Hasta hoy, por motivos que no viene al caso citar aquí, definíamos la educación social en contraposición a la escuela. Educación formal, no formal e informal ha sido una terminología que ha servido para separar conceptualmente espacios educativos. Pero actualmente resulta del todo incorrecto recurrir a esa clasificación, principalmente por ser imprecisa y crear confusión. Además, no tiene sentido que por razones académicas separemos lo que se da unido: educación social y educación escolar no son dos realidades opuestas o separadas. Al contrario, la realidad es una, aunque nosotros, desde la academia, pretendamos divorciar-las (p. 80).

Como segundo ponto, o fato de se considerar especificamente a formalidade ou não de uma determinada especificidade educacional, a nomenclatura que vem sendo utilizada não parece ser a mais adequada (como já assinalou Petrus, 2000), uma vez que o fato da educação não-formal não possuir a mesma formalidade e as mesmas regras da educação formal não significa que não possua formalidades e regras próprias ao seu campo do conhecimento. Pode-se, então, buscar duas posturas diversas ao entender o que compreende o termo *educação não-formal*: ou aprendemos a ouvir, ler, apreender esse conceito como diferente e não em oposição ao formal; ou buscamos um outro termo que também possa ser utilizado ao nos referirmos ao campo conceitual da educação não-formal.

E, finalmente, como terceiro ponto a ser considerado em relação à educação social e, em específico, em relação às propostas referentes aos trabalhos realizados com crianças, jovens e adultos fora do âmbito formal, por instituições, associações, fundações, grupos específicos, procuramos encontrar quais características essas propostas têm ou deveriam possuir.

Uma hipótese levantada no início desta pesquisa, é de que para ser considerada como *educação não-formal*, a proposta de atuação deveria ter compromisso com as chamadas questões sociais, ou seja, com as questões que são comuns ao setor convencionalmente denominado *social*. A partir das análises bibliográficas realizadas, percebemos que esta não é uma necessidade da educação não-formal, mas sim da educação social:

Entonces los “contextos sociales” son, en realidad, fundamentalmente los “contextos educativos no escolares”. Es decir, la pedagogía social (en tanto que disciplina) se ocuparía de la educación social (en tanto que intervención), entendiendo por esta última aquella que se produce en ámbitos no escolares o, más exactamente, no formales (Trilla, 2000, p. 27,28).

Considerando o setor social como aquele que tem por função exercer ações que confluem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo, a atuação desse setor extrapola o campo educacional, mas há a necessidade de diálogos entre diferentes áreas de atuação no setor denominado social.

Assim, a educação social poderia ser exemplificada com trabalhos nos quais o compromisso com problemáticas que são essenciais para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho educacional (não-formal), mais importante do que qualquer outro conteúdo pré-estabelecido por pessoas, instituições, valores que não fazem parte dos ideais desse mesmo grupo.

Compreendemos que essa característica favorece a terminologia *educação social*, ao menos ao considerarmos as propostas educacionais, artísticas, culturais e corporais voltadas para o atendimento de crianças, jovens, adultos e velhos fora do contexto da educação formal, pois são propostas inseridas no campo da educação não-formal, específicas à melhoria de questões sociais.

O fato de termos práticas diferenciadas de educação como mediadoras de relações de aprendizagem, que buscam o ensino ou o exercício de técnicas e/ou habilidades para atingir um objetivo específico, não indica que é uma proposta de educação não-formal ou de educação social. Exemplificando, é possível citar as academias de ginástica, “escolas” de idiomas, teatro, dança, diferentes técnicas de artes plásticas e outros. Essas são atividades educacionais que têm uma formalidade que difere da educação formal, mas nem sempre têm a intenção e o objetivo de atuar como melhoria social para um grupo com interesses e necessidades comuns. Dessa forma podem ser consideradas como atividades de educação não-formal, mas não poderiam ser consideradas como de propostas ou projetos de educação social, embora não seja essa a conclusão quando, em diferentes situações, o assunto da educação não-formal é discutida. Para tanto,

teriam que constituir um conjunto integrado e organizado segundo uma lógica própria.

Questões como essas precisam ser levadas em conta ao nos referirmos a educação social, e acreditamos que é possível compreender que são próprias desta especificidade educacional, não apenas o desenvolvimento de algumas atividades e habilidades técnicas específicas, mas tendo como lógica orientadora o compromisso com temas de cunho social, almejando a melhoria das condições sociais da população. A defesa e propaganda de atividades realizadas reduz o campo da educação social/educação não-formal à atividade em si, como se esse campo educacional não tivesse uma série de particularidades, uma lógica própria na sua compreensão e atuação.

Considerando os três tópicos em relação à nomenclatura da educação não-formal, parece coerente que, para desvincular da oposição à educação formal e para evidenciar o compromisso com questões sociais, poderíamos, ao nos referirmos às propostas de atuações com crianças, jovens, adultos e velhos que visam transformações sociais, denominá-las de *educação social*.

Por outro lado, essa atitude também pode ser compreendida como uma postura segregacionista, uma vez que a chamada "educação social" passa a ser somente para aqueles que se enquadram nos critérios da exclusão social, de conflito social, vulnerabilidade social ou risco social. Corre-se o risco, também, de que propostas consideradas como educação social sejam utilizadas como "pára-choque social" com a intenção de eliminar ou atenuar tensões e conflitos.

Assim, pensamos que as propostas educacionais voltadas para crianças, jovens e velhos realizadas fora do contexto e tempo destinados à educação formal, podem ser compreendidas como pertencentes ao campo da educação não-formal e podem abarcar nesse campo diferentes projetos que englobem tanto aqueles que estejam vivenciando alguma situação de conflito social, como também as crianças, jovens e velhos que não estejam passando por situações entendidas como merecedoras de algum cuidado especial.

O cuidado, nesse sentido, é de que as "populações marginalizadas" não sejam mais uma vez vítimas das propostas que são pensadas para elas e não

junto com elas, e que, pelas características econômicas, não passem a ser vistas como necessitadas de cuidados em separado dos demais, delegando à educação social a responsabilidade de sanar os problemas dessa população e adaptá-la ao convívio social, ou o *social* sendo a "marca" da educação que é só para aqueles que sofram alguma problemática.

Toda essa discussão está presente no contexto das políticas sociais, um campo específico de estudo e análise das ações consideradas intrínsecas ao setor social. Vieira (2001), analisando a educação como política social auxilia no entendimento de como a educação é compreendida nesse campo:

Na Constituição Federal de 1988, a educação compõe os direitos sociais, junto com os outros direitos. A constituição Federal relaciona os direitos sociais em seu artigo 6º e posteriormente particulariza-os no Título VIII (Da Ordem Social): Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (p. 18).

A educação como política social, assim como o acesso a ela - o direito à educação - não são compreendidos como uma política para alguns, e sim uma política que por ser necessária e por ser direito de toda a sociedade é considerada social. Circunscritos às políticas sociais estão os direitos sociais:

os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (Silva apud Vieira, op. cit. p. 18).

A educação social em uma abordagem mais ampla e política poderia ser entendida como uma das esferas de atuação para "fazer valer" os direitos sociais. Essa concepção é defendida como a esfera da educação social na atualidade. Como exemplo citamos o professor Bernd Fichtner (professor da Universität Siegen – Alemanha), que no II Congresso Internacional de Pedagogia Social (Faculdade de Educação – USP, 2008), defendeu a concepção de que a

pedagogia social é uma das áreas responsáveis pela reconquista da categoria do social atrelada à garantia dos direitos. Para ele, nessa perspectiva, a pedagogia social atua nos problemas nos quais as instituições tradicionais não conseguem resolver. Para o professor Jorge Bernardo Camors Garibald (Coordenador de Políticas Educacionais do MEC/Uruguay), presente no mesmo Congresso, o campo da pedagogia social é a possibilidade da pedagogia reivindicar para si uma atuação no setor social, mas não somente em relação às situações de vulnerabilidade social circunscritos ao universo da exclusão.

3.4.1 - Educação social no Brasil

A educação social está aqui pensada no contexto dos programas de educação não-formal que, muitas vezes e cada vez mais, se dedicam à realização de propostas educacionais voltadas para aqueles que se encontram em alguma situação de vulnerabilidade social¹⁴¹, ou em risco de viverem essa situação.

Essa compreensão se faz necessária pelo fato de que muitos programas utilizam, inclusive, a nomenclatura *educação social* para designar seus profissionais. Por outro lado, não há no Brasil qualquer formação específica em relação aos profissionais que atuam na área de vulnerabilidade social com crianças, jovens, adultos e velhos, em nenhum dos cursos de graduação¹⁴².

O campo da educação social no Brasil não dispõe de uma sistematização teórica efetuada pelo campo investigativo universitário, não possuindo uma carreira universitária. Em função disso, o que parece acontecer é que nos utilizamos da expressão por uma concepção de senso comum e nos aproximamos

¹⁴¹ A escolha da expressão “vulnerabilidade social” é por entender que pessoas de várias classes sociais podem estar nessa situação, embora saibamos que isso ocorra majoritariamente com o público das classes pobres. Também compreendemos que essa terminologia não se vincula a uma única situação, podendo compreender pessoas em diferentes situações: vivendo nas ruas, se estruturando nas ruas, vivendo em abrigos, usando drogas, se envolvendo em conflitos com policiais e outros.

¹⁴² Em 2008, ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo o **II Congresso de Pedagogia Social**, sendo que uma das discussões pautadas pelo Congresso foi a profissionalização da Educação Social. A proposta majoritária apresentada no Congresso compreende a formação de pedagogos sociais, sendo que essa formação se dará em um curso específico.

dos estudos e produções teóricas realizados em outros países, para, através dessa inter-relação, produzirmos e avançarmos na concepção de educação social e conhecermos se há alguma que nos interesse e que responda aos anseios desse campo no Brasil. Essa discussão está incluída nesta pesquisa uma vez que a educação social tem diálogos com a educação não-formal. O estudo da educação social, embora não seja o foco desta investigação, se faz necessário para que possamos compreender a identidade de muitas propostas que vêm acontecendo no Brasil e para que a universidade exercite a abertura em seus cursos, pesquisas e produções em relação a essas discussões, além de ser um diálogo valioso para as propostas que estão ocorrendo na prática.

Assim, o que ocorre é que muitos e diferentes profissionais acabam se tornando os educadores sociais, embora tendo formações bastante distintas. Há desde profissionais com diferentes níveis de escolaridade até profissionais que não têm escolaridade, como também pessoas que atuam nesse campo como voluntárias por acharem que têm vocação para essa ação, e há ainda os profissionais autodidatas¹⁴³.

Para tentarmos compreender algumas características da educação social no Brasil, consideraremos pesquisas na área e livros publicados no país que abordem tal tema, além do depoimento de educadores pertencentes a instituições de educação não-formal. Antes, porém, de falar sobre os educadores, é necessário entendermos o que tais publicações definem como educação social e qual o escopo desse campo.

Essa especificidade de educação é pouco estudada, além disso os estudos disponíveis são recentes, embora a sua atuação possa ser considerada bastante antiga. Pelo fato da educação social, assim como a educação não-formal, estar sendo construída através da prática, acaba mesclando características das várias áreas que a formaram e de onde saíram os profissionais e voluntários para

¹⁴³ Dados do *Programa Rumos, Educação, Cultura e Arte* apontam, que dentre os projetos que se inscreveram para tal programa, a maioria dos educadores possuía nível superior, sendo 63,06% com ensino superior completo, 19,37% com ensino superior incompleto, 15,77% com ensino médio e 1,80% com ensino fundamental. Sendo que dentre esses, a maioria é de mulheres: 72,53%, enquanto que os homens totalizam 24,47%. In: Rumos Educação Cultura e Arte. 2. *Não-fronteiras: universos da educação não-formal*. Itaú Cultural, 2007.

realizar suas ações. Trata-se de uma área, por constituição e definição, multidisciplinar.

É notável que, apesar do uso do termo *educação*, muitos profissionais vêm de outras áreas, que não têm a educação, ou a relação educacional como objeto de estudos em sua formação. A educação, posta nessa área de atuação, pode ser compreendida por se tratar de relações onde há um processo mediado por ações educacionais.

A terminologia *educação social* vem sendo utilizada no Brasil, em um primeiro momento, pelos programas que realizam ações com crianças e jovens fora do contexto da educação formal, sendo que em algumas vezes, a adjetivação social ganha ainda outras especificações sem passar por reflexões que busquem a trajetória e origem da nomenclatura. Essa busca não deve ser encarada como preciosismo, uma vez que a identidade da concepção teórica está atrelada ao imaginário que os projetos e programas têm da ação que realizam, além de estarem interferindo e contribuindo para a construção do imaginário social de um campo que vem se desenvolvendo em nosso país e que tem sua historicidade. Mas pergunta-se: o que os projetos e programas dizem de si mesmos quando se intitulam como “Programa de Educação Social” e aparecem para a sociedade mais ampla realizando determinadas intervenções? Ou ainda, quem são os profissionais que atuam nesse campo, uma vez que no Brasil não há uma formação específica para essa atuação?

Uma característica que parece ser bastante forte é o fato do conceito de educação social no Brasil estar associado, ao menos em seu início, à educação que é realizada nos espaços da rua, principalmente com crianças e jovens que vivem alguma situação de violação de direitos. Em geral está associada também à exclusão social. A denominação *educação social* é associada às ações desenvolvidas nas ruas e está presente já no título de pelo menos, dois livros publicados no Brasil¹⁴⁴.

¹⁴⁴ São eles: GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua*, 2001 e OLIVEIRA, W. F. de. *Educação social de rua*, 2004. Um outro livro: Almeida, J. L. V. de *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*, 2001, também discute a questão dos educadores de rua. E ainda algumas teses e dissertações: ANDRÉ, A. M. *O menino de rua: suas particularidades em Angola*, 1997; RODRIGUES, L. A. *Nômades, bárbaros e*

Um marco da educação social no Brasil é a vinculação que essa especificidade de educação tem com a chamada educação popular, que tem em Paulo Freire um de seus maiores teóricos e divulgadores.

Assim, a educação social no Brasil está associada à educação popular, à militância política, aos movimentos sociais, às atividades desenvolvidas pela pastoral do menor – ligada à Igreja Católica - e à situação econômica e social do país, principalmente ligada à grande desigualdade na distribuição de renda.

Graciani (2001) define como educador social de rua:

Denominamos *Educador Social de Rua* o profissional que desenvolve uma ação pedagógica junto às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que têm dificuldades de inserção social, e uma ação comunitária mediante a promoção de eventos e atividades de sensibilização e de informação junto às famílias e comunidades, escolas e toda a sociedade sobre os direitos das crianças; uma ação jurídico-institucional de contatos com instituições sociais organizadas, governamentais ou não, como respaldo e retaguarda do seu trabalho educativo (p. 26).

Já Oliveira (2004) trazendo a trajetória histórica da educação de rua no Brasil, compreende que o educador social nem sempre foi um profissional, e questiona o processo de profissionalização da educação social de rua, pontuando que, para ser bem realizada, deva ser inclusive uma militância social e política, chegando a afirmar em várias partes de seu trabalho que a educação social de rua surgiu no Brasil e serviu como campo de estudos e como “modelo” educacional para outros países.

Almeida (2001) questiona a prática da educação de rua e atrela a ineficácia de muitos programas a uma defesa de mercado de trabalho, chegando a trazer o fato de que a existência das crianças e jovens em tal situação depende da existência dos educadores de rua como categoria, chamando atenção para o fato de que, muito antes do aparecimento desses educadores, já existiam crianças e jovens pelas ruas e que esse fato justificou, para certa parcela da população, o

guerreiros: os educadores das ruas e das instituições para “menores”, 2001; RAMOS, L. M. P. de. Educação de/na rua: o que é, o que faz, o que pretende, 1997 e VANGRELINO, A. C. dos S. Processos de formação de educadores sociais na área da infância e da juventude, 2004.

surgimento e a estruturação de uma outra categoria profissional – os educadores de rua.

É possível perceber que há muitas concepções diferentes e até mesmo divergentes sobre essa especificidade de educação. Por um lado, essa é uma característica bastante compreensível ao analisarmos um campo que vem se constituindo como campo científico, acadêmico e profissional, embora na prática já aconteça há algum tempo (assim como a educação não-formal). Por outro lado, é possível perceber também uma disputa pelos “donos” do campo de atuação, pelos inventores e pioneiros da *educação social de rua* no Brasil. Os três últimos autores citados acima têm algumas características em comum: todos atuaram como educadores de rua ou tiveram grande proximidade com a educação de rua em um momento de militância pelos direitos dos excluídos no país, e os três fizeram dessa prática ou da proximidade com o campo as suas pesquisas de mestrado ou doutorado. Portanto, essas análises não são ingênuas ou descoladas de uma opção analítica da realidade vivida.

As diferenças em relação à concepção da educação social, assim como de sua eficácia e de seu fazer aparecem também em outras pesquisas e ficarão mais evidentes ao longo do texto.

O importante aqui é compreendermos a criação de um campo por diversos segmentos da população, tais como as universidades, os meios de comunicação, os programas que atuam com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e a percepção daqueles que o vivenciaram e o vivenciam, além de compreendermos essa situação como um campo de debates e de disputa em diferentes níveis, desde quem foram seus criadores, quem faz melhor, quais são os profissionais que podem atuar nesse campo, a necessidade ou não de uma formação específica, quem deverá ser o responsável pela formação e outras questões.

Uma das justificativas apontadas para a existência da pedagogia social no Brasil é a grande diferença na distribuição de renda e as condições econômico-sociais que fazem com que um número significativo de crianças e jovens deixem suas casas e passem a freqüentar as ruas, tanto para conseguir sua manutenção

(por vezes a manutenção da família toda) – denominados de crianças e jovens estruturados nas ruas - como na situação de moradores de rua, muitas vezes fugindo da violência em suas famílias, decorrente, em grande parte, da falta de estrutura econômica e/ou emocional. Segundo Graciani (2001):

Note-se que a questão vai muito além do ressarcimento dos vários direitos que lhes foram subtraídos, justificando-se, portanto uma Pedagogia especial para seu atendimento, tendo como objetivo básico facilitar a saída desses meninos(as) das ruas. [...] falta uma etapa prévia, um atendimento inicial altamente intensivo e específico aos meninos(as) degradados física, mental e moralmente pela vida nas ruas, que apóie a emancipação cidadã pela criação de vínculos que facilitem o resgate da auto-estima, da autovalorização e da autoconfiança, condições precípuas para a saída processual das ruas. É a isso que denominamos Pedagogia Social de Rua (p. 193).

A pedagogia social de rua é apontada pelos autores a partir de algumas características particulares, como a conquista dos freqüentadores e moradores das ruas, a aproximação vagarosa e respeitosa por parte dos adultos, a elaboração de um projeto de vida junto a esses freqüentadores, discutindo cidadania, direitos, estatuto da criança e do adolescente, hábitos de higiene, o vínculo com outros freqüentadores das ruas tais como cafetões e cafetinas, policiais, gangues constituídas por pessoas mais velhas, para elencar algumas mais citadas.

Almeida (2001) traz uma posição diferente da dos outros autores e vale a pena contrapô-la, pois nos ajuda a compreender como a construção de um campo é complexa e como as visões de vários atores não são unânimes ou complementares necessariamente. Ele aponta que a existência dos meninos e meninas de rua como categoria é que dá e garante a identidade aos educadores de rua (esse autor não trabalha com a denominação *social*). Para ele, para que haja a compreensão de uma categoria *educador de rua*, há a necessidade da criação de uma outra – os *meninos e meninas de rua*:

O principal interesse destes especialistas é o de se distinguirem dos demais educadores. Tal distinção permite que eles se apresentem

como críticos das instituições educacionais, bem como das relações sociais nas quais elas estão inseridas (p. 149).

Ainda em relação a trabalhos de pesquisa brasileiros que abordam o tema, alguns evidenciam a educação social (mais ainda a chamada educação social de rua), outros elencam o educador como tema central e outros ainda as crianças e jovens freqüentadores e usuários dos Programas.

Embora o objetivo aqui não seja dar ênfase aos educadores sociais e seu processo formativo, não há como falar de educação social sem falar de seus educadores e vice-versa. Uma pesquisa interessante, tendo a filosofia deleuziana como aporte teórico, define os educadores sociais como “nômades, bárbaros e guerreiros”¹⁴⁵, chamando a atenção ao fato de que, a partir do momento que, em 1986, a Secretaria do Menor dos Estado de São Paulo instituiu o *educador de rua* como profissão, esse passa a ser considerado também como educador social. A autora, embora não se preocupe com essa discussão, utiliza tanto a terminologia *educador de rua* como *educador social* (por exemplo na página 82), dando a entender que ambos eram compreendidos como sinônimos:

As atribuições desse profissional iam desde encontrar as crianças e adolescentes nas ruas da cidade, até assumir os cuidados conseqüentes desse encontro e a tentativa de promover uma reintegração na família ou a inserção na convivência saudável em abrigos e instituições sócio-educacionais (Rodrigues, 2001, p. 21).

Outras discussões são apontadas pela autora nesse sentido, como por exemplo, a diferença feita por algumas instituições entre o auxiliar de educação/monitores (considerado aquele que cuida da criança/jovem) e aquele que vai às ruas. Um episódio relatado pela autora, que nos demonstra que o uso da nomenclatura utilizada não é tão simples, foi o fato de que em uma das instituições por ela pesquisada, depois de um determinado período utilizando a terminologia *educador de rua*, após um conflito pelo uso desta utilização passou a

¹⁴⁵ RODRIGUES, L. A. *Nômades, bárbaros e guerreiros: os educadores e educadoras de ruas e das instituições para “menores”*, 2001. E ainda da mesma autora: *O educador “em risco”: trabalhando com a infância e a adolescência excluídas*, 2005.

designar os profissionais por sua formação de origem (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, historiadores e outros).

Assim, podemos entender que até então não há uma diferença como categoria entre *educador social* e *educador de rua*, sendo esta uma qualidade do fazer de um tipo específico de educador social. E no caso do Brasil, o que dá a caracterização de social não é a formação e nem a “capacitação” para atuar em situações específicas, mas a atuação em determinados projetos e programas em função da ação profissional que a instituição define para o educador e de acordo com a nomenclatura escolhida pela própria instituição e/ou pela experiência na área.

Além disso, em todos os trabalhos aqui mencionados foi apontado que esse profissional deve possuir uma vontade, como que uma vocação para essa atuação e uma militância em relação as questões sociais. Essa relação é bastante forte na compreensão dos educadores sobre sua atuação profissional e ficará mais evidente na quarta parte deste texto, na qual abordamos entrevistas realizadas com diferentes profissionais de instituições de educação não-formal. Jorge Bernardo Camors Garibald (Coordenador de Políticas Educacionais do MEC/Uruguay), no II Congresso de Educação Social (Faculdade de Educação – USP, 2008) abordou que, historicamente, as temáticas assumidas pelas ONGs atualmente, nasceram de lutas sociais e de militância.

Uma alternativa para identificar a atuação e também a formação desses profissionais seria, as funções do educador social, compreendendo os educadores que atuam diretamente com as crianças e jovens e o pedagogo social¹⁴⁶, aquele responsável pela coordenação da proposta.

Mais uma vez fica evidente a trajetória inicial de um campo possível de estudos, conceituações, definições e competências. Rodrigues (2001) aponta como toda essa novidade também aparece e se evidencia nos conflitos vividos pelos educadores:

¹⁴⁶ Vale lembrar que outros países possuem a formação para essas funções, nos níveis médio, de graduação e pós-graduação, e que no Brasil gradativamente essa necessidade chega às universidades.

No mundo da educação que aqui se apresenta, as referências binárias aparecem claramente disputando espaços. Ao deixarem os lugares demarcados pelas macropolíticas que envolvem o universo educacional, os educadores perdem referências re-conhecidas e travam batalhas, consigo e com as crianças, por novas definições substantivas de conceitos, sem as quais faltam-lhes certezas para a produção de saberes (p. 114).

3.4.2 - Educadores sociais: a formação e prática de educadores sociais no Brasil

A formação para a educação social no Brasil ainda é um tema novo, e não há instituições responsáveis por essa formação específica principalmente nos níveis técnicos e de graduação, sendo que algumas faculdades e universidades vêm oferecendo cursos nesse campo em sua pós-graduação. Majoritariamente, esta formação vem se dando na prática em situações e instituições que atuam de diferentes maneiras, tendo a relação educacional como mediadora de projetos. Esses educadores têm, como mencionamos, a formação oriunda de diferentes áreas, tais como pedagogia (voltada para a educação formal), assistência social, saúde, psicologia, terapia ocupacional, ciências sociais e outras.

Nos últimos anos pudemos observar a emergência de um número significativo de projetos fora do tempo da educação formal, que oferecem opções diversificadas a crianças e jovens, favorecendo e privilegiando áreas artísticas, culturais e corporais.

Nesse contexto cabem indagações acerca de quem são os atores sociais que protagonizam a criação destas práticas não-formais de educação, ou seja, quem são esses profissionais que trazem outros jeitos de fazer educação, em algumas situações bastante diferentes daqueles tradicionais exercidos pela família, pela escola, e pelas igrejas?

Consideramos que os saberes que não se baseiam na formalidade educacional são considerados como “*menores*”, menos sérios, ingênuos, por operarem muitas vezes em outros tempos e espaços, que não o da instituição

escolar— tempos dispersos como os da tradição, do mito, da memória, da oralidade, da prática.

Além de existirem diferenças no acesso e “*distribuição*” dos saberes considerados de responsabilidade da educação formal, outros saberes com status de menor reconhecimento se fazem presentes e povoam o campo da educação não-formal; estes, em geral, podem ser distribuídos e trocados sem uma censura tão forte, uma vez que operam em outras teias de poder (Foucault, 2002).

Podemos observar que uma diversidade de profissionais vem sendo chamada a assumir diferentes funções em projetos no campo da educação não-formal. São os professores de música, teatro, dança, artes plásticas, expressão corporal (ao considerarmos os mais usuais), sendo que já há algum tempo outros sujeitos com seus fazeres e saberes vêm adentrando esse campo, tais como skatistas, malabaristas, grafiteiros, artesãos, pagodeiros, rappers, b-boys e b-girls¹⁴⁷, percussionistas, dançarinos de Axé, contadores de histórias, capoeiristas, entre muitos outros¹⁴⁸.

Esses novos personagens vêm contribuindo para o desenvolvimento dessas diferentes propostas. Podemos dizer que eles são imprescindíveis para a realização de muitos dos projetos nesse campo. Muitas vezes, chegam com um saber que é ímpar, com uma técnica que é específica, e por outro lado, o fato de existir a responsabilidade de ensinar esse saber para um grupo de crianças e/ou de jovens em um contexto institucional traz uma série de problemáticas vinculadas à área educacional.

Ao observarmos as definições dadas a esses educadores encontramos termos como: oficinairos, oficinaistas, arte-educadores, professores, educadores sociais, educadores, cuidadores, agentes culturais, monitores, educadores de rua

¹⁴⁷ B-boys e B-girls são as denominações dadas por eles mesmos, aos dançarinos de rap e break.

¹⁴⁸ FERNANDES, R. S. *Os educadores na educação não-formal: apontamentos e reflexões*, 2007 c, analisando os dados dos inscritos no *Rumos, Educação, Cultura e Arte 2* (2007), nos pontua que os educadores inscritos que possuíam nível superior eram formados nos seguintes cursos: Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Dança, Música, Musicoterapia, Teatro, Artes Plásticas, História da Arte, Belas Artes, Artes Cênicas, Educação Física, História, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Sociologia, Filosofia, Letras, Direito, Turismo, Arquitetura, Propaganda e Marketing, Publicidade, Comunicação, Teologia, Jornalismo, Recursos Humanos, Administração, Informática, Fonoaudiologia. Na área de exatas aparecem casos isolados de Engenharia e Ciências. Sendo que aparecem ainda a formação em nível médio nos cursos de Magistério, Técnico em Enfermagem, Técnico em Secretariado.

(quando as ações e interferências se dão no espaço da rua). Essa discussão não se refere apenas à nomenclatura utilizada, mas a diferentes concepções que os projetos têm de sua ação e atuação e a existência de diferentes projetos políticos, além de ser uma discussão essencial ao considerarmos esse grupo como pertencente a uma categoria profissional que vem construindo sua identidade nos encontros/ conflitos/ trocas/ entrecosques de diferentes áreas do saber.

Existe, atualmente, por parte desses educadores, uma busca por identidade, nem sempre revelada, em uma formação específica, no desdobramento desta em uma profissão, uma vez que observamos que a formação desses profissionais é das mais variadas, mas que a maioria é considerada genericamente como educador ou educador social. essa categoria, por não ser reconhecida profissionalmente, não tem legislação específica, organização sindical e todas as garantias que decorrem desta estrutura.

Jorge Bernardo Camors Garibald (Coordenador de Políticas Educacionais do MEC/Uruguay), no II Congresso Internacional de Pedagogia Social (2008), questionando a lacuna existente entre o educador e o professor, nos traz algumas provocações que são relevantes para essa reflexão. Partindo da indagação de que se existem outras educações, haverá também outros educadores? O professor menciona que, economicamente, é mais vantajosa a contratação de educadores sociais do que de professores, pois a profissão de professor já possui uma regulamentação e uma série de exigências legais, enquanto que aos denominados educadores sociais e/ou instrutores cabe uma variedade de ofertas (em geral para baixo, principalmente em termos salariais). Garibald conclui que a nobreza do termo educador, cunhado por Paulo Freire, nesse contexto está invertida.

Nosella (2003), analisando as categorias e terminologias de educador e de professor aponta que o profissional educador sempre existiu ao longo da história, que é aquele que nutre alguém, que vive junto, que cresce e aprende junto. O professor é uma categoria profissional que tem um saber específico e que professa esse saber publicamente, ligado a uma técnica que surge ao longo da história vinculado ao surgimento do alfabeto (e aí a importância da técnica).

Realizando uma discussão conceitual sobre a formação de professores, o autor aponta que:

Somos educadores ou professores? Conceitualmente, são noções distintas, concretamente se integram. Educar é uma função universal. Todos e sempre são educadores, inclusive a natureza, o mundo, as coisas. Platão denomina esse “todo educante” de “pantakou”. Tudo concorre no desenvolvimento das pessoas, sobretudo das crianças e da juventude. Podemos dizer que todo indivíduo é educado pela sua própria história, cujas circunstâncias se modificam de tempo em tempo, de época para época, de lugar para lugar, de classe social para classe social (Nosella, 2003; p. 169).

Considerando as contribuições de Nosella (op.cit.), fica evidente que todos esses profissionais aos quais nos referimos são educadores, a indagação que aparece é: o que mais eles são? E ainda: que tipo de educadores são esses, quais suas características?

Também observamos que eles possuem um saber específico e que esse saber é ensinado, é transmitido a outros em locais e tempos determinados para esses encontros. Podemos, a partir dessas constatações compreender que esses educadores são também professores?

O conceito de professor, diferentemente, refere-se a competências específicas, adquiridas por uma pessoa, que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as. Nesse sentido, se educador é um predicado universal, professor é um predicado específico, particular. Assim, todo professor é educador, mas o inverso não se aplica, pois nem todo educador é professor [...]. O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade ético-política torna-se um técnico asséptico e reedita na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica (Nosella, 2003; p. 170).

O assunto a que nos referimos acima, sobre a natureza dos educadores das ações no campo da educação não-formal, diz respeito tanto à identidade desses profissionais, como também a dos projetos nos quais estão envolvidos. Mais uma vez uma citação do Nosella (op. cit.) nos ajuda a compreender:

[...] o educador é difusamente educado pelo Estado, no sentido gramsciano do termo, isto é, pela sociedade política e pela sociedade civil, das quais ele próprio direta e indiretamente participa. Isso significa que o educador é formado ou é educado contínua e “molecularmente” pela legislação, pela organização social, pela burocracia impositiva, pelo exército, pela polícia, pelos castigos impostos e pelos prêmios oferecidos no âmbito das duas sociedades referidas. Ele é, ainda, educado pela e na convivência familiar, pelas tradições culturais e pela linguagem, pelos hábitos e valores, pelas inúmeras e variadas instituições e organizações que compõem a sociedade civil, pelos amigos e vizinhos, pelas igrejas, sindicatos, partidos, meios de comunicação social etc. (Nosella, 2003; p. 170).

No campo da educação social é possível percebermos a atuação tanto de professores como de outros educadores, aqueles que não têm a sua origem na formação de professor, pelo fato de sua preparação para esse fim não ter acontecido nos moldes da educação formal, “*ele não estudou para isso*”, sua formação advém de outros lugares, de outras práticas e outros fazeres.

A presença desses diferentes educadores e de professores nos projetos de educação não-formal é fundamental para a flexibilidade e abrangência que caracterizam esse campo, pois essa diversidade, que também é uma das características da educação não-formal, permite o crescimento das propostas na relação entre os diferentes saberes e maneiras de fazer a educação, possibilitando a emergência de outros e muitos jeitos de organizar e vivenciar o processo educacional, escapando de modelos instituídos.

Vários desses projetos têm no seu cotidiano, discussões sobre a sua identidade. Dentre as perguntas que se fazem estão: que tipo de educação é essa que fazemos? Com quais profissionais contamos?

Da mesma maneira, os educadores que são chamados a atuar nesses projetos se questionam para saber qual o seu papel nesse campo educacional, como também procuram uma relação com essa especificidade educacional e buscam compreender o campo no qual trabalham: o que significa ser um educador no campo da educação não-formal? Qual o papel do educador nesse contexto?

Um dos aspectos que está presente entre as muitas inquietações dos educadores, principalmente daqueles que têm como ação educativa as práticas

que realizam nas ruas, diz respeito ao fato de ensinar e ter como “profissão” a sua prática de grupo. Ou seja, há um conflito intenso entre as relações capitalistas (vender força de trabalho) e a arte do saber, uma vez que dominar um saber e praticá-lo como arte, como encontro, está em um escopo, por outro lado, vender esse saber, ensiná-lo a outros como “aula”, como “conteúdo”, ocupa um outro referencial.

Nas falas desses educadores é possível atestar esse conflito quando dizem, por exemplo, que “é diferente andar de skate nas ruas e nos espaços de educação, que têm hora para começar e acabar”, fazer um grafite em muro de escola com a permissão e olhares de todos é muito diferente de grafitar um muro “proibido” somente com o grupo de pertencimento. Por outro lado, é muito bom poder viver daquilo que se sabe e se gosta de fazer, mesmo que esse saber ainda não seja reconhecido como um discurso e um saber relevante a ponto de ser aceito como profissão.

O conflito instaurado está entre os limites que a institucionalização dessas práticas traz, os mesmos fazeres mudam de significado. Uma situação específica é praticar qualquer atividade como fruição, prazer, e outra é praticar a mesma atividade no exercício de ensiná-la a outrem em tempos e lugares determinados e, muitas vezes, legislados. A relação de troca é outra, é instituída por uma série de trâmites e comportamentos que podem colocar essas práticas tanto no campo da educação não-formal como da formal.

Graciani (2001) aponta que é necessário que uma equipe de educadores sociais de rua tenha profissionais de diferentes áreas além de uma flexibilidade pedagógica (p. 199)

Outra característica trazida por alguns autores diz respeito à educação social de rua como uma tarefa extremamente complicada e de uma dedicação quase que missionária, sendo reservada somente àqueles que possam, por algumas características ou virtude, se envolver e se dedicar a esse fazer¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Essa concepção, de uma forma diluída, está presente na compreensão que muitos educadores que atuam em programas de educação não-formal têm de sua prática, somente o fato de atuar profissionalmente em situações de vulnerabilidade lhes garante uma nobreza e confirma uma vocação de benfeitor. Este comentário será melhor explicitado e analisado na quarta parte deste texto.

A intenção nesta pesquisa não é igualar a ação do educador de rua a qualquer outra, mas discutir e analisar a formação e construção da identidade de uma função que ainda está se construindo no Brasil. O que é que se escolhe apontar e chamar a atenção para caracterizar e representar a imagem do educador social?

Há também diferenças entre as funções assumidas pelos educadores que, necessariamente, precisam ser consideradas, inclusive em relação à formação, pois existem tanto programas que atuam realizando ações preventivas, como aqueles que atuam em situações mais complexas de conflitos sociais - com segmentos da sociedade com laços já deteriorados.

Um outro fator é que muitos dos que pesquisam a educação social têm, na sua trajetória de vida, passagem, envolvimento, atuação profissional com a situação de crianças e jovens nas ruas ou passaram por instituições que atuam no campo da educação não-formal e educação social.

Além de ser um campo ainda em disputa por sua constituição e formação, muitos são aqueles que têm o que dizer, os próprios educadores sociais (que assim se denominam); aqueles que têm uma prática na chamada educação social, mas se denominam e são denominados por outros de arte-educadores; oficinairos; professores; artistas; os pesquisadores de instituições; universidades; as crianças e jovens que convivem e se relacionam com os adultos-educadores-sociais; as instituições que contratam esses profissionais.

Podemos observar as competências solicitadas para um educador social através de um trecho de Graciani:

É no corpo a corpo, no olho a olho cotidianos com esses meninos(as) que se pode revelar o acolhimento, o compromisso, a paciência e a competência, assim como os preconceitos, impaciências, rejeições ou rigidez comportamental ou perceptiva que o inabilitam para participar de uma pedagogia social de rua desse tipo. Nesta, é considerada como fundamental a adesão efetiva ao **árduo** processo educativo da proposta pedagógica, a ausência de preconceito e discriminação racial e social em relação a crianças e adolescentes degradados, a crença autêntica e comprometida na emancipalidade, a empatia real com meninos(as) de rua e um potencial de afetividade equilibrado, sem dependência, gerando respeito, confiança e segurança na criança e no

adolescente, a percepção aguçada das diferentes circunstâncias do processo pessoal e grupal em relação à emancipação, a abertura e a flexibilidade sincera e permanente à escrita do menino(a), a capacidade de agir com autoridade, diferente de autoritarismo, a compreensão e o espírito de justiça, o espírito democrático, diferente de democratismo e permissividade, a criatividade, a crítica e o espírito participativo para lidar com situações emergentes, originais e individualizadas, saber administrar e lidar com conflitos individuais ou coletivos, a disponibilidade e a disposição permanentes ao aprendizado, à retificação, à revisão e à releitura do processo educativo como processo avaliativo (grifo nosso, Graciani:2001 - p. 199, 200).

A rua também aparece não só como cenário da prática educativa, mas também como designante da pedagogia social de rua, como um tema importante para a definição dessa pedagogia (Almeida, 2001). É a rua quem questiona e traz considerações que “cutucam” e explicitam conflitos na criação do conceito, nem sempre fáceis de serem trazidos à tona.

Almeida (2001) questiona a nomenclatura amplamente utilizada para caracterizar e, de certa forma, diferenciar, quem são os meninos e meninas de rua. Em geral eles e elas são designados em categorias, *meninos/meninas de rua* como aqueles que vivem e pernoitam nas ruas tendo perdido ou esgarçado o vínculo com familiares; *meninos/meninas em situação de rua ou estruturados nas ruas* como aqueles que passam os dias, e por vezes algumas noites nas ruas, mas ainda têm vínculos com seus familiares. Há, ainda, os considerados *em risco de ir para as ruas* que são aqueles que têm vínculos com as famílias, mas por condições degradantes de pobreza, violência e outras, correm o risco de ir viver ou se estruturar nas ruas.

Segundo esse autor, o fato de todas essas crianças e jovens serem designados por menino/menina **de rua**, em situação **de rua**, risco de ir **para as ruas**, junto com a denominação **educador de rua**, garante a esses profissionais uma área de atuação e de certa forma uma supremacia e uma propriedade sobre esse campo, dando a todos - meninos/meninas nessas condições - uma igualdade ao tentar diferenciá-los, todos são de alguma forma, de rua.

Trabalhando também em sua pesquisa com entrevistas a educadores “sociais” de rua (esse autor não utiliza o social para adjetivar a educação realizada

nas ruas), o autor aponta que os meninos e meninas de rua constituem um subgrupo dentro de um grupo maior na exclusão econômica:

Deste modo, dentre os milhões de crianças e adolescentes miseráveis surge um grupo especial, que se distingue dos demais pelo fato de estar passando o dia ou pernoitando na rua, portanto o que os faz diferente é a rua [...] Na representação “meninos e meninas de rua”, os representados, o menino e a menina espoliados e, por isto miseráveis, são deslocados pelo representante “de rua”. Esta representação é verdadeira quando aponta a origem destes meninos e meninas no processo de espoliação decorrente das relações sociais próprias do modo de produção capitalista, mas é falsa quando afirma que eles são diferentes das demais crianças e adolescentes miseráveis (Almeida; 2001, p. 91).

Almeida (op. cit.) defende a tese de que é também a educação de rua que justifica a existência dos meninos e meninas de rua como categoria, pois a presença de crianças perambulando e vivendo nas ruas, às margens das condições dignas de vida é anterior ao fato de meninos e meninas de rua caracterizarem um grupo com uma identidade específica¹⁵⁰, assim, para o autor, quem dá e garante a identidade para esse grupo é a existência da categoria *educadores de rua*.

[...] Se os meninos e meninas já se encontravam em circulação, pelo menos a partir da instituição da “roda dos expostos” (Leite, 1991) no século XVIII, e passaram a ser reconhecidos como meninos e meninas de rua apenas nos meados da década de 1970, com o advento dos educadores “de rua”, o qualificativo “de rua” não é próprio dos meninos e meninas, mas sim dos educadores, que, a pretexto de distingui-los dos menores carentes e infratores, estabelecem a diferença entre as atividades que desenvolvem e aquelas patrocinadas por outras instituições que também atuam na rua, como a polícia e as entidades assistenciais. Além disto, o qualificativo “de rua” diferencia aqueles educadores em relação a todos os outros, como por exemplo os professores que trabalham nas instituições escolares. Assim, de rua são prioritariamente, os educadores e não os meninos e meninas.

[...] o “educador de rua” criou o “menino e a menina de rua”: é ele quem precisa diferenciar o trabalho que realiza daquele que é

¹⁵⁰ Como exemplos de obras literárias que evidenciam crianças e jovens que se utilizavam da rua como meio de subsistência, citamos: *Velhacos de Lisboa* – já no século XVI; *Oliver Twist* – na Inglaterra do século XIX; *Capitães de Areia* – Jorge Amado – Brasil, século XX.

desenvolvido por outras instituições, entidades e grupos que também atuam com aquela população, e é dele a preocupação de diferenciar-se dos outros educadores (Almeida; 2001, p. 114).

Essa concepção trazida por Almeida (2001) é bastante polêmica. Apresenta uma posição divergente em relação à educação de rua como especificidade educacional defendida por outros pesquisadores. Um aspecto que parece ser significativo é a mudança da terminologia utilizada pela mídia, por exemplo, para designar as crianças e jovens que vivem e circulam pelas ruas. Quando e por que os jornais (exemplificando apenas através de um meio de comunicação de massa) deixaram de utilizar o termo infrator para designar crianças carentes e passaram a designá-los de meninos e meninas de rua? Este parece ser um dado fundamental para compreendermos o quanto a mídia, por exemplo, também interferiu e interfere na criação das representações e da identidade de novas funções que passaram a considerar importantes¹⁵¹.

O autor observa que nas entrevistas realizadas com “educadores de rua”, estes diferenciam o seu público por conta de uma vivência que é específica e como resultante disso, um saber, um aprendizado que só a rua pode dar. Para o autor essa compreensão também é um diferencial que justifica a existência de

¹⁵¹ Pesquisa realizada pelo CERU – Centro de Estudos Rurais e Urbanos, da USP na década de 1970, nos mostra como a terminologia “menor” era compreendida pela grande imprensa naquela época. Considerando três grandes jornais de ampla circulação no Estado de São Paulo (Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e Notícias Populares), as autoras apresentam uma análise sobre a compreensão e o conceito de menor divulgados por esses meios de comunicação, e como essa ampla divulgação interfere no entendimento que o público leitor constrói sobre ele. Essas informações são encontradas na pesquisa intitulada - FUKUI, L. F. G; SAMPAIO, E. M. S. & BRIOSCHI, L. R., *A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor (uma análise temática na grande imprensa paulista na década de 70*, 1980.

O tema referente à institucionalização das crianças abandonadas (terminologia utilizada na época) e a vivência das crianças pobres nas ruas (até então chamados de menores) tem bastante proximidade com a educação não-formal, e mais ainda com a educação social. Segundo RIZZINI & RIZZINI, em “*Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta*, 1991,: “A partir de meados dos anos 70, o problema popularmente conhecido como do ‘menor abandonado’ passou a ser alvo de crescente atenção. Palavra de ordem na época, e sobretudo nos primeiros anos da década de 80, havia a necessidade de se revelar a verdadeira situação em que se encontravam as crianças provenientes das camadas pobres e miseráveis da população. Surgem as primeiras iniciativas de pesquisa social para investigar a questão nas principais cidades (São Paulo e Rio de Janeiro) e uma Comissão Parlamentar de Inquérito, divulgada em 1976. Assim, o tema do menor, antes caracterizado por dados escassos e difusos e pela ausência de pesquisa que dimensionassem e aprofundassem o problema, torna-se um objeto de estudo que passa a ser cada vez mais visado. Acrescenta-se às iniciativas preliminares de investigação mencionadas, o surgimento de uma vasta produção acadêmica na passagem da década de 70 para a de 80, reafirmando a importância que o tema adquiriu, sobretudo no âmbito das ciências sociais” (p. 70).

uma categoria específica, os educadores de rua, pois para ele: *“a organização deste saber é uma das principais preocupações do trabalho que é desenvolvido com os meninos e meninas de rua”* (Almeida; 2001, p. 106).

Talvez esse ponto trazido por Almeida seja instigante para pensarmos nas adjetivações, classificações, segmentações e rotulações que vamos adotando e possamos, a partir disso, repensar a necessidade de diferenciarmos educação social e educação social de rua, pois se assim adotamos, passaremos a ter educação social em instituições, em praças, em escolas, em hospitais e outros espaços. São muitos os fatores que categorizam a educação, ou o tipo de educação que se faz – a metodologia, a proposta, a relação estabelecida, o público (infantil, médio, adulto, fundamental), a legislação (formal e não-formal), a didática, o currículo, o conteúdo e até mesmo o lugar onde ela acontece pode ser um designante, mas não o mais importante ou aquele destacado para atribuir nome e metodologia a uma proposta educacional.

Os educadores de rua entrevistados por Almeida (2001) também elegem a relação afetiva como um quesito de extrema importância para o estabelecimento do vínculo com as crianças e jovens e, conseqüentemente para a efetivação da educação de rua. O pesquisador questiona essa relação como a premissa metodológica de uma educação especial, chamando atenção ao fato de que o que caracteriza o educador de rua é a atividade que ele desenvolve.

Outro assunto trazido pelo autor se refere à rua como educadora, que em geral é colocada - por outros educadores - como um espaço de aprendizagem. Almeida (2001) questiona essa constatação e chama a atenção para o fato de que a concepção da rua ser por si só educadora esconde os diferentes atores que estão presentes nas disputas de poder que acontecem nesse espaço e a dominação e exploração a que as crianças e jovens são submetidos enquanto estão nas ruas.

A intenção aqui não é comparar e estabelecer disputas entre concepções diferentes para encontrar a melhor ou a que mais dá conta de nos evidenciar “a verdade” sobre as práticas que acontecem nas ruas e espaços públicos como praças, viadutos, becos, mas trazer a tona as várias concepções existentes entre

diferentes visões e versões de um campo que vem se constituindo e mostrar como a criação de conceitos (Deleuze, 1992), de terminologias está permeada por disputas, ideologias, diferentes concepções de mundo.

Assim, pudemos perceber que a criação do conceito de educação social no Brasil não passou nem por uma política pública de bem estar social, nem por aspectos nacionalistas de Estado, como ocorreu em outro países. Sendo uma característica marcante dessa educação, a origem em diferentes movimentos sociais, e a recente “apropriação” das ONGs pelas mais diferentes causas.

PARTE IV - UMA POSSÍVEL IDENTIDADE (CONSTRUÍDA) DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO BRASIL: PRÁTICA, TEORIA E MÍDIA

A proposta desta parte da pesquisa é trazer à tona reflexões elaboradas a partir dos depoimentos colhidos na pesquisa de campo em três instituições de educação não-formal, de algumas reportagens sobre projetos que realizam práticas no campo da educação não-formal publicadas na mídia no período da pesquisa de campo, juntamente com as elaborações realizadas a partir da pesquisa bibliográfica e teórica. Busca-se conhecer como vem sendo construída a identidade da educação não-formal no Brasil, como vem sendo construído o conceito de educação não-formal a partir das produções elaboradas em nosso país, do que pensam aqueles que vivenciam o cotidiano em programas de educação não-formal e da maneira que a mídia vem, por um lado, compreendendo esse conceito e como vem divulgando, por outro.

A prática da pesquisadora nessas instituições somada à observação em campo da prática em outros espaços junta-se ao entendimento e construção da teoria. A pesquisa, o conhecimento e observação em campo, realizados nos primeiros momentos desta pesquisa, através das diferentes propostas pedagógicas de cunho não-formal pesquisadas, muito auxiliaram na análise e compreensão sobre o segmento específico da educação não-formal.

Um dos pontos de interesse desta pesquisa aqui abordados, foi conhecer e analisar como os diferentes responsáveis pelas várias propostas de atuação nesse campo, compreendem os papéis que desempenham nesse cenário e como ocupam esse “lugar” denominado de educação não-formal.

O caminho percorrido partiu da descoberta¹⁵² e análise da bibliografia existente sobre o tema, de pesquisa de campo, entrevistas realizadas com profissionais de algumas instituições e análises de como a mídia vem interpretando esse novo campo (teórico, profissional). Tem como proposta procurar compreender como esse conceito vem sendo criado, no entrelaçamento tanto da teoria existente (nacional e internacional) com a prática que vem sendo realizada no Brasil, especificamente na região de Campinas e, de certa forma, como o papel da mídia vem interferindo e alimentando na criação do conceito da educação não-formal.

Ao longo dos anos da investigação foram pesquisados: um projeto originário de uma concepção religiosa que se transformou em uma ONG (Projeto Gente Nova – Campinas – SP); um outro proposto pelo poder público municipal (Centro Sol – Americana – SP) e um terceiro de origem comunitária, sendo realizado por um grupo de moradores da periferia de Campinas (Casa de Cultura Tainã – Campinas – SP). Em geral, as origens são vinculadas aos mantenedores e têm implícito o caráter ideológico das propostas, por isso a busca por diferentes instituições.

A não possibilidade de realização das entrevistas na Casa de Cultura Tainã se refere ao fato do grupo se sentir invadido pela universidade. Várias tentativas foram feitas, por vezes o coordenador da Casa ficava conversando por mais ou menos uma hora, contando episódios já ocorridos, falando das ações realizadas pela Casa de Cultura e das opções ideológicas daqueles que escolhiam participar e se envolver em uma atuação como a realizada pela Casa de Cultura, de certa forma se desviando do assunto da entrevista e prorrogando sua realização para uma próxima vez, em que a mesma cena se repetia. O coordenador da Casa de Cultura em nenhum momento se negou a realizar as

¹⁵² A utilização do termo descoberta não é fortuita, pois é importante relatar que essa pesquisa se iniciou como mestrado em 2000 e na qualificação, em 2003, foi sugerido que a pesquisadora passasse para o doutorado direto dando continuidade, portanto, à mesma pesquisa. Sendo assim, no início desta pesquisa, a bibliografia sobre o tema era bastante escassa (ver bibliografia cronológica no Brasil – anexo I), e em relação ao conceito de educação não-formal e sua associação com programas que desenvolvem ações nesse campo, não havia nenhuma pesquisa de nosso conhecimento. Dessa forma, muito da bibliografia utilizada na pesquisa foi sendo descoberta aos poucos, algumas a partir de leituras e análises do pouco que conhecíamos no Brasil à época, e outras, inclusive ocasionalmente.

entrevistas, mas em todas as vezes que tentamos marcá-la, não havia possibilidade. Mas, uma vez, conversando com um dos educadores, quando foi tratado da possibilidade de realizar uma entrevista com ele, a resposta obtida foi:

A gente não tem uma experiência muito positiva com os estagiários e pesquisadores da Unicamp. É uma coisa meio parecida com os portugueses e os índios. Eles vêm e levam tudo que a gente tem. Querem trocar espelho por ouro (diário de campo p. 35. visita realizada em 27/09/2002).

A partir desse comentário pudemos perceber a dificuldade em marcarmos as entrevistas, e então continuamos com as visitas, mas respeitamos a posição dos membros da Casa de Cultura Tainã. Em outros momentos ainda tocávamos no assunto, mas a entrevista era sempre adiada, em virtude de algo visto como mais importante, no qual a Casa de Cultura estava envolvida.

A primeira instituição visitada foi o Progen, assim como também seus educadores foram os primeiros a serem entrevistados. Em um segundo momento estabelecemos contato com a Casa de Cultura Tainã; as visitas à Casa foram intercaladas com as visitas ao Centro Sol. Com a Casa de Cultura Tainã as entrevistas não foram realizadas e assim as entrevistas no Centro Sol formaram o segundo conjunto de entrevistas.

A preocupação em apontar, no presente trabalho, a atuação dos profissionais no campo da educação não-formal é por acreditarmos ser relevante sinalizar que tanto o trabalho cotidiano desses profissionais, o oferecimento de "cursos" de formação para eles, como também as pesquisas que discutem essa atuação profissional, vêm sendo realizados, muitas vezes, calcados na prática, sendo esta uma esfera da criação do conceito de educação não-formal. O que, mais uma vez, mostra o movimento constituinte dessa especificidade de educação que, geralmente se cria "respondendo" às necessidades mais imediatas.

Para compreender a relação entre a questão conceitual e teórica com a prática que vem sendo realizada e construída cotidianamente, as análises das

entrevistas, do caderno de campo e das observações realizadas nas três instituições se darão buscando enxergar de que forma a prática vem interferindo nas construções conceituais e como os aspectos teóricos, por sua vez, modificam o cotidiano.

As pesquisas de campo foram efetuadas durante todo o ano de 2002 e resultaram, também, da necessidade de se ampliar o olhar e escuta, uma vez que a própria experiência que tínhamos era referente apenas a uma instituição - o Projeto Sol e Projeto Noite Viva de Paulínia.

Inicialmente, entramos em contato com as instituições explicando a intenção da pesquisa. Como segundo passo iniciamos um contato gradual no qual a pesquisadora ia em dias e horários estipulados pela instituição e ficava observando e conversando tanto com os adultos como com os frequentadores da instituição, ainda sem lançar mão de nenhum instrumento de registro. Após esse estreitamento do vínculo, através do qual iam-se esclarecendo, conforme a relação se constituía, as dúvidas sobre o seu papel na instituição e sobre a pesquisa, começaram as anotações em caderno de campo – o que também gerou muitas perguntas por parte das crianças e adolescentes: “porque você tá escrevendo?; você escreve aí tudo que eu falo?; você tá marcando quem tá fazendo bagunça?” E, finalmente, com uma relação mais estreita, porém nem sempre com todos da instituição, as entrevistas começaram a ser agendadas.

É necessário mencionar que a experiência profissional anterior em uma instituição de educação não-formal e o conhecimento das alegrias e inquietações de quem trabalha nesse campo, facilitou bastante a aproximação e a constituição do vínculo com a maioria dos entrevistados. Esse fato fazia com que a pesquisadora fosse percebida e reconhecida como uma interlocutora válida. Além de que, pelo reconhecimento que o Projeto Sol havia conquistado na região de Campinas, em muitas ocasiões, surgiam perguntas sobre o cotidiano e a prática no Sol.

A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, entendendo que muitas das técnicas e estratégias foram se definindo no desenvolver da mesma, no contato com espaços, profissionais e público-alvo pesquisados. Porém,

considerando a especificidade da educação não-formal como objeto de pesquisa, bem como seu campo, o enfoque principal foram as características que os identificam e marcam a sua singularidade.

Assumindo que conhecíamos uma possibilidade de atuação no campo a ser pesquisado, reconhecemos, também, que ao longo da trajetória profissional da pesquisadora e da construção das indagações e reflexões, fomos construindo um imaginário do campo da educação não-formal que está presente na constituição desta pesquisa.

Um dos cuidados no processo da pesquisa se deu em relação à desconstrução desse imaginário e, a partir dela, foi iniciada a edificação de outra, embasada tanto nas observações, construídas agora na condição de pesquisadora e não de profissional pertencente ao cotidiano do trabalho, como também nas reflexões teóricas e nas trocas atuais realizadas com o campo pesquisado.

A bibliografia utilizada ao longo da pesquisa em relação à educação não-formal no início era bastante escassa, mas ao longo dos anos da pesquisa foi observado que o interesse em relação ao tema veio crescendo intensamente, tanto pelas instituições que atuam nesse campo, como pela mídia e pelas pesquisas acadêmicas. Essas contribuições foram incorporadas ao trabalho de pesquisa. A realidade se modificava, íamos descobrindo novos autores estrangeiros à medida que o campo da educação não-formal ganhava maior visibilidade e produções a respeito no Brasil. Diante deste fato, não era interessante que a metodologia da pesquisa fosse previamente detalhada de maneira tão minuciosa, segundo Alves (1991): “... *planejamentos menos estruturados são mais adequados para o estudo de realidades muito complexas e/ou pouco conhecidas...*”

A opção, portanto, foi desenvolver juntamente com a pesquisa bibliográfica e com a análise do conceito de educação não-formal, uma pesquisa qualitativa, considerando a observação participante, entendendo que:

O fundamental dessa perspectiva metodológica é que: o conhecimento só pode ser gerado na prática participativa, que

oferece interação entre saber popular e erudito, que se unem num processo educativo, dialógico, mútuo, [...] (Santiago, 1996, p. 143).

E ainda:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir (Brandão apud Santiago, 1996, p. 143).

Tendo essas referências como suporte para a metodologia, esta foi se desenvolvendo em momentos diferentes: o primeiro momento sendo o da pesquisa bibliográfica, de rastrear o tema e de entrar em contato com o que existe em relação ao mesmo. Foi um momento de busca e as contribuições de outras áreas trouxeram aspectos relevantes, ampliando o olhar e escuta e possibilitando que não ficassem restritos ao lugar mais seguro e mais conhecido que a pedagogia oferece. Esta busca e imersão no que existe de reflexões, conceituações, indagações foram de extrema importância para a orientação do olhar no campo ao fazer observações, como também para elaborar os roteiros de entrevistas e conversas e, no momento de elaboração das análises, levando em conta práticas observadas, vividas e refletidas. Assim, a busca e as contribuições dessa bibliografia vêm perpassando todo o andamento da pesquisa.

Partindo do diagnóstico da situação na região de Campinas, já conhecido sumariamente e relatado no livro - Educação não-formal: cenários da criação (Simson, Park e Fernandes, 2001, p. 21-26), um outro momento da pesquisa consistiu em considerar essa região e analisar, através das entrevistas e das observações realizadas em diário de campo, a relação que essas instituições estabelecem com o campo teórico da educação não-formal, assim como o trabalho que desenvolvem nesse campo, buscando enxergar a identidade que vem sendo construída a partir do que eles pensam e falam.

Nessas observações foram realizadas entrevistas com pessoas de diferentes níveis hierárquicos, objetivando conhecer como percebem e como concebem o espaço no qual atuam; como se dão as práticas nessas instituições (lembrando o contraponto entre a prática construída na oralidade e por experimentos em relação aos planejamentos registrados); quem são e como se dão a seleção e a formação dos educadores. As entrevistas com pessoas de diferentes níveis da hierarquia seguiram roteiros específicos, com uma base comum, considerando aspectos particulares de cada função nas diferentes instituições.

No presente trabalho, os entrevistados serão identificados pela função que exercem na instituição, pelo gênero, formação educacional, faixa etária e não pelo nome. Essa opção se deu tanto para preservar os entrevistados, uma vez que alguns não queriam ser identificados, como também por entendermos que o reconhecimento da função exercida na instituição, o gênero, a formação educacional e a idade são dados relevantes para buscarmos entender a compreensão que cada um desses profissionais tem da prática que realiza e como essa concepção interfere na visão que se constitui do campo da educação não-formal¹⁵³.

Na época em que foi realizada a pesquisa de campo (2002) foram entrevistados 09 educadores vinculados ao Progen e 09 ao Centro Sol, sendo assim distribuídos:

¹⁵³ Sendo assim, no momento de identificar os entrevistados, ao relatar seus depoimentos, serão denominados por suas funções, sendo: E – para educador(a) (sendo especificada sua formação), E.E – para estagiário(a) atuando como educador(a), E. A. S. – para estagiário(a) assistente social, E. P – para estagiário(a) de psicologia; CZ. – para cozinheira(o), G – para guarda, T – para técnico(a) (terapeuta educacional), S – supervisão, C. – coordenador(a) da instituição. Foram entrevistados 09 profissionais do Progen, sendo 07 educadores, uma técnica e uma coordenadora; e 09 pessoas entre profissionais e estagiários do Centro Sol, sendo 06 estagiários(as) educadores, uma educadora, um guarda e uma supervisora. Dos depoentes do Progen, apenas um era homem e exercia a função de educador, e no Centro Sol havia dois homens, um atuando como educador e outro como guarda.

Quadro I - Relação de educadores e função nas instituições pesquisadas

	PROGEN – PROJETO GENTE NOVA – CAMPINAS	CENTRO SOL – PREFEITURA AMERICANA
Educadores (atuando diretamente com as crianças). Sendo que neste enquadramento estão incluídos os estagiários da área de Pedagogia e Educação Física.	06	04 (sendo 03 estagiários(as) e 01 contratada pela prefeitura)
Psicologia		01 (estagiária)
Assistente social		02 (estagiárias)
Coordenação geral	01 (realizada por uma assistente social)	
Supervisão dos educadores		01 (realizada por uma psicóloga)
Técnica (terapeuta ocupacional -responsável por estabelecer relações com as famílias)	01	
Cozinheira	01	
Guarda		01
Total	09	09

Tanto os estagiários vinculados ao Centro Sol quanto os educadores do Progen tinham entre 19 e 30 anos, assim como a terapeuta ocupacional. Já as pessoas que ocupavam o cargo de coordenação, supervisão e o guarda tinham entre 30 e 40 anos e a cozinheira acima de 40 anos.

Quanto à formação, os estagiários vinculados ao Centro Sol estavam cursando o nível superior nos cursos de pedagogia, serviço social, psicologia e educação-física. A educadora contratada pela Prefeitura tinha o segundo grau, assim como o guarda. E a educadora responsável pela supervisão dos educadores é formada em psicologia.

Em relação aos educadores do Progen, 03 deles cursavam a graduação, 01 tinha curso técnico em contabilidade, 01 conservatório em artes e outro o segundo grau completo. A educadora responsável pelo contato com as famílias é formada em terapia ocupacional, a coordenadora em serviço social e a cozinheira tem ensino fundamental incompleto.

As observações, sempre registradas em diário de campo, são um instrumento de suma importância na pesquisa qualitativa. Lüdke e Menga (1986), citando Patton esclarecem que:

[...] para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador, diz ele, precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações (p. 26).

Estes foram os momentos da pesquisa. Lembramos que eles não se dão de forma fragmentada e que um ir e vir os permeia, que mudanças podem ocorrer – e ocorreram, e são esperadas no desenvolvimento de um trabalho com a metodologia qualitativa. Mas o que realmente importa é a capacidade do pesquisador de redirecionar seu trabalho, levando em conta os objetivos iniciais e as condições conjunturais enfrentadas no cotidiano do trabalho de campo.

4.1 - Apresentação das instituições pesquisadas

Com o intuito de aproximar o leitor das instituições observadas nesta pesquisa, apresenta-se um breve relato de cada uma, elaborado a partir de aspectos registrados em diário de campo, de reportagens divulgadas tanto na mídia impressa como eletrônica e um pouco de informação oriunda das entrevistas. Juntamente com esta introdução, buscamos contar como foi a aproximação com cada instituição.

Essa primeira apresentação de cada instituição foi elaborada tendo como base alguns itens comuns, sendo eles: como ficamos conhecendo a instituição e como chegamos até ela; motivo pelo qual escolhemos a instituição para integrar o campo da pesquisa; localização da instituição; proposta de atuação; captação de verbas; público alvo; períodos das atividades da instituição; atividades e/ou oficinas oferecidas; relação com a educação formal; se a

instituição tem ações preventivas¹⁵⁴; parcerias estabelecidas com outras instituições e equipamentos do município e/ou fora dele; realização e/ou encaminhamentos para cursos profissionalizantes; memória e história da instituição; relação com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e outros movimentos em defesa da criança e do adolescente; relação da instituição com as famílias das crianças e adolescentes frequentadores; amplitude das ações da instituição e algumas dificuldades encontradas por ela.

Cabe esclarecer que essas características foram consideradas ao realizarmos a apresentação das três instituições, mas não de uma maneira linear, uma vez que esses pontos serviram como eixo condutor, permitindo elaborar um texto que apesar de descritivo, apresenta as instituições e seu trabalho de maneira integrada.

4.1.1 - Projeto Gente Nova – PROGEN

Chegamos até o Progen a partir da indicação de uma amiga, assistente social e que na época realizava o seu mestrado na Faculdade de Educação - Unicamp. Até então não conhecíamos a instituição. O primeiro contato foi por telefone, a coordenadora foi receptiva, dizendo que não havia problema em se realizar a pesquisa na instituição e que estava aberta à visita. Assim, teve início um contato que se transformou em uma relação de pesquisa, amizade e vínculo da instituição com a Unicamp e o GEMEC (Grupo de Estudos em Memória, Educação e Cultura). No atual momento há também um vínculo institucional, pois em função de algumas modificações que ocorreram na história da instituição, atualmente vários participantes do GEMEC fazem parte da diretoria do Progen.

¹⁵⁴ Os programas que se caracterizam por atuarem preventivamente são aqueles que desenvolvem ações com crianças e jovens que vivem com seus familiares, que têm vínculo com a escola formal, mas que por diferentes motivos (violência, pobreza, por morar em áreas de risco etc) podem vir a romper qualquer um desses vínculos. Nas instituições pesquisadas, encontramos tanto o trabalho preventivo, crianças e jovens vivendo em famílias estruturadas e crianças e jovens que já haviam rompido esses vínculos, e/ou sofrido violência doméstica e se envolvido com a vida nas ruas, com drogas, com o crime, por exemplo. Esses dois tipos de atendimento exigem ações e metodologias diferentes, além de profissionais com formações específicas, em alguns casos.

Outro exemplo do envolvimento do Progen com a Unicamp, que iniciou-se a partir desta pesquisa, foi a parceria entre essa instituição e o CMU/UNICAMP, sob a coordenação da professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, que desde a década de 1990 vem atuando via pesquisa-ação em vários bairros da cidade de Campinas¹⁵⁵. Uma outra decorrência dessa participação é a realização do fanzine *Conexão Jovem*, elaborado por jovens do Progen, e que se prolongou como oficina remanescente ao final da pesquisa Projeto Bairros Populares de Campinas¹⁵⁶.

O Projeto Gente Nova – PROGEN, tem como proposta o atendimento a crianças, adolescentes e famílias em situação de risco. Situa-se à R. Castel Nuovo, 699, Vila Castelo Branco (bairro constituído a partir do desmanche de uma

¹⁵⁵ A pesquisa iniciou-se com o projeto – *Permanências e Mudanças no Viver Urbano de Campinas: Cambuí e Vila Industrial*. Em seguida deu-se o projeto: *Bairro, Identidade e Memória de Espaços Negros de Campinas: da bastilha negra a proletarização*. Esse projeto iniciado no ano de 2000 teve como primeira área de abrangência a Vila Costa e Silva – Campinas – SP, com o oferecimento de oficinas de jornalismo, fotografia, informática, história oral, memória histórica, criatividade e cidadania, de maio a junho de 2001. Os frequentadores das oficinas partiram de entrevistas realizadas com moradores antigos da região para melhor conhecer e então valorizar o bairro. Utilizaram essas entrevistas como “matéria prima” para produzirem reportagens, fotografias, letras de hip hop, poesias etc. (informações retiradas da matéria jornalística: Projeto desperta cidadania em jovens – Semana da Unicamp, Campinas 01 a 07 de outubro, 2001). Para maiores detalhes sobre esse projeto ver: SIMSON, 2002. O terceiro projeto realizado foi: *Memória, Qualidade de Vida e Cidadania: história dos bairros populares de Campinas*, sendo este o projeto no qual está inserido o Progen como uma das ONGs que dele participaram. Essa pesquisa teve início em 2002 e buscou atuar em três bairros periféricos de Campinas: Vila Nova, Vila Castelo Branco (onde está localizado o Progen) e Jardim Campineiro. A metodologia da história oral foi transmitida aos jovens participantes da pesquisa através de oficinas de criatividade, jornalismo, fotografia, vídeo, informática, hip-hop, samba de roda e teatro de rua. O Projeto teve financiamento do CNPq e FAPESP e foi realizado ao longo de três anos. Para maior conhecimento ver: Simson, In: <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=141>. O quarto Projeto desenvolvido teve como foco de pesquisa os distritos de Campinas, sob o título: *Memória, educação não-formal e cidadania: os distritos de Campinas*, este último encerrou-se em fevereiro de 2007.

¹⁵⁶ Para maiores informações da realização do fanzine e jornal comunitário no Progen ver: CARNICEL, 2001; CARNICEL, 2003; CARNICEL, 2005; e o próprio doutorado desse pesquisador, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp sob o título: *O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal*. Em 2008 o Progen recebeu o prêmio de honra ao mérito oferecido pela Câmara Municipal de Campinas pela realização do Fanzine: “*O jornal ‘Conexão Jovem’, da organização não-governamental Projeto Gente Nova-PROGEN, recebe nesta sexta-feira, dia 16 de maio, o Diploma de Honra ao Mérito concedido pela Câmara Municipal de Campinas. A honraria é um reconhecimento ao trabalho do jornal comunitário, elaborado por jovens que freqüentam o PROGEN e escolas da região, e que circula no Jardim Garcia, Vila Castelo Branco e bairros vizinhos. A entrega do Diploma de Honra ao Mérito será na Associação de Moradores do Jardim Garcia (rua Jorge Whitemann, 283, Jardim Garcia), a partir das 20 horas. A iniciativa de concessão do Diploma ao ‘Conexão Jovem’ é do vereador Jorge Schneider. O jornal ‘Conexão Jovem’ começou a circular há quatro anos na região do Jardim Garcia e Vila Castelo Branco, como fruto de uma parceria entre o PROGEN e o Centro de Memória da Unicamp, sob orientação do jornalista Amarildo Carnicel*”. Informativo do Instituto Arcor Brasil, veiculada por e-mail.

favela¹⁵⁷) em Campinas SP, em confluência com outros bairros: Vila Pe. Manoel da Nóbrega, Jardim Londres e Jardim Garcia.

Segundo informações que constam na mídia e no caderno de campo, o bairro é bastante violento, convivendo com o tráfico de drogas e sendo vigiado constantemente pela polícia. Um dado descrito no diário de campo nos mostra essa realidade vivida pelos moradores do bairro, sendo constituinte do cotidiano da maioria das crianças e jovens que frequentam o Progen:

A próxima questão colocada na roda foi: “como foi o final de semana?” Dessa vez surgiu um outro assunto a ser discutido na roda – as crianças contaram que na noite do jogo do Brasil os traficantes do bairro comemoraram com tiros¹⁵⁸. Uma das crianças estava bastante agitada com a história e disse que não conseguiu dormir a noite toda, que depois a avó saiu na porta e gritou com os “bandidos”. Eles responderam que podia chamar a polícia que eles queriam trocar tiros com ela.

Outra criança disse que depois chegou a polícia, que estavam com armas apontadas e tinham helicópteros, eles (crianças) brincavam de correr da polícia e do helicóptero como se fossem os bandidos. O mesmo garoto que contou dos tiros disse que no final de semana teve uma coisa legal porque foi para casa da tia em Sousas e que foi bom porque lá no bairro tem um policial que mora lá e que é legal porque ele não é ruim com as pessoas do bairro (diário de campo, p. 11, registro do dia 04/06/2002).

¹⁵⁷ Para maiores informações ver dissertação de mestrado sobre a história da Vila Castelo Branco. GONÇALVES, J. R. *Espaço, tempo e memória, reconstruindo a trajetória histórica das vilas populares de Campinas, o exemplo da Vila Castelo Branco*, 2002.

¹⁵⁸ Nessa época estava acontecendo a Copa do Mundo de Futebol, que foi realizada no Japão e Coréia e devido a esse fato os jogos eram de madrugada.

José Júnior, presidente e criador do grupo cultural Afroreggae¹⁵⁹, em entrevista no programa Roda Viva exibido pela TV Cultura¹⁶⁰, disse que entre as crianças moradoras de locais violentos existe atualmente uma cultura de valorização do “bandido”. O entrevistado, discutindo brincadeiras de crianças na favela apontou que, antes, na brincadeira de mocinho e ladrão, todos queriam ser mocinho, e atualmente todos querem fazer o papel de ladrão. Mostrando que há uma identificação com esse sujeito por parte das crianças e jovens moradores de regiões violentas, e uma descrença em relação aos policiais. Na descrição da conversa de roda no exemplo acima, o garoto ficou surpreso com um policial que era “amigo” da comunidade.

José Júnior também relata um trabalho realizado com policiais do Estado de Minas Gerais no qual, a partir de uma sensibilização e aproximação da polícia com comunidades pobres, a relação entre eles vem se transformando e, hoje, a polícia entra nas favelas não só para abordagens punitivas e truculentas, mas também para atuar em oficinas com as crianças e jovens.

Ainda em relação à violência no bairro e sobre como esse fator é marcante para as crianças e jovens que ali residem, certo dia, enquanto a pesquisadora registrava o cotidiano do Progen no caderno de campo, no chamado segundo horário (destinado às brincadeiras e não às oficinas), algumas crianças ficavam por perto querendo saber o que era escrito e por que a pesquisadora escrevia.

Nesse momento elas me contavam, sem que eu tivesse perguntado nada, sobre os problemas de violência do bairro, que já haviam matado quatro pessoas nessa rua, que uma vez tinham visto essa cena, e que não gostavam de morar aqui, [por] que têm muito

¹⁵⁹ “O Grupo Cultural AfroReggae (GCAR) surgiu em janeiro de 1993, inicialmente em torno do jornal AfroReggae Notícias – um veículo de informação que visava à valorização e a divulgação da cultura negra, voltado sobretudo para jovens ligados em ritmos como reggae, soul, hip-hop, etc.”. Seu idealizador, José Júnior, nasceu e cresceu em favela no Rio. A ONG hoje tem seu trabalho reconhecido nacional e internacionalmente

A intenção do grupo era ter uma ação junto à população afro-brasileira. Em 1993 foi inaugurado na favela Vigário Geral o primeiro Núcleo Comunitário de Cultura. O Afroreggae tem ações nas favelas do Rio de Janeiro: Vigário Geral, Parada de Lucas, Cidade de Deus, Cantagalo, Pavão e Pavãozinho.

Ainda, de acordo com o site oficial do Afroreggae a missão da instituição: “*é promover a inclusão e a justiça social, utilizando a arte, a cultura afro-brasileira e a educação como ferramentas para a criação de pontes que unam as diferenças e sirvam como alicerce para a sustentabilidade e o exercício da cidadania*” (www.afroreggae.org.br – acesso em 29/06/2007).

¹⁶⁰ Programa exibido no dia 21/05/2007. TV Cultura, SP. Fundação Padre Anchieta.

medo. Nesse momento há um barulho de bomba/rojão (lembrando que estamos em época de Copa do Mundo), um garoto de uns 7 anos encolhe os ombros e diz: tiros! (diário de campo p. 14, registro do dia 05/06/2002)

Apesar do tema específico deste trabalho não ser a violência e suas consequências em relação à ação de programas que se propõem a trabalhar com crianças e jovens em situação de risco¹⁶¹, impossível não nos atermos a esses aspectos e chamar a atenção para o fato deles estarem presentes no cotidiano das instituições e na constituição da história de vida de muitas crianças e jovens do nosso país. Mais uma vez enfatizamos a necessidade de um preparo dos profissionais que atuam na área em relação a essas problemáticas. Como já abordamos anteriormente, a formação acadêmica para a atuação no campo da educação não-formal ocorre em alguns países, e recentemente vem sendo discutida no Brasil.

É curioso pensarmos o motivo pelo qual essas crianças elegem esse assunto para conversar com a pesquisadora, já que o tema não estava em pauta. Esse fato exemplifica a abertura presente nas propostas de educação não-formal, pois as crianças podiam interagir com quem vinha de fora, e algumas delas deixaram de participar de outras atividades para ficar conversando com a pesquisadora. Uma possibilidade de escolherem a violência do bairro como assunto, é o fato de que a região é conhecida através dos meios de comunicação como violenta e, dessa maneira, acaba sendo uma referência para iniciar um assunto com quem é de fora, com quem talvez já conheça a região através do que é mostrado sobre ela pela mídia. Além do fato de também ser comum nos meios de comunicação a divulgação de que as instituições que atuam com crianças e jovens realizam esse

¹⁶¹A concepção de crianças em situação de risco é bastante interessante ao analisarmos o Progen, uma vez que se refere àqueles que “ainda” não romperam os vínculos com a escola, mas estão sob o risco de o romperem. Segundo SHULER (1991) em *Music at risk-students and the missing piece*: “A razão primordial por que os ‘escolares em situação de risco’ falham não está ligada ao fato de que não recebem uma quantidade suficiente de instrução, mas ao fato de que eles não recebem o tipo certo de instrução. As experiências tradicionais que as escolas tradicionalmente oferecem não têm nenhuma ligação com o universo cultural desses alunos. Qualquer que seja a carência que eles vivenciam, os ‘escolares em situação de risco’ depressa percebem que ela não poderá ser suprida na sala de aula da escola tradicional. À medida que tais alunos ‘desligam’ e vivenciam o insucesso na escola, esta se torna uma situação ainda mais desagradável, a princípio uma situação a ser suportada, mas eventualmente uma situação que, se for possível, será certamente evitada” (p. 23).

trabalho em regiões violentas para educandos que dele precisam, uma vez que não têm outra alternativa a não ser a rua etc¹⁶².

Carnicel (2005 a)¹⁶³ ao analisar o trabalho realizado pelos jovens do Progen na confecção de um fanzine, aponta essa relação e a dificuldade de retratar o bairro de uma maneira diferente daquela que os meios de comunicação de massa fazem. Nessa abordagem aparecem tanto os aspectos positivos do bairro e seus moradores, como também as características violentas e negativas. Ainda segundo o autor, por participar da elaboração do fanzine, ele pode fazer análises de questões que acontecem nos bastidores no que diz respeito as relações entre os repórteres, editores, fotógrafos e os demais moradores do bairro:

O que se definiu, num primeiro momento, é que os jovens deveriam produzir notícias diferentes daquelas estampadas no Correio Popular e no Diário do Povo, os dois principais jornais de Campinas, que normalmente abrem espaço à Vila Castelo Branco e adjacências somente quando ocorrem fatos negativos. A partir das sugestões de pauta (espontâneas e orientadas) e da discussão dos temas, foi proposto que se empenhassem na produção de material que valorizasse as coisas e as pessoas da comunidade, ou melhor, na produção de textos que elevassem a auto-estima dos participantes, dos entrevistados e dos leitores (p. 329).

A repercussão do Conexão Jovem também aparece em forma de ameaça. Conforme já foi mencionado, a publicação pretende estampar aspectos positivos do bairro. Entretanto não pode ignorar a realidade local. A Vila Castelo Branco e os bairros adjacentes compõem uma das regiões periféricas mais violentas de Campinas. Apesar da ação policial, o bairro é reduto de traficantes e o comércio de entorpecentes ocorre, com frequência, à luz do dia. O assunto foi tratado por meio de uma paródia de música interpretada pela dupla Sandy e Junior. Na nova letra o autor diz:

¹⁶² Em 2008, em uma atividade de formação realizada para a equipe do Progen, onde discutíamos exatamente a divulgação que a mídia faz sobre os programas de educação não-formal para crianças pertencentes as classes populares, uma das educadoras relatou que quando foram apresentar um espetáculo de circo fora da instituição, uma das crianças veio “reclamar” para ela que o apresentador os tinham identificado com *crianças de entidades*. Um outro educador também nos relatou que sua irmã, em anos anteriores, havia deixado de frequentar a instituição pelo fato de em uma reportagem, a terem identificado como uma criança carente. No decorrer desta quarta parte do texto apresentaremos maiores reflexões sobre a divulgação que a mídia vem fazendo e de como contribui para um imaginário social da constituição da educação não-formal e do fazer desses programas, discussões essas já publicadas: GARCIA, V. A. *Realismo da exclusão social*, 2005. (p. 113 – 131).

¹⁶³ Para maiores detalhes sobre o trabalho de confecção de jornal comunitário e fanzine, ver CARNICEL 2005 a; 2005 b; 2003 e 2001.

Não dá mais para o povo viver
 Está cada vez mais difícil, já não posso crer
 A violência no país não pára de aumentar
 A vontade que eu tenho aqui no peito é de lutar
 O cheiro de maconha não sai do ar
 Até crianças já estão traficando
 É bala perdida prá todo lugar [...]

Bastou circular a edição com a paródia para que o autor da nova letra fosse, como se diz no jargão local, “enquadrado” por um “aviãozinho”, ou seja, por um agente do tráfico responsável pela entrega do produto ao usuário. O recado foi breve: “Aqui quem manda é o traficante e os insatisfeitos devem deixar o local”. (p. 333, 334)

Como a região onde se situa o Progen se caracteriza por ser bastante violenta e as histórias de criminalidade fazem parte do dia-a-dia das crianças e jovens, essas problemáticas são levadas para a roda de conversa, assim como para as oficinas que são realizadas. Da mesma forma, as questões familiares, que nem sempre são tranqüilas, também fazem parte do rol de discussões e assuntos que são desenvolvidos no cotidiano.

Por outro lado, os temas discutidos não ficam limitados ao que acontece no entorno do Progen e às histórias de vida das crianças e jovens. São debatidos temas amplos como a “viagem para uma terra sem males” (tema gerador para o ano), comportamentos e posturas para melhorias no meio-ambiente, cidadania etc. Essas temáticas são relacionadas a assuntos específicos trazidos pelos freqüentadores, sugestões dos educadores, como também com as notícias nacionais e mundiais.

O encontro de crianças e jovens provenientes de vários bairros com origens e trajetórias diferentes, em alguns momentos surge como um complicador na ação educacional com os mesmos, pois as famílias, por muitas vezes, não desejam a mistura de seus filhos com “aqueles do bairro vizinho”.

De acordo com Carminitti (2001), em sua pesquisa de conclusão de curso na PUC de Campinas, na qual pesquisou o Progen na mesma época da realização da pesquisa de campo para esta tese, a população atendida pelo Progen se caracterizava por ter 52% vivendo em núcleos familiares compostos por mãe, avós, tios e primos; sendo 40% amigados e 20% separados, em relação a

situação civil. Na época, cerca de 49% das famílias viviam nas casas próprias de seus pais, juntamente com eles, sendo que muitos construíram edículas nos fundos das casas dos pais; outras famílias residem em casas cedidas. Essas casas têm em média 04 a 05 cômodos, mas há um número grande de crianças que moram em casas de 03 cômodos e, em geral, dividem o espaço da casa com 05 a 07 pessoas. Ainda segundo a autora: “*O tempo de moradia no bairro é, em média, acima de 20 anos, são pessoas que conseguiram a casa própria há 20, 15 anos atrás e daqui não saíram mais, nem os filhos dessas pessoas, que hoje são pais de crianças e adolescentes do Projeto*” (p. 22).

Em relação ao nível sócio-econômico, a autora apresenta que a maioria das pessoas trabalha no mercado informal como vendedores, diaristas, auxiliares de pedreiro e ainda uma parcela no tráfico de drogas (em geral os mais jovens e do sexo masculino).

A história da origem da instituição, que nasceu em 1984, é lembrada todos os anos e a maioria dos freqüentadores do Progen sabem contá-la com detalhes e entusiasmo. Ela reflete a chamada memória oficial que é pautada na memória coletiva e tem a função de transmitir as crenças de um grupo.

A história conta que o Progen nasceu da iniciativa de uma irmã salesiana¹⁶⁴, que ao receber um jovem à sua porta pedindo pão, percebeu que a fome do jovem ia além e começou a conversar com ele:

Tudo começou com a história de um menino que visitava a casa da Irmã toda semana e pedia pão à ela. Na semana seguinte ele voltava novamente com o mesmo pedido. Esta atitude do menino tornou-se tão freqüente que a Irmã imaginou que talvez o garoto estivesse pedindo algo mais. Foi então que começou a sentar-se com ele para conversar depois de dar o pão. A partir de então o menino foi contando a sua história. Voltando na semana seguinte, veio acompanhado de outro menino. Ela repetiu o mesmo gesto, deu-lhes pão e depois sentou-se com eles para conversar. Assim o grupo foi crescendo, pois, a cada semana aumentava o número de meninos e meninas que após comerem, sentavam para essa conversa [...] (diário de campo p. 14, registro do dia 05/06/2002).

¹⁶⁴ A Irmã Míriam continua atuando junto às chamadas obras sociais salesianas. Inicialmente, quando o Progen era mantido pelos salesianos, ela era a coordenadora da instituição. Ela já passou pela coordenação de várias obras mantidas pelos salesianos e sempre mantém relação com o Progen, promovendo e provocando inclusive uma troca entre o Progen e a instituição onde está.

Essa conversa da irmã com os meninos transformou-se na roda, momento em que as crianças e jovens são recebidas no Progen e que, cotidianamente, sentam-se para conversar, combinar a programação do dia, receber visitas, discutir problemas ocorridos no bairro ou em casa, assistir apresentações etc¹⁶⁵.

Segundo ata de fundação da Associação Civil Projeto Gente Nova, sua criação oficial ocorreu em 02 de fevereiro de 1985¹⁶⁶,

para tratar da seguinte Ordem do Dia: a) Fundação de uma associação civil sem fins lucrativos, que objetivasse cuidar das crianças que perambulam pelas ruas do bairro, vindas de bairros distantes até mais de oito quilômetros, à procura de meios para proverem a própria subsistência; meninos e meninas que recolhem lixo, sucata para venda no ferro velho; crianças em idade escolar que não vão à escola porque precisam trabalhar e porque não podem comprar o material escolar necessário; enfim, menores carentes, filhos de desempregados ou sub-empregados (Ata de Fundação da Associação Civil Projeto Gente Nova. p. 01).

No seu início todos os membros da diretoria da entidade eram religiosos, sendo o diretor - presidente o sacerdote Angelo Vitório Zambon. A irmã Míriam (Míriam Benedita Morotti) ocupou o cargo de vice-presidente e tesoureira. Nessa mesma reunião foi elaborado e aprovado o primeiro Estatuto Social do Projeto Gente Nova, também registrado em ata.

Um dos motivos pelos quais escolhemos o Progen para esta pesquisa foi por ser uma instituição de origem religiosa (atualmente não se considera religiosa). É indispensável frisar que o Progen não recebe verbas dos salesianos e também não tem nenhum vínculo institucional com os mesmos, permanecendo apenas o vínculo de sua história que é percebido em ações do dia-a-dia:

¹⁶⁵ Pode-se fazer uma associação ao bom dia, boa tarde e boa noite presente na metodologia de Dom Bosco, criador da ordem salesiana, conhecido pelo trabalho educacional com jovens de origem pobre. Naqueles momentos, Dom Bosco sentava-se para conversar com as crianças e jovens pobres e orientar-lhes. Essa metodologia está presente tanto nas escolas salesianas, como nos programas de educação não-formal vinculados ou mantidos pelos salesianos. Para maiores informações sobre um programa não-formal salesiano ver: *Centro Educacional Dom Bosco: uma experiência com menores de rua*. VAINNSENCHER, S. A., 1987.

¹⁶⁶ Em 2009 o Progen comemora 25 anos e o tema trabalhado desde 2008, tem sido tanto a história da instituição durante esses anos, como uma preparação para sua comemoração em 2009.

Depois (de uma atividade realizada na roda) é feita a oração do dia, momento no qual todos sentados em roda se dão as mãos, alguns (aqueles que querem) falam alto se querem pedir ou agradecer e depois fazem silêncio e tem-se um momento individual (diário de campo, p. 19, registro do dia 12/06/2002).

Na hora do almoço havia 16 crianças e têm orientação para que façam oração ou um minuto de agradecimento pelo alimento (diário de campo, p. 20, registro do dia 12/06/2002).

Na concepção pedagógica do Progen, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, tem um lugar privilegiado. Está presente nas argumentações e defesas das decisões tomadas, assim como nas posturas encontradas nos educadores e nas propostas realizadas com as crianças e jovens.

Em seu Regimento Interno, a defesa da cidadania compreendida pelos preceitos do ECA aparece como objetivo geral. A preocupação extrapola a relação com os freqüentadores, ultrapassando os muros e indo até as famílias, a comunidade e os bairros que circundam o Projeto e dos quais as crianças e jovens são oriundos. Conseguir estabelecer essa relação e de fato trazê-la para o cotidiano do Projeto é uma tarefa bastante difícil e observada em poucas propostas educacionais.

O Progen não só discute as condições encontradas e vivenciadas na região, como exercita, com as crianças e jovens, as possibilidades de modificação no próprio espaço ou em outros, favorecendo com que os freqüentadores façam atividades em outros lugares, visitem outras regiões e se sintam motivados tanto a transformarem seu lugar de moradia, como a pensar na possibilidade de residir em outros lugares.

Essa situação é importante de ser criada como instigadora, uma vez que essas crianças e jovens constituem a terceira geração moradora das mesmas residências, sendo que seus avós são os donos das casas e que eles moram com os pais nos fundos das casas, ou moram com os avós.

Outro fator é que o Progen não tem a intenção de suprir todas as necessidades das crianças e jovens, assim, procura estabelecer relação com as escolas que eles freqüentam, faz parceria com outros serviços existentes na

região, encaminha os jovens para cursos profissionalizantes, auxiliando e acompanhando nesses processos tanto os jovens como suas famílias. As parcerias são estabelecidas com CAPS¹⁶⁷, associação de moradores, Casa de Cultura Tainã, Clube Recreativo, escolas estaduais e municipais, centros profissionalizantes, universidades (em especial a PUC - Campinas, Campus II e a Unicamp) etc.

O Progen trabalha com estas crianças e jovens nos períodos contrários ao período escolar e oferece, além do espaço da roda, momentos de brincadeiras e diferentes oficinas, como: artesanato, circo, teatro, horta, terapia ocupacional, culinária. Quando da realização da pesquisa não havia atividades nos períodos noturnos e nem durante os finais de semana¹⁶⁸.

Uma característica significativa é que não existe uma oficina específica para trabalhar com os assuntos tipicamente escolares, pois o chamado reforço escolar não é uma preocupação do Progen. De acordo com a coordenadora, eles já passam um período grande na escola e essa responsabilidade é dela.

O Progen é uma proposta educacional de caráter preventivo que tem entre as suas dificuldades a falta de recursos financeiros; frustrações com jovens que “optam” pelas drogas, pela criminalidade; adolescentes grávidas; mães solteiras; jovens que são mortos e que matam; jovens que reproduzem a mesma história de suas famílias. O Progen não recebe verbas da igreja Católica; seus recursos advêm da FEAC (Fundação das Entidades Assistenciais de Campinas), CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), Secretaria da Promoção Social da Prefeitura Municipal de Campinas, de projetos para os quais se inscreve para obtenção de recursos e de doações particulares e empresariais.

¹⁶⁷ CAPS – Centro de Apoio Psicossocial está voltado a assistir pessoas com problemas de saúde mental, individual e coletiva. Conta com profissionais da área da psicologia, psiquiatria, serviço social, enfermagem e educação. A criação desse tipo de serviço está orientada pela portaria 224 do Ministério da Saúde, é considerado um serviço extra-hospitalar e tem como principal objetivo a redução de internações psiquiátricas.

¹⁶⁸ A partir do segundo semestre de 2006 o Progen começou a abrir às segundas-feiras no período noturno com uma atividade organizada pelo grupo da igreja católica (localizada ao lado do Progen) – “grupo das emoções”. Desde 2007, o Progen abre aos sábados para a comunidade em geral, há oficinas de culinária e informática e um plantão de dúvidas com assistente social que conversa com as famílias interessadas e, quando necessário, faz alguns encaminhamentos para outros serviços do município.

4.1.2 - Casa de Cultura Tainã¹⁶⁹

A Casa de Cultura Tainã se constitui em uma Associação (registro jurídico), sendo seu campo maior de atuação o das ações culturais. A liderança é o diretor da Casa, Antonio Carlos da Silva Santos, conhecido por TC, que antes de participar da fundação e organização da Casa de Cultura, também já havia participado de vários movimentos comunitários e culturais¹⁷⁰.

Ficamos conhecendo a Casa de Cultura Tainã através do Progen, pois as instituições da região se reuniam por representações para discutir os problemas dos bairros e realizarem ações coletivas. Essas reuniões se desdobraram no Centro de Convivência e Cooperativa Toninha¹⁷¹ (em homenagem a uma das fundadoras da Casa de Cultura Tainã e uma liderança local). Logo no início das visitas no Progen participamos de algumas dessas reuniões, ficamos conhecendo a Casa de Cultura Tainã e entramos em contato para a realização das observações. O interesse em realizarmos a pesquisa nessa instituição se deu pela origem da mesma, pois não é muito comum encontrarmos instituições organizadas comunitariamente realizando ações com crianças e jovens. Outro interesse em relação à Casa de Cultura Tainã se deu em relação ao modo como se organizam e se estruturam.

Desde o início fomos muito bem recebidos pelo diretor da Casa, que mencionou que a mesma é bastante procurada por estagiários das universidades da região, sendo muitos da Unicamp e de diversas áreas. Já nesse primeiro contato foi pedido à pesquisadora “algo em troca” das observações, como se fosse uma provocação ao que a universidade pode oferecer como permuta ao conhecer uma realidade tão diferente da sua. O questionamento era se a

¹⁶⁹ Tainã significa caminho das estrelas em Tupi-Guarani, segundo informações do TC (coordenador da casa).

¹⁷⁰ O TC também é conhecido por ter sido um dos fundadores e diretor da Escola de Samba Rosas de Prata, a escola de samba da comunidade fundada em 1976.

¹⁷¹ No momento em que foi realizado esse contato - 02/06/2002 – o grupo já se reunia há três anos. Em 1999 houve um curso de formação em Agentes de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania. A partir desse curso nasceu o Centro de Convivência. (Diário de campo, p.07. Registro realizado em 02/06/2002).

“O Centro de Convivência e Cooperativa Toninha atua como centro aglutinador das discussões da comunidade, além de articulação e implantação de uma rede de serviços integrados entre os órgãos do 3º setor. Além da Tainã fazem parte do Centro de Convivência e Cooperativa Toninha, o Progen, CAPs (Centro de Atendimento Psicossocial) e o grupo Reviver, um grupo de mulheres de Terceira Idade” (p.09, documento de divulgação dos 13 anos da Casa de Cultura Tainã).

pesquisadora poderia oferecer oficinas para as crianças ou algo do gênero. Nossa postura foi em nos colocarmos à disposição para conversas e debates sobre o fazer da instituição e sobre a educação não-formal¹⁷².

Dessa forma conhecemos a estrutura de funcionamento da Casa de Cultura Tainã que, na época, era bastante precária, pois a mesma funcionava nas dependências de um antigo vestiário, em uma praça pública – a Praça dos Trabalhadores¹⁷³.

A Casa de Cultura Tainã está situada na mesma região do Progen (região noroeste de Campinas), rua Inhabú 645, Praça dos Trabalhadores, na Vila Padre Manoel da Nóbrega. Os educadores que atuam na Casa concordam com o que foi apontado pelos educadores do Progen em relação à violência na região. Em entrevista à Revista MetrÓpole do Jornal Correio Popular, TC fala da área de abrangência da Casa e seus índices de violência:

Ao redor da Vila Padre Manoel da Nóbrega estão bairros como Vila Castelo Branco, Jardim Garcia e Jardim Londres. Juntos, têm cerca de 40 mil moradores. A área, explica TC, é uma das mais violentas da cidade, com alto índice de criminalidade e tráfico de drogas envolvendo adolescentes (Revista MetrÓpole, 2002, p. 21).

Em 2002, ano em que foram realizadas as observações, a Casa de Cultura Tainã estava com 12 anos. Em 2003 foram realizadas várias atividades em comemoração aos 13 anos da Casa de Cultura. No documento de apresentação organizado para os 13 anos, a Casa de Cultura Tainã é divulgada da seguinte maneira:

A Casa de Cultura Tainã é uma entidade cultural e social com as ações focalizadas ao bem estar social e a consolidação da

¹⁷² Vale ressaltar que em 2003 a pesquisadora prestou um concurso público para a função de Supervisora Educacional na Prefeitura Municipal de Campinas e coincidentemente foi designada a realizar suas funções nas escolas da região noroeste da cidade, onde está localizada a Casa de Cultura Tainã. Esse fato possibilitou que a pesquisadora realizasse a interface entre escolas municipais e ONGs, o que estreitou e aproximou bastante a relação da pesquisadora tanto com a Casa de Cultura Tainã, como com o Progen.

¹⁷³ Na administração petista 2001 – 2004, a Casa de Cultura Tainã foi apontada como prioridade pelo orçamento participativo e recebeu uma reforma, passando a contar, inclusive, com um estúdio, tendo seu espaço ampliado e bastante melhorado. A reforma demorou para começar e para ser concluída.

cidadania. Não possui fins lucrativos e tem personalidade jurídica e estatutária.

Fundada em 1989 por moradores da Vila Castelo Branco e região, a Casa recebe diariamente cerca de 50 usuários/dia entre crianças, adolescentes e adultos. [...].

Seus serviços são permanentemente oferecidos à comunidade através de oficinas de Música (percussão e violão), construção de instrumentos, Dança, Projeto de Estudos de Cultura Popular (Maracatu/Jongo), Informática, Biblioteca, além de programas voltados à 3ª Idade, Saúde Mental, Meio Ambiente e Feira Comunitária.

A Casa de Cultura Tainã propõe formas de intervenção na complexa realidade da região onde estão inseridos, através de ações voltadas à democratização da informação, ação comunitária, responsabilidades pessoal, social e ambiental, programas de capacitação profissional, qualidade de vida, cultura, esporte e lazer (p. 03, documento de divulgação dos 13 anos da Casa de Cultura Tainã).

Apesar das várias ações realizadas pela Casa de Cultura, não há a intenção de que a mesma cubra todas as necessidades de seus frequentadores, dessa forma, juntamente com as parcerias, muitas atividades são realizadas fora da Casa e as crianças e jovens participam de ações junto a outras instituições e também em outros locais, o que tanto amplia o universo cultural, como também as possibilidades de conhecimento e ação dessas crianças e jovens para além de sua comunidade.

A Casa de Cultura Tainã estabelece parcerias com várias entidades e instituições, inclusive com escolas da região (tanto de ensino fundamental como de educação infantil)¹⁷⁴, além de ter projetos aprovados pela Lei Rouanet. As parcerias se dão também no âmbito cultural, uma vez que a Tainã não tem como proposta realizar atividades de caráter escolar.

Os adolescentes, muitas vezes, procuram a Casa para realizarem atividades demandadas pela escola, principalmente se forem culturais, como a realização de uma peça de teatro. O acervo da biblioteca da Casa de Cultura também é utilizado pelas crianças e jovens em função de solicitações que as escolas lhes fazem. Portanto, a instituição auxilia e complementa a ação da educação formal, mas

¹⁷⁴ Em 2002 havia parceria com a Escola Municipal Pe. Silva e com a EMEI Hermínia Ricci.

como consequência de sua proposta cultural e educacional, não tendo como finalidade complementar ações da escola.

Da mesma forma, também não é preocupação da proposta cultural e educacional da Casa de Cultura o encaminhamento para cursos profissionalizantes, até mesmo porque a Tainã defende que seus frequentadores tenham uma ação propositiva no campo cultural. Assim, não há uma preocupação com uma profissionalização formal, mas há convivência com todo um repertório do universo artístico que, sem dúvida, aproxima seus frequentadores de possíveis ações “profissionais” nesse campo.

Paulo Lins, entrevistador presente no citado programa Roda Viva¹⁷⁵ pontuou como questão para os programas que atuam com crianças e jovens da periferia, o fato de que esses programas elegem prioritariamente a área artística para atuarem e, segundo ele, já é tempo e é necessário que iniciem ações também no campo do conhecimento científico. Ele aponta que os negros e pobres no Brasil só têm a chance e alternativa de se diferenciar pela arte: *“nem todo mundo que está no Afroreggae tem que virar artista”*, e acrescentamos, ou jogador de futebol.

Concordamos com Paulo Lins e acrescentaríamos ainda o esporte, como uma outra área também bastante procurada pelos programas que atuam com crianças e jovens pobres com o intuito de que, através de práticas esportivas ou artísticas, essas crianças e jovens possam fazer uma outra opção e se destacar. No programa televisivo citado foram apontados como outros caminhos de interesse e de atuação de instituições os cursinhos pré-vestibulares com o intuito de favorecer e possibilitar a entrada de maior parcela dessa população nas Universidades. Para Paulo Lins, a arte acaba sendo mais fácil de ser trabalhada nas instituições por ser mais sedutora.

Não se trata de escolher uma coisa ou outra, mas de ampliar as possibilidades. Em reportagem publicada na Revista Carta Capital, o coreógrafo Ivaldo Bertazzo apresenta sua opinião sobre o trabalho social com uma crítica com a qual concordamos:

¹⁷⁵ Programa exibido no dia 21/05/2007. TV Cultura, SP. Fundação Padre Anchieta.

Você está salvando alguém porque ensinou algo? Nunca. Você está dando estrutura, algum nível de solidez para que essa pessoa consiga fazer certas escolhas. Tem gente que começa dançando e aí descobre que quer trabalhar com informática (Revista Carta Capital, 2007, p. 53).

A Casa de Cultura Tainã tem clara a sua opção cultural que, juntamente com a sua origem comunitária e a preocupação com a cultura negra e indígena, garante uma identidade étnico-cultural ao programa que chega a ser mais que uma ação educacional, é uma militância.

No primeiro dia de visita à Casa de Cultura, conversamos com o TC. Havia mais ou menos 10 jovens no lado de fora da estrutura física da Casa, mas dentro do espaço da Praça dos Trabalhadores como se estivessem em uma varanda da Casa. O TC nos disse que eles não faziam parte de nenhuma atividade realizada pela Casa, que eram envolvidos com a “bandidagem” local, mas que a Casa de Cultura estava pensando em estratégias para lidar com essa situação. Nesse dia também havia algumas pessoas (de diferentes idades – adolescentes, adultos, velhos - da comunidade local) utilizando os computadores, 03 crianças participando de uma oficina de violão que acontecia embaixo de uma árvore. (Diário de campo, p. 21 Registro do dia 19/09/2002).

Em uma das conversas que tivemos com TC, na tentativa de marcarmos uma entrevista, abordamos esse tema perguntando como a Casa lidava com os jovens que escolhiam o “outro lado”, o lado de quem, de certa forma, optava em não participar das atividades da Casa, se envolvendo com tráfico de drogas, roubos etc. O TC imediatamente nos respondeu, já sinalizando as dificuldades que a pesquisadora teria para compreender a lógica e estrutura de funcionamento da Tainã: *“não existem dois lados entre nós, estamos todos do mesmo lado, somos todos marginalizados e pobres”*.

Essa resposta, assim como outras que serão consideradas em momentos oportunos, já mostrava a dificuldade da pesquisadora em compreender uma lógica bastante diferente de funcionamento e organização. Assim, ocorreram muitos encontros nos quais observamos muito, ouvimos muitas respostas e afirmações

que nos surpreendiam, além de terem nos feito refletir bastante sobre as possibilidades de uma instituição “montada” por pessoas de fora da comunidade, compreender as reais necessidades dessa população. Refletimos também sobre como podemos ser invasivos e levar conosco, junto com o desejo e formação técnica e acadêmica, um outro jeito de fazer as coisas, como se fosse o certo, o melhor, e por vezes, o único.

Na entrevista já citada com José Júnior, ele diz que a metodologia do Afroreggae é a da intuição, que não há a mesma técnica para lidar com todos, e que têm como inspiração a deusa hindu Shiva, que destrói para depois construir. Segundo o coordenador, o Afroreggae, metaforizando essa “transformação”, desenvolveu uma metodologia na qual transforma o errado em certo, e dessa forma quem estava ou está do “outro lado” tem sempre a chance de experimentar a participação nas ações do Afroreggae, e muitos se “transformaram” em educadores e funcionários em diferentes instâncias dentro do grupo:

“Muitos educadores já foram do tráfico, [...] eu minto muito, falo pro cara que não tem nada, que ele tem talento. A partir daí, porque o Afroreggae é referência para ele, ele acredita que tem talento e muda” (José Júnior presidente e criador do Afroreggae em entrevista no Roda Viva em 21/05/2007).

Muito já foi escrito sobre a aculturação, a formação e “deformação”, que essa relação não é unilateral, que há uma reconstrução de idéias, de valores. A situação posta aqui não acontece entre culturas tão diferentes, mas entre classes sociais diferentes. O TC sempre fez parte daquela comunidade, cresceu vivendo as dificuldades de ali viver, e aprendendo a conviver com as várias nuances da comunidade. É bastante diferente quando se é possuidor de uma história de vida semelhante, pois o educador, nessa situação, é o interlocutor válido, aquele que sabe o que a criança, o jovem está passando, de uma perspectiva muito próxima.

É extremamente significativo quando a instituição tem em seu quadro de funcionários e/ou colaboradores, pessoas que possuem histórias de vida semelhantes, que fazem parte da comunidade, uma vez que essas pessoas trazem para a instituição um conhecimento de causa do próprio lugar e não aquele

legitimado pelo conhecimento científico, acadêmico, sistematizado, é a história de vida, o conhecimento da comunidade e de seus problemas por dentro, através de uma óptica bastante especial.

Dessa forma, a Casa de Cultura Tainã, nesta pesquisa, servirá como um contraponto às outras duas instituições pesquisadas, nos ajudando a perceber as contradições existentes, tanto no fato da instituição nascer na própria comunidade e por conta de valorizar muito esse fator, ter, por vezes, um difícil diálogo com instituições locais organizadas segundo a lógica oficial.

Essa contradição está presente o tempo todo e não só nas instituições, como também nas comunidades em que as mesmas estão inseridas, pois muitas vezes observamos que a comunidade, buscando se diferenciar e se distanciar da maneira como é vista pela sociedade mais ampla (e mostrada pela mídia), quer e espera exatamente que venham instituições de fora para lhe dizerem o que e como fazer, pois também querem “limpar” o bairro, porque acreditam que existem dois lados estanques – os mocinhos e os bandidos.

Poucas são as instituições que se comprometem em atuar com aqueles que, aparentemente, fizeram a opção pelo “outro lado”. Mas é preciso apontar também que a atuação com essas crianças e jovens é bastante difícil: é necessário que os educadores estejam preparados e se preparando o tempo todo. A Casa de Cultura Tainã, que teve ao longo de sua história várias complicações nessa relação, teve inclusive computadores roubados por moradores do bairro e frequentadores do espaço, que não faziam parte das atividades da Casa.

Ainda, segundo o diário de campo, os problemas são muitos, eles não têm recursos, os educadores que ministram as oficinas não têm bolsa nem salário (Diário de campo p. 21, Registro realizado em 19/09/2002). Os jovens envolvidos na organização da Casa fazem muitas coisas, algumas gerais, desde limpeza e arrumação do espaço, além de atuarem como educadores e participarem de discussões sobre os projetos nos quais a Casa de Cultura está envolvida. Eles alimentam o site e a página da instituição na web, gravam e editam músicas utilizando aplicativos e softwares de computadores. Mantêm uma rádio comunitária e participam nas apresentações realizadas pelos diferentes grupos

culturais da Casa (Tambores de Aço¹⁷⁶ e Maracatu, entre eles). Os recursos para o funcionamento da instituição advêm de projetos e concursos a que a Casa de Cultura se submete, além da Prefeitura Municipal que assume alguns gastos, como: água, luz, telefone, internet. Segundo entrevista à Agência de Notícias Anhanguera:

Atividades, oficinas e shows, realizados dentro e fora da casa de cultura, garantem grande parte da sua sustentabilidade. Há dois anos, a casa foi transformada em ponto de cultura pelo Ministério da Cultura (MinC) e hoje recebe verba do governo federal. O projeto ganhou, no ano passado, a Ordem do Mérito Cultural, que reconhece de forma significativa o empenho da proposta à prestação de serviços à cultura brasileira. (Projeto Cidadão 2006, CPFL Energia e RAC – Rede Anhanguera de Comunicação)¹⁷⁷

Além do diretor da Casa de Cultura, existem 07 educadores na equipe efetiva e mais 07 nas chamadas atividades pontuais, todos são voluntários e têm um forte envolvimento com a Casa (documento de divulgação dos 13 anos da Casa de Cultura Tainã, p. 05). Alguns dos educadores que atuam na Casa a frequentaram quando crianças e/ou adolescentes, sendo o público alvo da instituição os moradores de toda a região noroeste, desde as crianças até os velhos, pois a Casa é aberta a todos e engloba todas as faixas etárias em suas atividades. Todos são sempre muito bem recebidos na Casa e têm livre acesso. Fica claro o caráter comunitário da instituição, mesmo quando chega alguém que não faz parte de nenhuma atividade da Casa, o espaço é aberto e não existe nenhum protocolo para entrar nas dependências da Casa e se sentir parte da mesma.

Dessa maneira também é a relação com as famílias dos frequentadores da Casa; as mães das crianças, quando vão até lá, “vão chegando e entrando”, sem qualquer tipo de “cerimônia”, como se diz popularmente. Ou seja, a Casa é, e está sempre aberta para quem quiser frequentá-la seja para colaborar, ou somente

¹⁷⁶ A Orquestra Tambores de Aço da Casa de Cultura Tainã é a única no Brasil. Iniciou-se a partir da apresentação em Campinas – SP, no Teatro Castro Mendes e Largo do Rosário da Orquestra de Tambores Atlantic Symphony da Guiana Inglesa.

¹⁷⁷ Para maiores detalhes acessar o link:

<http://www.cosmo.com.br/hotsites/cidadaorac/integra.asp?id=192821>, acesso em 01/06/2007.

para olhar. Outra maneira de participação da comunidade juntamente com a Casa de Cultura, é a Feira de Tudo Um Pouco, uma feira onde cada um faz o que sabe e leva para vender, trocar, mostrar e se divertir. Essa feira é organizada pelas instituições, tanto governamentais, como não-governamentais, que fazem parte do Centro Comunitário e Cooperativa Toninha e tem a participação de muitas instituições e grupos da região.

Não há uma preocupação em transmitir a história da instituição aos seus frequentadores, mas o empenho e garra do coordenador da Casa, tanto para criá-la, como para mantê-la é referência para os educadores que atuam na Tainã. Há um misto de respeito e admiração por parte de todos em relação ao TC. Por outro lado, há uma preocupação em transmitir a história dos afrodescendentes e dos índios. Há muito material sobre negros e índios em vários lugares da Casa, inclusive cartazes afixados que lembram e mostram a todos seu compromisso com a cultura afro e indígena.

Não há, por parte da Casa de Cultura Tainã, um horário oficial de funcionamento, sendo que ela está aberta todos os dias, tanto durante o dia, como à noite e aos finais de semana. Seu funcionamento também varia de acordo com os projetos com que se envolve.

Em relação aos assuntos que têm como eixo, além da cultura e da ação comunitária, há vários outros aspectos que são discutidos nas ações da Casa, como: meio-ambiente, cidadania, estatuto da criança e do adolescente, o desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental e a inclusão digital, que também é um eixo norteador das ações desenvolvidas pela Tainã.

A Casa de Cultura Tainã, como uma organização comunitária, está mais preocupada com a convivência entre seus frequentadores e com a produção e transmissão de cultura, não se caracterizando, portanto, como uma instituição preventiva, mas podemos observar nos discursos veiculados pela mídia que esse fator é considerado. Não temos clareza se é uma proposta da Casa de Cultura, ou se a mídia, sabendo do imaginário social em relação a projetos como esse, atrela a imagem da Casa de Cultura à programas de prevenção. Como exemplo, podemos citar uma entrevista dada por TC, na qual aparece a Casa de Cultura e

suas atividades como responsáveis pelo afastamento dos riscos de crianças e adolescentes:

A Casa de Cultura Tainã atua com propostas educacionais relativas à preservação e valorização da tradição oral no Brasil. A linguagem da cultura popular atrai pela música crianças e jovens: “Com este conceito, eles se afastam de situações de risco e ainda se tornam agentes multiplicadores”, ilustra o coordenador do coletivo. Antonio Carlos Santos Silva, o “TC”, destaca a transformação provocada na comunidade, com a auto-estima melhorada e a construção de referências para ajudar a formar um futuro diferente. (grifo nosso, Projeto Cidadão 2006, CPFL Energia e RAC – Rede Anhanguera de Comunicação)¹⁷⁸.

No período em que fazíamos as observações, a Orquestra Tambores de Aço da Casa de Cultura Tainã estava envolvida em ensaiar uma música para tocar juntamente com a Orquestra Sinfônica de Campinas¹⁷⁹ e também estavam ensaiando o Maracatu. Em ambas as atividades havia muitos envolvidos: educadores, pessoas da comunidade, crianças, adultos, homens e mulheres, sendo a presença masculina em número bem maior entre aqueles que tocavam os instrumentos. Algumas crianças vinham acompanhadas dos pais.

Os ensaios do maracatu se iniciavam no final da tarde e atraíam muitas pessoas, inclusive de fora da comunidade. Chegavam muitos estudantes universitários, tanto para participar tocando e dançando, como também para assistir aos ensaios. Mais ou menos às 18:00 horas começavam a chegar muitas crianças. Os educadores da Casa estendiam seu período de atuação, acabavam por emendar as atividades do dia com o ensaio.

Um pouco depois das 19:00 muitas pessoas – jovens, de carro, começam a chegar. Penso que é para participar do ensaio do Maracatu. Muitos jovens, parecem universitários. Chegou uma viatura da polícia. Deu para perceber que tinham relação com a Casa, pois entraram numa boa e cumprimentaram alguns dos jovens educadores.

¹⁷⁸ Link acessado: <http://www.cosmo.com.br/hotsites/cidadaorac/integra.asp?id=192821>, (acesso em 01/06/2007).

¹⁷⁹ Ocorreu apresentação do Maracatu da Nação Tainã com a Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas na Concha Acústica do Parque Taquaral em 12 de outubro de 2002.

Segundo uma educadora, esse dia de oficina é aberto e não necessita de nada prévio, é só chegar e ensaiar.

Para o ensaio do Maracatu muitas pessoas chegaram, muitos carros, coisa que em geral não se vê durante o dia.

O pessoal se reuniu fora da Casa, mais na Praça [dos Trabalhadores], e quem ia se reunindo, ia tocando em roda. Aos poucos, a cada momento, ia chegando mais um, o grupo ia se formando. Um grupo de mulheres começou a dançar.

Quando deu 21:00 a turma parou e o educador que estava coordenando/mastrando¹⁸⁰ pediu para as crianças irem embora por conta das aulas no dia seguinte. Algumas crianças reclamaram, dizendo que ainda faltavam quatro minutos para as nove horas (Diário de campo, p. 42, 43. Visita realizada em 01/10/2002).

O Maracatu faz parte do projeto denominado Nação Tainã, o grupo aprende a dançar, cantar e tocar todos os instrumentos utilizados no Maracatu de Baque Virado, originário de Recife – PE. Segundo o documento elaborado para a divulgação dos 13 anos da Casa: “[...] a idéia principal do projeto é propor a formação de multiplicadores da cultura popular buscando elementos na ancestralidade que fortifiquem a comunidade na luta cotidiana em busca de melhores condições de vida” (p. 11, documento de divulgação dos 13 anos da Casa de Cultura Tainã).

Segundo a reportagem publicada na Revista Metrópole, a Casa de Cultura Tainã

[...] é o mais bem-sucedido centro cultural comunitário de Campinas.

[...] e hoje, além de a entidade ser uma das poucas vias de acesso à cultura e lazer para os moradores da região, a Tainã é também um importante núcleo de músicos envolvidos com o resgate de ritmos africanos e com a criação de novas sonoridades para antigas tradições artísticas brasileiras” (Revista Metrópole, 2002, p. 20).

A Revista também divulga que a Casa de Cultura atende 250 crianças e adolescentes (p. 20).

A não realização das entrevistas com a Casa de Cultura Tainã se deu, no nosso ponto de vista, pelo respeito às críticas dos educadores da Casa em relação à postura da universidade. O diretor da Casa em nenhum momento se negou a fornecer a entrevista, a formalização da mesma era “desviada” para um

¹⁸⁰ Termo utilizado para designar aquele que está portando o mastro.

momento oportuno. Compreendemos que a crítica era mesmo em relação à postura da universidade e do saber acadêmico, uma vez que a Casa de Cultura Tainã forneceu várias entrevistas aos meios de comunicação, inclusive houve a possibilidade de conhecermos o trabalho da Casa através da imprensa e das matérias veiculadas pela internet, pois elas são bastante numerosas.

Dessa forma acreditamos que, caso a pesquisadora tivesse tido uma postura de enfrentamento das negativas veladas, as entrevistas poderiam ter sido realizadas, mas provavelmente colheríamos versões oficiais e não reais sobre a mesma. Preferimos analisar esse fator como um diferencial no transcorrer da pesquisa e avaliá-lo como característica do vínculo estabelecido com essa instituição e respeitar a postura e interpretação da mesma em relação ao papel que a universidade vem realizando no contato que estabelece com instituições como essa. É fundamental deixar claro que a Casa de Cultura Tainã tem parcerias e contatos com diferentes instituições públicas, como o Ministério da Cultura, portanto não há, por parte da instituição, uma postura de não se relacionar com órgãos governamentais.

4.1.3 - Centro Sol – Prefeitura Municipal de Americana

O Centro Sol é mantido pela Prefeitura Municipal de Americana e está vinculado à Secretaria de Promoção Social. Seus funcionários fazem parte tanto desta Secretaria como alguns são “emprestados” pela Secretaria de Educação. O Centro Sol atende crianças e jovens de 07 a 18 anos e se caracteriza como um: “Núcleo de atendimento, orientação e encaminhamento para crianças e adolescentes na/de rua que se encontram em situação de risco pessoal e social¹⁸¹”.

Ficamos conhecendo o Centro Sol através de uma funcionária pública de Americana que na época cursava disciplina como aluna especial na Faculdade de

¹⁸¹ Texto retirado da página da instituição: Site Oficial da Cidade de Americana <http://www.americana.sp.gov.br> - acesso em 01/06/2007.

Educação e participava das reuniões do GEMEC (Grupo de Estudo sobre Memória, Educação e Cultura). Como participante do grupo sempre pontuava aspectos referentes à sua prática no Centro Sol. Através dessa funcionária chegamos até esse espaço educacional. Houve uma receptividade positiva e tranquila, até pelo fato do Centro estar acostumado a receber alunos de diversas universidades, apesar de não ser tão comum pesquisas em nível de mestrado e doutorado na instituição. A pesquisadora era vista como mais um membro na instituição oriunda da universidade e que, em pouco tempo, não participaria mais do grupo.

Optamos por realizar a pesquisa no Centro Sol por esta ser uma instituição com caráter governamental, sendo que existem poucas instituições mantidas pelo poder público na região de Campinas¹⁸².

O Centro Sol está localizado na região central de Americana; no seu espaço físico também funcionam os atendimentos para adolescentes e jovens que estão em regime de liberdade assistida¹⁸³ e, além do atendimento cotidiano às crianças e jovens que frequentam a Casa, também há uma ação realizada nas ruas pelas chamadas educadoras de rua, em especial no centro da cidade, em períodos variados, incluindo à noite e nos finais de semana. Por exemplo, na época das festas de final de ano essa ação é intensificada no período noturno, mas para o atendimento regular dentro da casa existe um horário oficial e a instituição não abre aos finais de semana, nem tem atividades no período noturno.

¹⁸² No início da pesquisa conhecíamos o Projeto Sol em Paulínia, o Centro Sol, em Americana e a Casa Amarela em Campinas. Atualmente tanto o Projeto Sol, quanto a Casa Amarela não existem mais.

¹⁸³ De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Capítulo IV – Das Medidas Socioeducativas, Seção V – Da Liberdade Assistida: “Art. 118 – A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º - A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. § 2º - A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor. Art. 119 – Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: I – promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; IV – apresentar relatório do caso”. (Estatuto da Criança e do Adolescente – Livro II – parte especial, Título III – Da prática de ato infracional www.unicef.org/brazil - acesso em 29/06/2007).

O trabalho com as crianças é longo e muito delicado. Priscila da Costa, assistente social e coordenadora desde o início do Centro Sol, conta: “Os educadores de rua, num primeiro momento, aproximam-se das crianças e adolescentes, para depois tentar tirá-los das ruas e encaminhá-los para projetos sociais¹⁸⁴.”

A idéia originária é de que a instituição fosse uma casa de passagem, que as crianças e jovens a frequentassem enquanto estivessem vivendo alguma situação de risco social e que depois pudessem ser encaminhados para outros programas mais próximos às suas residências. Essa concepção está presente na fala de todos os educadores, mas também é unânime a fala de que as crianças e jovens acabam ficando, que o Centro Sol tem dificuldade em realizar o “desligamento” de seus frequentadores, e que isso acaba acontecendo tanto pelo fato de ser difícil romper com o atendimento quando se sabe que as crianças e jovens ainda necessitam dele, como pelo fato de que não há outros programas para encaminhar os possíveis ex-frequentadores da instituição.

Os objetivos e metas do Centro Sol, divulgados no site oficial da Prefeitura Municipal de Americana, demonstram a grandiosidade das ações que a instituição se propõe a realizar, assim como deixam claro a sua relação com a educação formal, mostrando que o Centro Sol, já na sua proposta, pressupõe, além de ações características da educação não-formal, se não uma parceria, uma relação direta com a escola:

Ações: abordagem direta nas ruas; inclusão e acompanhamento escolar de todos os atendidos; realização de atividades sócio-educativas, lúdicas, culturais, artísticas, esportivas e de lazer na sede do projeto, de 2º a 6º feira, das 8h as 17h; acompanhamento, orientações e encaminhamentos às famílias.

Objetivos e Metas: abordar, estabelecer vínculos e atender 120 crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que estejam exercendo atividades perigosas, insalubres e degradantes, nas áreas centrais do Município; fortalecer os vínculos familiares; melhoria na frequência e no rendimento escolar; oferecer atividades sócio-educativas, terapêuticas, artísticas, esportivas, culturais, encaminhamento a cursos profissionalizantes e de formação¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Informações retiradas do site: http://www.tantas.com.br/n_malabarismo_dez06.htm, acesso em 01/06/2007.

¹⁸⁵ Informações retiradas do site: <http://www.americana.sp.gov.br> – acesso em 01/06/2007.

Por essa descrição é possível percebermos que a intenção da instituição é bastante ousada e que a mesma pretende abarcar vários aspectos na atuação com crianças e jovens, na tentativa de suprir diversas carências e necessidades da população com a qual trabalha.

Como o Centro Sol se propõe a atuar de maneira a abranger uma grande quantidade de ações com seus frequentadores, não observamos a necessidade dele estabelecer muitas parcerias, ou de manter dependência em relação a outros programas no Município. Não obstante, o Centro Sol mantém relações com algumas instituições, como por exemplo as escolas e utiliza outros espaços da cidade para realizar atividades com as crianças e jovens, bem como encaminha os jovens para cursos profissionalizantes oferecidos por outras instituições da cidade.

Pode-se compreender que o Centro Sol é uma instituição que se preocupa com a prevenção, uma vez que realiza várias ações nesse sentido, mas atua também em outras frentes, pois tem em sua proposta de atuação, trabalhar com aqueles que já romperam ou estão em processo de romperem alguns vínculos, como por exemplo com a família, com a escola.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, não observamos trabalhos voltados à conscientização sobre esse tema, assim como um envolvimento, tanto da instituição, como de seus frequentadores, em discussões e movimentos em relação à conquista de direitos das crianças e adolescentes. Assuntos como cidadania, respeito, estão sempre presentes, não de uma maneira politizada, mas como conteúdo a ser trabalhado pela instituição.

Assim como o Progen e a Casa de Cultura Tainã, o Centro Sol tem algumas características singulares por ser uma instituição pública que existe desde 1996, portanto vem resistindo e sendo mantida pelo poder público¹⁸⁶, algo bastante raro

¹⁸⁶ Vale destacar que o PDT é o partido político que tem sido responsável várias vezes pela administração pública de Americana. Fazendo um pequeno histórico, de 1977 a 1983, Waldemar Tebaldi, conhecido como o Brizola do interior, administrou a cidade pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro); posteriormente foi novamente prefeito nos períodos seguintes, agora sob a sigla do PDT (Partido Democrático Trabalhista): de 1989 a 1992; de 1997 a 2000; de 2001 a 2004, e para o mandato de 2005 a 2008, foi eleito o vice-prefeito de Tebaldi - Erich Hetzl. Talvez esse fator possa ser um diferencial para que a administração pública mantenha programas como esse, uma vez que é característica desse partido, realizar ações diferenciadas no âmbito educacional. Informações retiradas do site oficial do Partido: www.pdt.org.br - acesso em 22/06/2007.

para os dias atuais. Em geral esses programas são inaugurados por uma determinada administração e são fechados, posteriormente, por outra ou reinauguram-se com nome diferente e proposta semelhante. Como exemplos temos o já citado Projeto Sol, do município de Paulínia, a Secretaria Estadual do Menor, conduzida por Alda Marco Antonio no Estado de São Paulo¹⁸⁷ e a Casa Amarela¹⁸⁸ em Campinas.

O histórico do Centro Sol nos mostra, já em seu nascimento, uma tendência em considerar outras áreas, além do serviço social e da pedagogia, mas o que acontece é que, com o ir e vir das administrações públicas, a lógica é modificada e não se tem o seguimento de algumas políticas. Talvez fosse necessário construir uma orientação básica que, seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, pautasse ações de “base” para o encaminhamento de programas nesse campo.

¹⁸⁷ Para maiores detalhes sobre a trajetória da Secretaria Estadual do Menor de São Paulo ver: GREGORI, 2000, em especial o capítulo: *A trama institucional*.

Para maior conhecimento do fechamento do Projeto Sol: ver FERNANDES, 2007. ARAÚJO, 2002.

¹⁸⁸ Ney Moraes Filho - mestre em história, educador social da Prefeitura Municipal de Campinas, educador e ex-membro da Casa Amarela, projeto mantido pelo poder público municipal, e militante do MNMMR (Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua) nos apresenta uma breve trajetória da Casa Amarela em Campinas e seus desdobramentos: “O SACASE (Serviço de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação Especial) - Projeto Casa Amarela foi criado pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Campinas em 1992 como resposta a pressões sociais intensas que se apresentavam naquele momento, fruto do agravamento da situação de meninos e meninas em situação de rua. [...]. Ao longo da década de 1990, o projeto vai sendo reestruturado e ampliado, sendo implantadas oficinas descentralizadas voltadas para a população infanto-juvenil pobre avaliada como ‘em situação de risco’. Até 1998 o projeto é financiado por convênios como o do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) que remunera educadores sociais com nível médio contratados em regime de CLT. Como decorrência de uma pressão institucional do Judiciário e do Ministério Público, o cargo de Educador Social é criado no Quadro Geral da Prefeitura Municipal de Campinas e o concurso público substitui todos os profissionais da equipe no segundo semestre daquele ano. [...] A nova equipe, [...] sendo concursada tem uma menor fragilidade funcional e contando com uma qualificação profissional diversificada, reavalia a concepção do programa e, ao ser eleito um governo com uma concepção mais participativa, apresenta à equipe de transição uma proposta de mudança radical de rumos do programa, [...]. A despeito desse modelo ser avalizado pela equipe de transição e pelo governo recém empossado, 2001 é um ano em que a equipe tem, ao mesmo tempo, de dar vazão e encaminhamentos aos mais de 300 adolescentes atendidos no modelo antigo [...]. Uma parte da equipe opta pelo trabalho na comunidade e com os meninos e meninas do mercado informal e mendicância, que forma o novo programa “Convivência e Cidadania”, e mantém uma estrutura de remuneração, com bolsas do PETI, aos participantes de oficina. Esse programa se mantém até hoje, com poucas alterações dentro desse mesmo modelo. Outra parte da equipe mantém a proposta originalmente desenhada para o governo eleito. No primeiro semestre de 2002, fruto do crescente tensionamento com a secretaria de assistência social e da avaliação de necessidade de uma interlocução mais forte com a área da saúde – em particular, da saúde mental – devido aos diversos fatores teratogênicos presentes na história pessoal anterior e do período de vivência de rua, ocorre a transferência dessa parcela do projeto para a secretaria de saúde para, junto à equipe do CRAISA (Centro de Referência em Atenção Integral à Saúde do Adolescente), estruturar um novo serviço. [...]. Em 2006 essa experiência de construção de um CAPS AD i (AD = uso de SPA –Substâncias Psicoativas; i = infantil) é encerrada e a equipe remanescente do antigo Casa Amarela no CRAISA e é distribuída para diversos serviços da saúde. O CRAISA é, desde então, um novo projeto de atendimento a saúde de adolescentes”.

Em entrevista, a profissional responsável pela supervisão dos educadores do Centro Sol nos conta um pouco da história da instituição.

S: Em 1996, eu já era funcionária da Secretaria de Saúde e aquela administração começou a pensar no Projeto. E aí me convidaram pra fazer parte da equipe, [...]. Porque sabia-se da experiência de Campinas, de Paulínia [...] que são Projetos que antecedem Americana. E aí eu fui na condição de dividir a minha carga horária que é 40 horas na Secretaria de Saúde, 2 dias inteiros eu ficaria lá no Centro Sol. Então, a gente passou por uma capacitação, com a Stela (Graciani) que é da PUC, que é uma experiência na área, já faz algum tempo. E depois a gente começou a pensar no Projeto aqui pra Americana. E, na verdade, a gente começou a pensar antes. E aí, depois dessa capacitação, uma semana depois, a gente estava com a Casa aberta. No dia 1 de junho de 1996. E nesse mesmo dia, chegou uma criança, uma menina, e enfim, aí começou todo o trabalho.

P: Você estava no Projeto desde o início?

S: Então, o Projeto no início. [...] Foi realmente, [...] a própria criança da rua. As crianças, o número importante de crianças [...] permanecia nas ruas, embora, a permanência das crianças daqui [...] no início, tinha uma característica muito singular em relação a outros Projetos que eu conheço. Então, por exemplo de Campinas, de Paulínia, do Rio de Janeiro, São Paulo. As nossas crianças não, não ficavam, não dormiam na rua [...] Então, os vínculos familiares, os vínculos escolares nem tanto, porque já mesmo as que ficam com a família, que estavam na família, os vínculos escolares das crianças são muito fragilizados. Embora o familiar também seja fragilizado, tanto que a criança está na rua. Mas enfim, foram as próprias crianças, e no início a gente tinha um número pequeno de crianças na rua, mas enfim eram crianças que permaneciam na rua, olhando carro, esmolando. Mais olhando carro. Vendendo alguma coisa [...] Até esmolando eram poucas as crianças. A atividade mais freqüente era de olhar carro. Então realmente, foi a permanência desse grupo de crianças na rua, e a gente, os técnicos na cidade, na época, entenderam que era uma situação de risco mesmo. E que essas crianças precisavam ser atendidas de alguma forma, e por isso foi-se buscar a Stela [Maria Stela S. Graciani], que agora me deu branco e eu não estou lembrando o sobrenome dela. Pra poder pensar, refletir sobre o Projeto e ela nos orientou, enfim [...] foi mesmo as crianças.

P: E o financiamento do Projeto é todo [...]

S: Municipal.

S: aí mudou a Administração, né?

P: Tá [...] E antes do Centro Sol iniciar, existiam pedidos da comunidade para trabalho como esse? Ou foi uma percepção da Prefeitura?

S: Pedidos da comunidade?

P: É.

S: Olha, eu não vou saber responder isso. Eu acho que foi muito percepção da Prefeitura [...] (S. – psicóloga – Centro Sol).

Notamos que, diferentemente do Progen, em que a história da instituição é contada e recontada por todos, lembrada na roda e comemorada nos aniversários da instituição, os demais entrevistados quase não fazem menção ao surgimento do Centro Sol, com exceção desta entrevistada, talvez por ter participado da instituição desde seu nascimento. Depois sua participação ficou na dependência das administrações sucessivas. Uma outra suposição é que, por conta dos entrevistados terem sido educadores e assistentes sociais, em sua maioria na condição de estagiários (situação não perene e temporária), o histórico da instituição esteja tão distante. Também, as crianças e jovens frequentadores não se remetiam ao Centro Sol considerando sua história, diferentemente do que observamos no Progen. Nos momentos observados e registrados em campo, somente uma vez aparece uma atividade em que a história do Centro Sol está envolvida:

As educadoras (estagiárias de pedagogia) são bem atenciosas e prestativas (com as crianças que estão informalmente na sala), vêem contar o que estão fazendo e mostram um livro que estão fazendo que conta a história do Centro Sol (Diário de campo, p. 38. Registro do dia 01/10/2002).

Um outro diferencial do Centro Sol é que os profissionais que lidam diretamente com as crianças e jovens são estagiários oriundos de várias universidades. Os educadores-estagiários não possuem vínculo empregatício com a Prefeitura, esse fato provoca uma circulação de profissionais (também estagiários) bastante grande, assim como um contínuo recomeçar e refazer de vínculos, além da identidade desses profissionais também ser complicada porque,

apesar de serem estagiários, são eles que assumem o compromisso e o contato direto com as crianças e jovens. O mesmo acontece em relação às assistentes sociais que assumem o vínculo com as famílias. Portanto, apesar do vínculo direto ser de estagiários, a ação formal e oficial é de profissionais¹⁸⁹.

Para a Prefeitura há ganhos, sendo que é uma estratégia de arcar com custos menores em programas sociais e, talvez, uma possibilidade de poder assumir maiores compromissos. Do ponto de vista da profissionalização, trata-se de ação precária, uma vez que o papel de estagiários é diferente daquele que o assume de fato como profissional.

Em reportagem sobre o Centro Sol, o jornal Tantas oferece um dado que difere desse constatado pela pesquisadora e que também foi bastante comentado pelos estagiários que atuavam no Centro Sol no momento da pesquisa:

O Centro Sol - uma espécie de divisão da Promoção Social especializada nesses projetos há 10 anos – conta com o trabalho de 11 educadores, quatro estagiários (um assistente social, um psicólogo, um professor de educação física e um pedagogo) [...] ¹⁹⁰.

Um outro diferencial em relação ao Centro Sol é que a instituição assume que sua intenção é ser uma casa de passagem, ou seja, não é uma instituição que quer se caracterizar por atender e trabalhar com crianças e jovens com uma programação que permita uma frequência de longo tempo e o estabelecimento de vínculo duradouro com ela. Embora essa concepção esteja presente na fala de todos os entrevistados, também está a percepção de que até o momento em que foram realizadas as entrevistas (2002), o Centro Sol não tinha conseguido se estruturar como casa de passagem.

Comparando-se as três instituições pesquisadas observa-se uma característica própria do Centro Sol, qual seja, o trabalho nas ruas. Nenhuma das outras duas instituições tem uma ação organizada nesses espaços. Esse tipo de

¹⁸⁹ Cada estagiário pode fazer parte do programa enquanto estiver cursando a universidade, portanto o tempo de permanência de cada um na instituição depende do ano em que o estudante estava cursando na universidade quando ingressou no programa. Por exemplo, se o estagiário iniciou no Centro Sol quando estava cursando o segundo ano, poderá permanecer por no máximo três anos, até concluir o quarto ano.

¹⁹⁰ Informações obtidas no site: http://www.tantas.com.br/n_malabarismo_dez06.htm - acesso em 01/06/2007.

trabalho é bastante difícil e necessita de ações particularizadas, assim como de uma formação específica (não necessariamente acadêmica). É bastante difícil o trabalho com essas crianças e jovens dentro da instituição no processo de tentativa de se desvincularem das ruas e estabelecerem novos vínculos com a instituição, assim como a ação das estagiárias de serviço social que fazem o trabalho com as famílias dessas crianças e jovens.

O Centro Sol também tem em sua proposta uma relação constante com as famílias de seus frequentadores. Esse trabalho é de responsabilidade das assistentes sociais que atuam na instituição: fazem visitas às casas das crianças e jovens e recebem os familiares na instituição. Durante nosso trabalho de campo nesta instituição, não havia um trabalho com as famílias dentro da instituição tais como: realização de grupos, atendimentos psicológicos como foi observado no Progen. Dessa forma, a relação com as famílias também é institucional e mais com a finalidade de observar o “comportamento” da família.

Para termos uma possível compreensão da dimensão da proposta educacional nas ruas é essencial nos lembrarmos dos possíveis vínculos estabelecidos por essas crianças e jovens para conseguirem se estruturar nas ruas (com policiais, comerciantes, “marginais”, traficantes, gangues já estruturadas nas ruas, adultos que se utilizam dessas crianças e jovens, cafetões e cafetinas), além dos riscos que a rua como lugar de moradia pode oferecer.

Existe uma diferença entre as crianças e jovens moradores **de** rua e aqueles que são estruturados **nas** ruas. A estruturação nesses espaços significa uma organização de vida e de subsistência que depende **da** rua para a sobrevivência, mas não um vínculo total com as ruas. Ou seja, são crianças e jovens que apesar de se utilizarem desses espaços, ainda mantêm vínculos com sua família e seu local de moradia, embora nem sempre voltem para casa todos os dias. Aqueles que vivem **nas** ruas, em geral já romperam o vínculo com suas famílias, sua casa, bairro, escola. O trabalho com essas crianças e jovens é ainda mais difícil e a reinserção familiar exige um acompanhamento tanto da criança e/ou jovem, como dos pais e demais membros da família, não sendo possível em todas as situações.

Em uma reportagem sobre a venda (e compra) dos mais diversos produtos nos semáforos, um jornal da cidade de Americana fala da função de programas como o Centro Sol nessas circunstâncias. De acordo com a matéria e com as afirmações da Secretaria de Promoção Social do município, a compra de produtos nos semáforos intensifica a permanência das crianças e jovens nas ruas e dificulta o trabalho de programas como o Centro Sol:

Mesmo assim, Priscila desabafa: “As dificuldades para se tirar a criança da rua são inúmeras. As maiores delas são o incentivo da própria família para que elas voltem e a ajuda da população, que não consegue recusar a ‘contribuição’ para as crianças mais novinhas. O maior problema é que quando elas crescem e perdem o ‘encanto’ não conseguem mais dinheiro como pedinte e têm grande chance de entrar para o mundo da marginalidade. É simples: as pessoas que dão esmolas para crianças incentivam a marginalidade no futuro”¹⁹¹.

O Centro Sol parece lidar de uma maneira bastante profissional com a história de vida das crianças e jovens. Além de terem de lidar também com o estigma da própria instituição que é vista por parcela da cidade como aquela que vai tirar as crianças das ruas, aquela que vai “limpar” o centro da cidade. Esses temas são bastante complexos e necessitam ser trabalhados com a equipe de educadores pois a proximidade com histórias de vida, por vezes fragilizadas, e a atuação profissional em uma instituição que se relaciona diariamente com essas histórias, não pode ser descartada nessa especificidade profissional.

Compreendemos essa ação como um pano de fundo de políticas públicas que necessitam ser criadas, objetivando melhor distribuição de renda, pois não acreditamos que ações pontuais, ou ações calcadas na boa vontade e idealismo de pequenos grupos possam alterar essa realidade. Insistindo na “boa vontade”, a impressão parece ser a de que os programas estão sempre “enxugando o gelo”, ou seja, há um empenho de um grande número de profissionais, há direcionamento de verbas públicas para a tentativa, se não de resolução, ao

¹⁹¹ Informações retiradas da reportagem: jornal on-line Tantas: Malabarismo na economia: Ruas de Americana são um atrativo para pedintes e trabalhadores informais de toda a região. Movimento deve aumentar no final de ano. http://www.tantas.com.br/n_malabarismo_dez06.htm, acesso em 01/06/2007.

menos de uma amenização da situação, mas as ações parecem isoladas, pois não são assumidas como uma política pública ampla que engloba vários outros serviços, inclusive a sensibilização e conscientização da população.

O interessante seria que tivéssemos um grande debate público sobre essa questão e que fosse levada a público uma discussão com dados estatísticos, informações de políticas amplas que já deram certo em outros lugares, mas as discussões ainda estão muito coladas nas ações pontuais e de boa vontade, como discutimos na terceira parte da presente pesquisa referente às ações sociais.

4.2 - Diagnóstico de instituições de caráter não-formal na região de Campinas

Como duas das instituições pesquisadas são da cidade e a outra é da região de Campinas, vale a pena considerar como pano de fundo a análise já realizada sobre algumas instituições dessa região.

O livro *Educação não-formal: cenários da criação* (Simson, Park e Fernandes, 2001), apresenta uma breve sondagem da atuação das instituições voltadas para a educação não-formal na região de Campinas, através da qual pode-se ter uma visão global das práticas que vêm acontecendo. Destacamos que esses dados e observações são originários de pesquisas datadas no ano 2000, portanto é possível que algumas situações tenham sofrido alterações. Para esta pesquisa estes dados são importantes por serem da mesma época em que foram realizadas as atividades de campo de nossa pesquisa.

Na sondagem das instituições de Campinas foram observados os seguintes aspectos: qual o grupo etário atendido; o tempo e o tipo de atendimento, evidenciando se os profissionais eram voluntários ou remunerados, se tinham formação e qual era essa formação; a localização geográfica; quais os pré-requisitos para freqüentar a instituição; se a proposta de trabalho era reformadora ou transformadora (considerando a abordagem de Afonso – 1989, op. cit.); quais as atividades oferecidas, se estas tinham

preocupação com a profissionalização, com reforço-escolar, ou se tratava de uma proposta mais ligada à área artística e cultural.

Foi possível perceber que a maioria dos profissionais envolvidos possui formação específica em: psicologia, pedagogia, terapia ocupacional, artes plásticas, educação-física, técnicos de saúde, assistência social, mas a grande maioria é de educadores que desenvolvem trabalhos voluntários, não apresentando especialização e sendo responsáveis pela realização de atividades fundamentais para a rotina da instituição.

Outra observação, em relação à faixa etária, é que a maioria atende um público de 6/7 anos aos 16/17 anos, sendo exceção as que atendem maiores de 17 anos. Esse fato necessita ser melhor investigado e compreendido, uma vez que na fase da juventude poderia haver maior preocupação em oferecer um leque mais amplo de alternativas¹⁹². O horário de atendimento, geralmente é aquele contrário ao horário escolar, e quase todas as instituições observadas tentam estabelecer contato com as escolas, sendo que esse se mostra, quase sempre, infrutífero. E ainda, é possível perceber que uma das preocupações de grande parte das instituições se refere ao reforço escolar.

O contato com as famílias das crianças e adolescentes atendidos é objetivo de todas as instituições, mas um trabalho em parceria e efetivo é raro. A preocupação com o início de uma profissionalização também é comum entre as instituições.

As atividades oferecidas são, em sua maioria: datilografia, computação, artesanato, pintura, costura/bordado, culinária, horta, coral, música, dança, teatro, grafite, brincadeiras, capoeira, atividades esportivas. Outra observação é que o desenvolvimento das atividades, assim como de todo o programa das instituições, ocorre em lugares e com condições as mais diferentes possíveis, desde a mais completa infra-estrutura até a quase total falta de estrutura material, sendo observado que uma condição não tem garantido a outra, ou seja, o fato de uma determinada instituição obter boas condições de infra-

¹⁹² Atualmente a faixa etária de atendimento de vários programas vem sendo alargada através do Programa Agente Jovem, programa do Governo Federal que destina recursos financeiros para o atendimento de jovens.

estrutura não tem significado necessariamente um bom desenvolvimento do trabalho, e vice-versa.

As instituições têm exigência de matrícula para os participantes, sendo que algumas são mais rígidas em relação à frequência e outros critérios para poderem participar das atividades oferecidas (tais como: pais que trabalham fora, matrícula e frequência na escola – em algumas instituições exige-se boas notas na escola e possuir uma situação econômica menos favorável).

Como último ponto foram encontradas tanto instituições com aspectos reformadores e mantenedores do *status quo*, como instituições com aspectos transformadores, havendo ainda as que oscilam, entre as duas formas de compreensão e atuação, considerando a abordagem de Afonso (1989, op. cit.). Em relação a essa temática, vale considerar que existem ações e posturas contraditórias que permeiam o cotidiano das instituições.

Como descrevemos na terceira parte deste texto, a prática da educação não-formal vem de ações com históricos bastante diferentes (educação popular, movimentos sociais, assistência aos pobres, serviço social, educação, ações culturais, arte-educação, recreação, animação sócio-cultural, ações esportivas). O mesmo ocorre com seus profissionais, com diferentes formações. Essa trajetória, ao mesmo tempo em que amplia o cenário e as possibilidades de atuação da educação não-formal, também faz com que muitas instituições não tenham claro qual o seu projeto político e sua proposta pedagógica.

Considerando as características apontadas pelo diagnóstico das instituições da região de Campinas, elaboramos um quadro resumido que nos oferece um panorama das instituições pesquisadas frente a essas características:

Quadro II – Características específicas de instituições pesquisadas

Características observadas	PROGEN	CENTRO SOL	TAINÁ
Grupo etário atendido	Crianças e jovens até 17 anos. Atendimento aos idosos da comunidade	Crianças e jovens até 17 anos, sendo que os mais velhos, em geral ficam restritos ao atendimento realizado nas ruas, uma vez que é mais difícil convencê-los a frequentarem a instituição	Crianças, jovens e adultos, tanto da comunidade como também de outras regiões da cidade. A casa é aberta aos interessados em geral
Tempo de atendimento	Recebe os frequentadores durante meio período por dia, sendo manhã e tarde ¹⁹³	Recebe os frequentadores durante meio período por dia, sendo manhã e tarde. No atendimento realizado nas ruas, há ações durante a noite e também aos finais de semana	Não tem períodos específicos, a não ser para as oficinas, mas a casa é aberta a todos durante todos os dias, nos períodos da manhã, tarde e noite, e inclusive aos finais de semana
Tipo de atendimento	Preventivo	Preventivo e específicos às crianças e jovens estruturados e/ou moradores nas ruas	Preventivo, auxiliando em situações específicas quando solicitada
“Profissionais” voluntários	Não há voluntários exercendo funções de educadores	Existem poucos voluntários	Contam com a ação de voluntários, sendo muitos dos educadores voluntários e militantes pela divulgação e disseminação da cultura afro-brasileira

¹⁹³ Mais recentemente, após a introdução do período integral na Rede Estadual de Ensino, o Progen passou a atender também em um terceiro período, após as 16:00, quando os adolescentes saem da escola.

Características observadas	PROGEN	CENTRO SOL	TAINÁ
Profissionais remunerados	A maioria dos profissionais é contratada	Os profissionais que ocupam funções de coordenação e supervisão	Não há remuneração
Estagiários	Poucos e não ocupam funções como educadores	A maioria dos educadores é estagiário, cursando graduação	Não conta com estagiários
Formação escolar dos profissionais	Educadores com ensino médio e universitário	Educadores com ensino médio e universitário, sendo que a maioria está cursando a graduação	Educadores com ensino médio e universitário
Localização geográfica da instituição	Bairro periférico da cidade de Campinas	Centro da cidade de Americana	Bairro periférico da cidade de Campinas
Pré-requisito para frequentar a instituição	Estar matriculado e cursando a educação formal, e critérios socioeconômicos	Ter estado nas ruas realizando algum tipo de “trabalho” e/ou estar matriculado e cursando a educação formal, e critérios socioeconômicos	Não tem pré-requisito
Proposta reformadora (segundo Afonso, 1989)	Tem aspectos reformadores	Tem aspectos reformadores	Tem aspectos reformadores
Proposta transformadora (segundo Afonso, 1989)	Tem aspectos transformadores	Tem aspectos transformadores	Tem aspectos transformadores
Atividades oferecidas	Várias oficinas: artesanato, música, circo, informática, cabeleireiro etc	Várias oficinas: apoio escolar, judô, artesanato etc	Várias oficinas: música, tambores de aço, maculelê, informática etc
Existência de profissionalização	Não há essa preocupação, encaminham para outras instituições	Não há essa preocupação, encaminham para outras instituições	Não há essa preocupação
Existência de reforço escolar	Não há	Através da oficina de apoio escolar	Não há

Características observadas	PROGEN	CENTRO SOL	TAINÁ
Atividades artísticas e culturais	Representam a maioria das propostas	Existem algumas, mas não é o foco central	É a grande preocupação da casa
Contato com as famílias das crianças atendidas	Existe uma preocupação em envolver a família na proposta da instituição, e fazer com que a família compreenda como a instituição trabalha	Existem visitas realizadas nas casas de algumas crianças, além de reuniões na própria instituição	Não há uma preocupação, os encontros são ocasionais, quando as famílias procuram a casa
Contato com escolas¹⁹⁴	A instituição se preocupa em estabelecer parcerias com as escolas. Mas nem sempre tem bons resultados	A instituição insiste em manter contato com as escolas, mas em geral tem se frustrado nessa tentativa	Ocorre ocasionalmente, não sendo uma preocupação da casa
Estrutura física da instituição	Prédio próprio que atende as necessidades da instituição	Prédio próprio, inadequado e pequeno para as necessidades da instituição	Prédio cedido pela Prefeitura Municipal, ainda não atende todas as necessidades da instituição

4.3 - O momento das entrevistas

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro que tinha o papel de um eixo condutor, mas os depoentes tinham liberdade para introduzir outros assuntos e se aprofundar mais ou menos nos “temas” escolhidos para serem abordados. Em alguns momentos, houve situações em que o depoente solicitava à pesquisadora para que o gravador fosse desligado, de forma que assim algum assunto pudesse ser revelado à pesquisadora para que essa entendesse o contexto da história que estava sendo contada. Cada novo tema que era sugerido pelos entrevistados era incorporado ao roteiro básico.

¹⁹⁴ Todas as instituições pesquisadas são utilizadas pelos seus frequentadores para realizar atividades solicitadas pelas escolas, como pesquisas nas bibliotecas das instituições, pesquisas na internet, deveres de casa, montagem de peças de teatro e encenações musicais etc.

Após a audição das entrevistas, transcrição das mesmas e leitura do material já transcrito, os depoimentos foram divididos em temas específicos aqui apresentados:

- 01- Histórico da instituição;
- 02- Captação de recursos; aquisição de materiais;
- 03- Critérios de funcionamento da instituição;
- 04- Público atendido pela instituição;
- 05- Concepção educacional; atividades oferecidas – proposta pedagógica; projeto político da instituição; trabalho voluntário;
- 06- Formação dos educadores; histórico dos educadores; motivação de atuar na educação não-formal – importância da educação não-formal e da pesquisa;
- 07- Integração com outros projetos;
- 08- Relação com as famílias e a comunidade ao entorno;
- 09- Relação com a educação formal;
- 10- Relações de gênero;
- 11- Trabalho infantil;
- 12- Religiosidade;
- 13- Relação com a mídia;

As falas dos depoentes foram analisadas e dialogaram com a bibliografia trabalhada de acordo com os temas acima listados. Os assuntos elencados foram surgindo, em um primeiro momento, na audição das entrevistas e, posteriormente, de uma maneira mais ordenada, à medida que as transcrições eram realizadas.

Após a eleição dos temas gerais e das entrevistas transcritas, as mesmas foram fichadas como fase de organização dos dados, permitindo a posterior análise e interpretação.

Os temas abordados refletem tanto aqueles presentes no roteiro, como também aqueles que foram trazidos pelos entrevistados. Nosso interesse era identificar o conhecimento e compreensão que as instituições tinham da educação não-formal, como se reconheciam na atuação em ações no campo da educação

não-formal. Esses eram os temas abordados pelo roteiro, dirigido aos educadores das instituições. Outros assuntos foram trazidos pelos depoentes: trabalho infantil; relações de gênero e trabalho voluntário.

Optamos por considerar e analisar os aspectos que evidenciam a compreensão que a instituição tem da educação não-formal, e conseqüentemente, como se vê nesse contexto, fazendo, não uma comparação, mas traçando paralelos com a bibliografia, entendendo que a criação do conceito se dá tanto pelo instituído através de pesquisas, como também pelo que vem sendo construído cotidianamente na prática, e que essas instâncias, conversando entre si, interferem uma na outra, criando e recriando o conceito de educação não-formal. Procuramos também perceber, se as instituições se reconhecem ou não nas teorias que abordam a educação não-formal, como a criam e a recriam, como a mídia vem interferindo nessa construção e que leituras vêm fazendo e divulgando do conceito de educação não-formal.

Para analisarmos a concepção que os educadores construíram sobre educação não-formal, trabalharemos com os trechos das entrevistas em que são abordados os seguintes assuntos: a compreensão que têm da concepção educacional; da proposta pedagógica e do projeto político da instituição; as atividades oferecidas pela instituição e como realizam essas atividades; e a formação de cada educador. Considerando estes tópicos, traçamos uma linha em que inicialmente abordamos como os educadores chegaram até a educação não-formal; como percebem sua prática e concebem seu fazer pedagógico; como compreendem a importância de uma formação para atuar no campo da educação não-formal; quais criações fazem ao definirem o conceito da educação que praticam e, finalmente, como compreendem o projeto político e educacional da instituição onde atuam.

Ao trabalharmos com as entrevistas, percebemos que os educadores se sentem mais seguros do que entendem por educação não-formal ao falarem sobre a sua prática, sobre como constroem o seu dia-a-dia, dialogando com as propostas da instituição, com os frequentadores e se utilizando de seus conhecimentos e habilidades para isso. Nesse momento é que os educadores se

sentiram mais a vontade para falar do que entendem e como entendem a educação não-formal, diferentemente de quando perguntávamos se era um projeto educacional, assistencial, sócio-educativo ou outras opções que poderiam surgir.

4.4 - A criação do conceito através da prática

Em geral os educadores tomaram conhecimento de uma proposta de educação não-formal e de que essa pudesse ser uma motivação para sua atuação profissional, de forma ocasional. Acreditamos que isso se dá pelo fato de ser um campo não muito conhecido e não ser divulgado profissionalmente: entre os profissionais; na formação profissional; nos treinamentos, e também por não haver uma formação que preveja essa possibilidade de atuação.

4.4.1 – A criação da educação não-formal pelos educadores: formação, importância e motivação

. O conhecimento das ações no campo da educação não-formal aparece como acaso, misturado com uma tentativa de experimentar algo diferente enquanto não aparece um trabalho de fato. A sensação é de que não é um campo profissional. Essa percepção do trabalho como temporário não aparece para todos os educadores, mas é bastante frequente.

[sobre a existência do Centro Sol] [...] nunca, eu nem sabia que existia, nem sabia. Fiquei sabendo no Magistério, (por) que queria ser voluntária, tinha quinze anos, eu era menor que os meninos, não me deixaram entrar, eu ia ser voluntária de artesanato, pedi prá ser, mas eu era muito menina, tá certo, não podia(m) mesmo deixar. É, mas eu não sabia que era um trabalho assim, eu nem sabia o que era menino de rua. [...], mas eu nem sabia que era esse o objetivo do Projeto, nem sabia que abrigava meninos de rua, nada disso. E então comecei a saber do Centro Sol, não sabia quem que vinha, não sabia a clientela, o que era, prá que era. Na Faculdade

eu também não fiquei sabendo. Fiquei sabendo no segundo ano (de Faculdade) que eu entrei nesse Projeto de Orientação e Vivência (outro programa da Secretaria de Assistência Social), foi onde eu conheci o Centro Sol, que a supervisora era a mesma, ela passava prá gente. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Como característica relevante para assumir a função de educador na educação não-formal, os entrevistados apontam como requisito principal gostar do que se faz, de amar sua ação e o trabalho com crianças e jovens. Além de um caráter missionário ante a possibilidade de realizar algo pelo bem comum. O profissionalismo é misturado com a vontade e satisfação em ajudar. Em geral, esse é o fator que motivou a atuação profissional dos entrevistados com crianças e jovens.

Em alguns depoimentos observamos uma militância nessa atuação, fato citado em outras pesquisas que focalizaram a educação de crianças e jovens fora do período e espaço escolar. O envolvimento e motivação militante foram aspectos já discutidos nas primeiras partes deste texto e serão lembrados aqui com o intuito de analisarmos o histórico desses educadores, e o que os motivou a atuar nesse campo.

Porque infelizmente as crianças e adolescentes estão nas ruas, [...] já coloquei até no meu relatório, a gente, através do nosso trabalho com as educadoras sociais a gente (es)tá conseguindo aumentar o número de crianças que (es)tão vindo prá cá, [...] agora não, a gente aumentou bastante a nossa demanda, mas nos deixa feliz por saber que as educadoras estão fazendo [um trabalho] muito legal na rua, (es)tá(o) trazendo, mas ao mesmo tempo nos deixa triste, porque ainda falta muita criança prá vir, que não têm, que os pais não deixam [inaudível], tem duas crianças que a gente (es)tá, até através do Conselho Tutelar, tentando fazer alguma coisa, porque é a pessoa que tem a guarda dessas crianças, [que] não permite que eles venham prá cá, porque obrigam eles a irem catar papelão na rua prá ela. Então, é difícil esse trabalho, mas é muito importante o Projeto, tudo, sei lá, prá gente poder fazer alguma coisa pelo futuro do país, porque se a gente não investir nessas crianças, quem vai investir? E a sociedade cobra muito isso da gente, como se fosse obrigação só daqui do Centro Sol, da Prefeitura fazê(r) isso e tirá(r) os “malandrinhos” da rua porque (es)tão atrapalhando, é, estraga(m) a visão da cidade, alguma coisa assim, e a sociedade cobra isso da gente. Só que, eles em vez de cobrarem e tentá(rem)

fazê(r) alguma benfeitoria prá auxiliá(r) no nosso trabalho, não. (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

Ao mesmo tempo em que existe um olhar crítico sobre a cobrança que a sociedade mais ampla faz em relação às instituições que atuam com crianças e jovens, também existe uma postura romântica e salvacionista de que alguém tem que fazer algo por essas crianças.

Uma outra situação é em relação ao tamanho da responsabilidade que essas instituições assumem: além de atenderem as crianças e jovens, costumeiramente entram em conflito com as famílias ou com quem detém a guarda da criança no intuito de que a melhor opção educacional aconteça. É mais que um trabalho, é uma militância pela causa da criança e do jovem que vivem situações de descuido e de conflito. Todas essas instâncias se misturam, não é nem só uma coisa, e nem só outra. Essa relação aparece nos encaminhamentos com a família, com a escola, com o Conselho Tutelar, com o encaminhamento profissional ...

Algumas escolas são (abertas a parceria com a instituição), outras não, umas assim me dão todas as informações necessárias, outras já, (vo)cê liga eles já metralham a criança sem pará(r) prá pensá(r) se é uma criança, um adolescente (inaudível). Outras só responde(m) o que a gente (es)tá falando mas como se você (es)tivesse lá estorvando, enchendo o saco, (inaudível), então eles não gostam. Eu já liguei numa escola, não que eles se negam(guem) a dar informação, mas eles fazem de tudo prá deixá(r) o mais difícil possível [...] é prá desistir.

[...] o Projeto visa atendê(r) essas crianças, então a maioria, muitas delas não estão na escola, eu não sei o que acontece, eles não frequentam a escola. Aí, através do Projeto, a gente tenta (inaudível), então a gente vai fortalecendo isso. Quando eles decidem, falam que querem, então a gente vai prá ajudar, daí eu vô(u), ligo tal, faço transferência, tenho que fazer transferência [...], daí se (es)tá difícil ligo pro Conselho Tutelar, daí eles já dão um jeitinho. (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

Mais uma vez aparece uma característica da função destas educadoras na instituição: a mescla de ações - muitas vezes têm que cuidar de uma série de coisas, muitas delas imprevisíveis, pois depende do nível institucional com o qual vão se relacionar. Por vezes parece que problemáticas importantes se decidem,

não pautadas em protocolos de encaminhamentos conhecidos e praticados pelos órgãos que lidam com situações semelhantes, mas baseados nas relações cotidianas interpessoais: com algumas escolas a relação é boa, com outras não, depende da diretora. Em meio a tudo isso a instituição, através das educadoras, tem que (aceita como sendo o seu papel) eleger quem precisa de cesta básica, receber passe, ouvir a história de vida da criança (e em geral se sensibilizam com ela), fazer matrícula na escola, pedir transferência escolar, arrumar documentos das crianças e jovens, conversar e orientar a família, procurar o Conselho Tutelar para encaminhar casos de maus tratos e violência doméstica, de envolvimento com drogas – seja por parte das crianças e jovens ou de seus pais e familiares. Enfim, o papel da instituição é diversificado, bastante difícil e ainda muito sobrecarregado de encaminhamentos complicados para os quais nem sempre há clareza de procedimentos.

O compromisso em mostrar às crianças e jovens das classes populares que é possível uma vida fora do chamado mundo marginal, distante das drogas e, algumas vezes, distinta daquela que seus pais vivem/viveram, também é bastante comum. Nesse aspecto, há uma proximidade com a atuação militante, mas também misturada com a postura salvacionista e quase missionária de ajudar.

Eu acho que precisa ter mais Projeto Gente Nova por aí, aberto. Porque assim, eu conheço alguns! Mais eu acho que é um trabalho, acho que tem que ser mais divulgado! Porque é um trabalho assim, onde você acredita que o mundo pode ser diferente, porque nossas crianças têm condição de ter uma vida melhor, uma outra maneira de viver, de pensar! (Educadora – técnica em contabilidade - Progen).

[...] só de você ver uma criança, por exemplo, que peguei ele desde o começo, ele crescendo, se desenvolvendo. Aquela criança que chegou revoltada, que chegou com esse tipo de comportamento e (vo)cê vê(r) ela desenvolvendo a cada dia. Às vezes volta prá trás, às vezes você vai lá e chama vamos prá cá, então só de você vê(r) essa criança crescendo, eu acho que isso daí não tem preço, não tem preço que pague. Entendeu? (Educadora – técnica em contabilidade - Progen).

[...] tem que ter aquele jogo de cintura prá pegar a mão da criança tem que ter isso e acreditar nelas, acreditar que pode ter um futuro

melhor, ter uma vida melhor prá essas crianças. (Educadora – técnica em contabilidade - Progen).

Em situações específicas, a atuação em uma instituição abriu um horizonte novo e possibilitou o conhecimento e até a surpresa ante uma realidade desconhecida: o descobrimento de que crianças e jovens pobres não são, por conta de sua origem de classe, “naturalmente” ruins ou propensos à marginalidade. O trabalho com crianças e jovens das classes populares possibilitou o reconhecimento de potencialidades mas, ao mesmo tempo, o preconceito de que as crianças e jovens das classes populares precisam de incentivos extras ainda está presente nos discursos e vêm colados à discussão da possibilidade dessas crianças terem oportunidades. A compreensão da pobreza como carência, não só econômica, é bastante forte.

Aconteceu, porque tipo assim, eu sempre trabalhei em escola particular, e escola particular você sabe como é que é. Assim geralmente é um nível mais assim alto, e foi, aconteceu, prá mim foi algo novo, e eu gostei muito de trabalhar com crianças, dessa situação [econômica], porque elas têm muito, muito potencial, e eu não sabia disso. Aquela coisa de você achar que não, imagina, eu mudei totalmente a minha idéia, depois de trabalhar com crianças e adolescentes carentes! (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Ah, eu acho muito bom, gratificante pra todos, vamos dizer assim, eu não conhecia esse lado, antes de trabalhar aqui eu não conhecia esse lado, eu conhecia o lado assim de serem guardas, vamos só tipo assim, chegar gritando, “mão pra cabeça!” [...]. Pra mim eu não via aquele lado das crianças que precisam, o que é possível. Trabalhando já há um ano e meio eu vi que pena que é, super diferente aquilo que a gente vive lá na rua. Então aquilo eu (es)tô(u) aprendendo, aprendendo bastante com eles, principalmente que é muito bom trabalhar com eles, o Projeto que montaram aqui, Centro Sol, é excelente. (Guarda – ensino médio – Centro Sol).

A assistência junto ao trabalho educacional, ao mesmo tempo em que demonstra uma proposta e uma intenção educacional é o tempo todo permeado pela necessidade, vontade e compromisso em ajudar e em mostrar para as crianças, jovens, suas famílias, comunidade e, em geral, para a sociedade mais

ampla, que é possível fazer um trabalho diferente, acreditar nas potencialidades e capacidades das crianças e jovens das classes populares.

Como já analisamos (em especial na terceira parte deste texto), a educação não-formal no Brasil se constitui a partir de várias áreas, entre elas tanto a da assistência e da benemerência, quanto aquela que entende essa educação como direito. Essas características estão presentes, portanto, se contradizendo e se complementando nas ações cotidianas de várias instituições e obviamente na formação e concepção dos profissionais que nelas atuam. Presente nessa compreensão e comprometimento das instituições, está a crença de que as crianças e jovens têm um grande potencial de crescimento e superação das várias dificuldades que a vida lhes impõe.

Por conta dessa crença e do reconhecimento dessas potencialidades vivenciadas por quem está imerso no cotidiano dessas instituições, e paralelamente, nas vidas de várias crianças e jovens, é que advém para muitos educadores, a importância da educação não-formal.

Com certeza nós teríamos assim, eu creio, nós teríamos menos marginais na rua, sabe menos crianças assim, pedindo no sinaleiro, menos crianças na rua, jogadas, nossa, eu acho que o Brasil seria diferente, eu acho porque essas crianças, eles, elas têm uma família, família às vezes problemática. Às vezes a família não tem nem condição de (es)tá(r) com essa criança em casa. Quando ela traz prá cá, vem prá cá, aqui é o trabalho! Não sei, é psicológico, essa criança, é um trabalho todo voltado prá essa criança, acreditando que essa criança possa ser melhor! E a gente, por exemplo, a roda, é a maior lição de vida, lá a gente fala de temas, sobre o que (es)tá acontecendo no mundo, sobre a violência, e (vo)cê pode ver que eles têm resposta prá tudo. O que você fala prá eles, eles fazem: OHH!

“- O que vocês não querem?

- Não quero violência, eu não!

- O que eu conquistei?

- Antes eu era mais tímido, agora eu não sou mais tímido.”

Então tudo isso prá mim é importante, eu acho que é o social, acho que deveria ser mais, o Governo deveria (es)tá(r) apoiando mais Projetos como esse. (grifo nosso, Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Em relação à importância de ações no campo da educação não-formal para crianças e jovens, a concepção de salvá-los do mundo da marginalidade e das ruas é bastante corrente e faz interface com uma ação caridosa e de cuidado benevolente. Há uma polarização entre a rua e a instituição, como se a rua encarnasse a figura do mal e a instituição a do bem total. Essa concepção apareceu em quase todas as entrevistas: uma crença na importância desse tipo de trabalho pelo fato de que ele tira as crianças e jovens das ruas. A pergunta que nós fazemos em relação a essa problemática é que se esses programas tiram as crianças das ruas, eles as colocam onde, com quem e fazendo o quê? Esse discurso de tirá-los das ruas é ilusório, pois essas crianças e jovens possuem uma rotina, uma organização e diferentes maneiras de se estruturarem nas relações com sociedade mais ampla. Também nesse aspecto pontuaremos algumas reflexões sobre o papel que a mídia vem desempenhando no sentido de colaborar com essa concepção, transformando-a numa idéia de senso comum difundida por diferentes reportagens¹⁹⁵.

E fora também não ficar na rua, eu acho importante elas ter(em) um lugar onde ela pode, que nem ela vai na escola, da escola vem prá cá. Nossa eu adoraria se minha filha tivesse um Projeto como esse, entendeu? E na rua só aprende coisa que não presta! Aqui não, aqui a gente (es)tá trabalhando o potencial dessa criança, com certeza vai ser um adulto diferente, e nós acreditamos que essas crianças vão ser adultos diferentes. (grifo nosso, Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

[...] principalmente nas comunidades mais pobres, (em) que a violência é maior, tráfico de drogas em toda esquina, matam à toa, então, se eles têm um lugar prá ir, eu acho que eles, por exemplo aqui, essas crianças poderia(m) (es)tá(r) tudo na rua, imagina o que eles não estariam fazendo? Então acho que prá (es)tá(r) mesmo aprendendo alguma coisa, prá ter chance de ser encaminhado prá algum lugar, prá descobrir que ela é importante prá alguém. Porque (vo)cê vê, são diferentes essas que (es)tão aqui dentro, das crianças que (es)tão lá fora. Eu não sei, parece que elas têm um maior respeito [...].(grifo nosso, Educadora – magistério – Progen).

¹⁹⁵ Ao final desta quarta parte da pesquisa apresentamos uma discussão mais aprofundada sobre o papel que a mídia vem desempenhando na criação do conceito de educação não-formal.

[...] e como eu sabia dessa realidade do Centro Sol, porque faz parte do programa, é um dos projetos [inaudível] da Secretaria (de Assistência Social), aí falei não, então eu vou prá ver, prá me sentir um pouco útil, porque acho importante a gente ajudar esses meninos, prá eles não ficar(em) por aí! (grifo nosso, Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

E o que prende eles aqui? Eu entendo que é toda uma forma do trabalho, a gente dá atenção prá eles, embora eles tenham as regras, mas eles têm atenção.

[...] porque na rua tudo pode, na rua não tem limite, a família geralmente é toda esfacelada, também não tem limite. Então acho que é a falta mesmo dessa atenção. (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

Na concepção de educação não-formal dos educadores entrevistados é bastante presente a visão de que a instituição é quem vai salvar e dar todas as oportunidades para as crianças, é ela quem vai encaminhar, orientar, além de ser a responsável por tornar as crianças diferentes, melhores do que as outras que lá não estão.

Essa idéia, tal como a de perder um adolescente, é bastante forte, e mais uma vez, chamamos a atenção ao papel que a mídia vem desempenhando, pois é uma idéia veiculada por ela em relação ao tráfico e ao crime. Cabe perguntarmos: e se o adolescente escolher não ir? Será que não frequentar significa necessariamente perder para a rua e para outros interesses, como o do crime organizado? Será que as instituições representam a única alternativa para esses jovens? O papel da família também é bastante ignorado pela maior parte dos entrevistados. A família, em geral, é mencionada como aquela que já não dá mais conta da educação dos filhos e, portanto, uma família que negligencia a educação de seus filhos.

Ah, porque tem tanta criança que fica na rua? Ou (por)que a mãe trabalha, ou fica na rua, ou fica dentro de casa sem fazer nada. Então nesse tempo quê que poderia (es)tá(r) fazendo? O que a gente reflete muito prá crianças é assim: Oh, então vocês estão aqui prá poder aproveitar as oportunidades, mas enquanto vocês (es)tão aqui, quantas crianças não (es)tão lá fora, sem ter o que fazer, sem ter por onde ir. Então acho, [...], acho que precisava ter

muito mais, muito mais [instituições]. (Educador – magistério – Progen).

Fernandes (2007), em sua pesquisa de doutorado com jovens ex-frequentadores e também com jovens que optaram não frequentar o Projeto Sol – Paulínia, nos demonstra que não há uma regra comum. Nem sempre aqueles que escolhem outras opções fora da instituição serão os perdidos, os desgarrados e optarão pelo mundo da marginalidades e das drogas.

Perguntei-lhes, então, se eles poderiam concluir que o Sol ajudou seus freqüentadores a não escolherem o universo da marginalidade como alternativa social, cultural e econômica, e o mais articulado deles me respondeu de uma forma fantástica, dizendo que o Sol não era um projeto preventivo, mas sim complementar na formação das pessoas e que aqueles que optaram por entrar naquele universo teriam-no feito de qualquer jeito; ou seja, o Sol não era um meio de “salvação”, ou não tinha uma “vocação heróica”, mas uma forma de complementar, ao ensinar a fazer coisas, a pensar, a criar, a desenvolver valores.

Tomando a si próprio como exemplo e somando outros, mostra como não-freqüentadores também não escolheram esse meio de vida alternativo ao socialmente esperado [...] (p. 250).

A busca pelos não-freqüentadores resultou em um contraponto bastante oportuno para relativizar as falas dos freqüentadores. Entretanto, no que mais contribuíram foi demonstrar dois aspectos fundamentais para as razões de não-escolha ou não-permanência nas dependências do Projeto Sol: o valor positivo do trabalho e a busca por formas alternativas de administração do tempo livre, não associadas à instituição. Os trechos em que as falas deles relativizam as dos depoentes frequentadores são, basicamente, aqueles em que afirmam, categoricamente, que uma instituição do tipo Projeto Sol não dá conta – e nem precisa ocupar-se disso – de “brigar” com todos os chamarizes do universo da marginalidade, pois a escolha de entrar nesse meio está atrelada à outras razões e necessidades mais amplas, mais pessoais e mais emocionais, que não são interrompidas ou realinhadas tão facilmente. (p. 252, 253).

A mídia vem contribuindo bastante para essa visão salvacionista em relação aos programas de educação não-formal. As reportagens, em geral, apontam esses projetos como redentores, com o compromisso e a responsabilidade de resgatar essas crianças e jovens do mundo da marginalidade, identificando as

instituições como oportunidade única para as crianças e jovens das classes populares viverem o tempo fora da atividade escolar.

Nos depoimentos dos entrevistados percebemos também o fato de que, muitas vezes, a importância dessa especificidade de educação está associada a improbabilidade da família realizar o papel educacional que é esperado dela: a necessidade de um número maior de projetos é associada ao fato da mãe trabalhar fora, pela ausência, ou quase ausência de membros da família e ao fato da criança ficar na rua. Como vimos na segunda parte deste texto ao analisarmos as contribuições sociais para a aceitação da educação não-formal, a inserção da mulher no mercado de trabalho, juntamente ao fato dos familiares residirem longe e por conta disso não constituírem um grupo de proteção e cuidado, contribuíram para o fortalecimento do campo da educação não-formal. Mas essa não é uma característica só das famílias das classes populares. O número de mulheres das classes média e alta trabalhando fora de casa também é grande. Entretanto, os programas de educação não-formal aparecem nesses discursos como necessários e protetores para as famílias das classes populares, como se estas necessitassem de tutela.

A visão que coloca de um lado a instituição como salvadora e de outro a família como responsável pelo fato das crianças “não darem certo”, forçando uma oposição, não é unânime e em alguns depoimentos é interrompida demonstrando um reconhecimento de que a instituição também tem limitações.

Olha eu acredito que é demorado, não é assim, nooossa ele (es)tá no Centro Sol, vai casar, não é. É um trabalho demorado, é um processo. Eu acredito assim, que dentro de um ano, dois, ele vai (es)tá(r) outro menino? Não, tem menino que sai daqui, volta prá drogas mesmo, prá rua e vira traficante, tudo mais. Agora tem menino que não, tem menino que não, que a gente conseguiu já levar prá Secretaria de Assistência Social, ele trabalha lá, tem meninos que viraram monitores [...], então eu acho que a gente não sabe de nada, [inaudível] que nem na escola, muitos não aprendem, que nem aqui, a gente tem os que conseguem, tem os que não. Mas eu acho muito importante esse trabalho prá eles, pode agora não parecer, pode agora a gente ouvir bastante reclamação, mas eu acho assim, sabe a estória da sementinha? Eu deixei uma coisinha, uma marquinha, nesse eu deixei uma marquinha. Eu acho que é bem assim o trabalho daqui, aos poucos,

bem devagarinho. (grifo nosso, Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Mais uma vez é interessante perceber o papel esperado e delegado às instituições: a visão de como a instituição é fundamental para salvar, para ajudar, para fazer pelo outro o que ele, sua família, sua classe social não foram capazes de fazer. Ao pontuar sobre o fazer pedagógico apenas a visão positiva é colocada como sendo de responsabilidade e mérito da instituição e dos que nela atuam. No trecho grifado da entrevista isso fica bastante claro: os educadores já conseguiram levá-los para a Secretaria de Assistência Social, mas quando a educadora fala daqueles que não conseguem, o (de)mérito, a incapacidade estão nos sujeitos e em nenhum momento é mencionada qualquer responsabilidade que possa ser atribuída à instituição. Há aqueles que conseguem e aqueles que não conseguem, os que aprendem e os que não aprendem.

Como vimos demonstrando, não é uma posição contra a outra, as ações das instituições e dos sujeitos que as compõem são contraditórias, são recriadas cotidianamente. Em alguns momentos, avançando criticamente e, em outros, se pautando em posturas cristalizadas na nossa educação, muitas vezes, preconceituosa e classista. No trecho de entrevista abaixo é possível observamos que a instituição, ao mesmo tempo em que pontua a ausência da família, também faz uma reflexão crítica e social dessas ausências, apontando inclusive, a sua própria incapacidade em lidar com situações que são maiores do que as condições que têm.

Sim, eu até podia falar prá você os meninos que tem, o (garoto) da manhã, ele não quer (participar de um projeto de educação profissionalizante), e ele (es)tá aqui, ele não quer porque ele tem todo um contexto que não ajuda ele, não é só o Progen, não é o Progen que dá condição prá esse menino ir pro curso, é a família, e a família dele não ajuda ele a fazer esse espaço, e ele (es)tá aqui, numa boa, a gente respeita o limite dele, a gente não sabe até quando a nossa estrutura vai conseguir [...] atraí-lo, porque vai começar a ficar repetitivo, essa é a nossa maior preocupação, mas ele sabe que ele não dá conta. Prá você ter uma idéia, essa semana começaram os adolescentes novos, não aconteceu nada, e ele na avaliação (na roda) de hoje, ele pegou o negócio (ficha) vermelho, mas ele não quis falar, porque é extremamente invasivo

prá ele. A irmã dele já não voltou pro Progen, [...]. É e assim, (ele) mora num lugar horrível, a casa dentro de um buraco, então tem outras coisas a serem trabalhadas antes de você mandar prá profissionalização, tinha que dar uma casa. Eu acho assim, quando a gente pensa na criança e no adolescente, você tem que pensar em tanta coisa, tem tanta família aqui que o governo poderia dar 500 paus prá ela(s) poder(em) alugar uma casa e poder viver em outro ambiente. Não (na casa) da avó, do (a)vô, tenho certeza que seriam felizes, mas a gente não tem nesse país um projeto que tenha essa preocupação de você olhar o todo, porque você precisa olhar aonde essa criança mora, com quem ela mora, se essa mãe (es)tá bem, se essa mãe não (es)tá bem, porque se essa mãe não (es)tiver bem, o filho, esse menino não vai estar. Na periferia isso é, ele (es)tá vendo todos os amigos dele morrer(em), ser(em) presos, ele é o único que (es)tá continuando a vir no Progen, ele já venceu muita luta, a luta de fazer uma escolha do que eu vou ser, ele já optou de não ser bandido, porque os outros amigos dele, que eram da turma dele que vinham aqui, optou(aram) (pela marginalidade), ele não, ele conseguiu não fazer essa opção. (Coordenadora – serviço social – Progen).

Eu acredito que isso é uma guerra, e às vezes ele (es)tá lá (inaudível), mais um, mais um, e de repente você vê sair sangue, ai meu Deus, perdemos! Menos um, o mais duro é, esse ano não morreu nenhum ainda, o ano passado (2000) nós perdemos 5 assassinados, é assim, enterrar cada criança daquela foi muito difícil, é perder mesmo numa luta, e morrer na fase mais linda, adolescência é a fase mais maravilhosa da vida de uma pessoa, e morrer no momento mais importante da vida dele, e da forma, e quando a gente fica sabendo o motivo, tráfico, tráfico. A gente perdeu um, ano passado, que ele foi morto no dia do aniversário da mãe dele. Então assim, parece que é prá marcar mesmo essa família e tem outras crianças dentro dessa casa. É prá dizer, olha (es)tá vendo como é que a gente funciona, e nós fomos (no enterro). Ela falou assim: “meu filho deve ter sido muito bom!” A gente até perguntou por que, ela falou: “porque vocês (es)tão aqui”, falei: “lógico que sim!” Porque no nosso contexto, ele tem a parte da culpa dele, mas toda a sociedade tem parte nisso. Prá você ter uma idéia, esse menino, ele foi filho de um, ele nasceu de um estupro, porque na verdade essa mulher passou a vida inteira violentada, porque a perda do filho também foi uma violência. Quer dizer, [...], ele não conseguiu ser alfabetizado, ele ia na escola, ele não teve opção de escolha, ele chegou prá gente com 12 anos, ele nunca tinha ido na escola, fomos nós que arrumamos escola e levamos ele na escola, [...], ele não conseguia ficar dentro de uma sala de aula, essa é uma questão séria, quando a gente fala da educação informal (não-formal) [...]. (Coordenadora – serviço social – Progen).

Em relação à formação dos educadores, como já apontamos em outras partes do texto, a prática tem papel primordial em muitas situações, é ela quem

determina e indica o que é que tem valor. A prática, através da experiência, da oralidade, dos exemplos, é que constitui e determina o que funciona, o que vale e acaba construindo, para esses educadores, o que é a educação não-formal.

Em relação à possibilidade ou a existência de uma formação específica para atuar na educação não-formal, ao mesmo tempo em que os educadores sentem falta, eles também afirmam que não é a formação que garante uma boa atuação, mas a prática e a vontade de trabalhar com crianças. A vontade, o dom, o amor, a dedicação são consideradas características importantes quando perguntamos sobre a formação e, de certa forma, essas características são colocadas em oposição à uma formação especializada.

Outro aspecto é a oposição, já conhecida, entre a prática e a teoria, o saber e o fazer, a universidade e a cultura do analfabeto e entre quem vive/ou viveu o cotidiano das classes populares e aquele que após estudar/se formar, faz a opção em atuar nesse cotidiano não sendo originário dele. Essa crítica é feita, às vezes, externalizando um sentimento de injustiça, demonstrando que, “no frigir dos ovos”, quem sabe é quem estudou, mesmo que não tenha vivido e não conheça a experiência e que, aquele que tem o conhecimento instituído é melhor qualificado, em detrimento daquele que tem a experiência e a “vivência”.

Essa visão que coloca as situações em pólos opostos está presente na nossa formação cultural tentando indicar em várias situações, o melhor, o mais correto, aquele que vale mais.

É, é bom assim como teórico, mas tem também a prática. O teórico abre mais a cabeça, aprender a ter mais controle, a pessoa tem que ter controle da situação [...] auto controle [...] aqui dentro [...] a semana passada, atrasada, ela viu como funciona na prática, como é trabalhar aqui [...]. (Guarda – ensino médio – Centro Sol).

Olha eu acho que não, eu acho que não! Eu acho que a pessoa tem que ter assim, acreditar! Tem que acreditar no que a gente faz, porque às vezes você vê, na maioria das pessoas tem, é, curso, mas não coloca, não veste a camisa, entendeu? Eu acho que tem que saber, tem que vestir a camisa, que você trabalha com este tipo de criança, eu acho assim que tem que ter, principalmente assim, com criança tem que gostar de criança [...]. (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

[...] e eu, o que eu diria prá você, eu sou, prá mim, eu acho que, quer dizer, não tem nada a ver com profissionalizante, em termos profissional ser pedagogo. A gente (es)tá trabalhando aqui porque tem pedagogia? Não, eu sou técnica especializada, não tem nada a ver aí (com) o que eu tenho [de formação]. Eu tenho dom. O que, daí eu aprecio muito, eu tenho dom de trabalhar com criança, adolescente, eu tenho PRA-ZER, então tudo fica muito mais fácil [...]. (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

A primeira coisa que eu sou contra. O sistema que eles colocam, que nem, deve (es)tá(r) vindo da FEAC [Federação das Entidades Assistenciais de Campinas] eu acho, das entidades não sei, mas a primeira coisa que eles colocam que o educador ou educadora tem que ter no mínimo o segundo grau. Eu vejo da seguinte maneira, a partir do momento que a pessoa tenha um certo conhecimento, não vai ser um canudo que vai, vai deixar ele muito mais feliz, às vezes pegar uma criança dessas daqui a dez anos, que passou com a gente no Projeto que nem aqui no Progen, ficou durante um monte de tempo no Progen daí, daqui dez anos ele depende muito ter conseguido o segundo grau, mas isso nada impede dele poder ser um educador ou ser uma educadora, porque a vivência que ele teve, foi uma vivência assim. Ele (es)teve na escola, (es)teve na sua adolescência, (es)teve na sua juventude, passou por todos esses processos, viveu! Então é complicado, de repente um que, uma pessoa que nasceu dentro de um apartamento, frequentou as melhores escolas, escola particular, fica dentro de uma universidade e de repente é da pessoa, ela é, é educadora sem ter nunca trabalhado dentro de uma entidade. Aí ela passa a ser uma educadora da noite pro dia, ela fala: vou ser educadora, e as pessoas aceitam de repente que ela seja educadora. Uma pessoa que viveu na pele, que passou por todos os sofrimentos dentro de uma entidade e não teve a oportunidade de repente de (es)tá(r), (de) ter concluído e concluir o segundo grau e não poder ser um educador ou uma educadora. Eu vejo assim, que na maioria das vezes a gente é injusto nessa parte, então a questão de às vezes a gente tem que refletir, porque onde é pesquisado tudo a respeito da cultura [...], tem que pesquisar a fonte. E onde é a fonte? A fonte é aquele analfabeto, o homem que “carpi” lá, que roça, que carrega pedra, que fura poço, estas são as fontes [...] Não é da universidade, mas tem que ter aquele que vai colocar num livro, tem que ter aquele [...]. (Educador - ensino médio – Progen).

Já quando abordamos essa temática com os estagiários que estão atuando como educador, a formação acadêmica aparece com outro teor, embora também tenham a concepção de que para trabalhar com esse público é preciso gostar muito e ter uma espécie de vocação.

Eu acho que deveria ter no mínimo uma capacitação. Um tempo de curso, de preparação, de estudo, pra estudar o lugar, estudar o projeto, pra preparar. No caso, seria pelo menos um curso superior e alguns cursos em relação ao projeto aqui do Centro Sol. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Precisa. Precisa porque [...] ninguém é igual a ninguém. Todo mundo é [...]. Nós somos diferentes então, eu preciso saber como é a situação social, o que se trabalha, o que acontece no social, a parte pedagógica, a parte psicológica [...] Eu preciso, a gente precisa saber pra quê? Pra gente lidar com ela. Porque eu tenho uma maneira de trabalhar. E a Educação Física me ensina uma maneira. Só que se eu não englobar isso aí, o meu trabalho fica vago e aí some. (Educador Estagiário – educação física – Centro Sol).

Existe a vontade de participar de cursos, de discutir a prática, de realizar encontros com outras pessoas que têm atuações semelhantes em outras instituições. Nessas possíveis reflexões coletivas, discutindo os problemas comuns à educação não-formal, existe uma das possibilidades de criação do conceito de educação, considerando tanto a prática vivida e criada no cotidiano como a criação teórica.

Apesar de muitos educadores mencionarem a vontade de participar de cursos que discutam a prática, poucos os relacionam a uma formação em serviço. Junto com essa idéia está presente a noção de que só o ato de trabalhar com essa realidade já é um aprendizado para a vida, já é um ganho para o educador exatamente por atuar nesse contexto.

Ao falar sobre uma espécie de formação em serviço, uma educadora aponta o que adquiriu por trabalhar na instituição, talvez até porque a sua função seja a de trabalhar com a formação dos educadores. Notamos que ela percebe com clareza que o trabalho não está pronto, que está aquém do que todos desejam e que não dão conta de fazer tudo. Essa dimensão da realidade é de extrema importância para quem trabalha em projetos como esse, porque como sempre falta algo, a frustração está presente, não se consegue tudo com todos.

Eu acho que esse é um trabalho [...] que é um trabalho exigente mas, é um trabalho que se você se dispõe, você ganha muito na sua formação. Eu acho que não é mentira que [...] não é verdade, quer dizer [...] que os meninos é que ganham muito. Eu acho que o profissional que tem a oportunidade de passar por um contexto como esse ganha muito na formação. Na formação profissional, na formação pessoal, sem dúvida! E [...] não é o ideal o que a gente faz no Centro Sol. A gente sabe que está muito aquém daquilo que pensa, de tudo aquilo que a gente sonha mas, a gente sabe também que o ideal, o ideal em um contexto como esse, se o ideal em outro contexto é só ilusório, só garantia de que a gente corra atrás dos sonhos. (Supervisora – psicologia – Centro Sol).

A formação vem se dando muito mais no cotidiano das instituições, discutindo a prática, e cada instituição com sua realidade, suas necessidades, angústias e conquistas. Se por um lado nem todos os entrevistados concordam com a forma como essa formação acaba se dando nas instituições pesquisadas, uma vez que a proximidade com o cotidiano, em algumas situações, impede o distanciamento necessário para a reflexão crítica. Por outro lado, essas reuniões de discussão e reflexão sobre a prática são compreendidas como de grande importância e foram apontadas como momento de formação.

[...] dentro do Centro Sol, a gente tem uma reunião de supervisão de segunda-feira, onde a gente discute as questões de trabalho mas, também envolve uma formação. A gente estuda [...] além de estudar, eu acho que o que contribui muito para a formação deles, é a oportunidade de discutir o contexto de trabalho deles. Isso a gente faz às segundas-feiras lá. Além de estudar outras experiências, leituras dos mais diversos profissionais, das mais diversas áreas. A gente tem feito muito isso lá. Eu acho que ajuda. (Supervisora – psicologia – Centro Sol).

Na verdade, a gente já tem uma supervisão semanal. Só que [...]. Sabe, é muito bonito o Projeto. No papel, ele é muito bonito. Só que na hora de fazer, não é feito. Então, tem muita falha. Eu acho que tem muita falha. Um dos motivos que eu larguei alguns projetos da Promoção [Social] foi por isso. E eu estou apostando no Centro Sol. (Es)Tô(u) brigando aqui, feio. (Educador Estagiário – educação física – Centro Sol).

Tem, a gente tem toda semana, cada um no seu horário, equipe da tarde, à tarde, a gente da manhã, semanal, uma vez por mês a gente fecha o Progen e faz todo mundo junto prá discutir o tema do

mês, o que vai ser feito, algumas coisas pendentes, e toda quinta [feira] a gente tem supervisão com a [estagiária em psicologia], que é psicóloga e com a [terapeuta educacional], aí pra discutir mais os casos. Casos, postura, sabe, como lidar com algumas situações [...]. (Educadora – pedagoga – Progen).

Uma observação que emerge desses depoimentos é que o próprio campo da educação não-formal vem se responsabilizando pela formação de seus educadores. Os cursos são oferecidos por grupos, pessoas, instituições que se interessam, estudam e pesquisam o tema, ou que têm a vivência prática em discussões que são valorosas nesse campo, considerando-se tanto os aspectos práticos e técnicos como os teóricos. É o não-formal tomando a iniciativa de formação para a atuação no campo do não-formal.

Minha formação profissional. Bom, tenho segundo grau completo, que é o ensino médio, tenho leitura e interpretação de desenho, controle de medida, tenho primeira fase de tecnologia em mecânica, tenho torneiro mecânico, tenho ferramentaria, tenho cursos de, também sou formado, sou mestre de capoeira há 27 anos. [...] tenho curso de arte-educadores, também que foi feito no Brincante [Teatro Brincante], tenho de cidadania e biopsico na criança e adolescente, tenho também, que fiz na Unicamp, que é a respeito de folclore, que é da área de folclore, 30 horas também, que é com vários professores, um deles que eu tive, foi o Ivan Vilela, que é músico de viola caipira; o Eusébio Lobo e assim por diante. (Educador - ensino médio – Progen).

Olha que são importantes, que nem a capoeira, ela também, [...] então a capoeira serve como base prá tudo! Então, praticamente é uma vida, 27 anos. Então todos os cursos são aproveitados. Por isso (es)tamo(s) sempre procurando [...]. (Educador - ensino médio – Progen).

Quase todas as educadoras sentem que “caem de pára-quadras” na instituição, parece que além de não existir uma formação para atuações desse tipo em programas de educação não-formal na universidade, as instituições também não estão preparadas para receber os educadores. Existe um desconhecimento do que fazer nessas instituições e, por parte das instituições, um desconhecimento da formação em educação não-formal dos educadores. Como diz a educadora, eles é que acabam se encontrando:

Então eu acho assim, que nem eu (es)tava falando pra você sobre os meninos, entendeu? Eu acho que isso precisa ter, independente de eu ser formada em Psicologia, ou eu ser formada em Pedagogia, no Serviço Social, eu acho que todo mundo, independente da área de atuação, tem que ter essa visão sobre os meninos, eu acho que essa seria a parte específica pra trabalhar aqui.

Então, pra mim foi muito difícil quando eu vim pra cá porque aqui não tem nenhuma psicóloga, não tinha nenhum estagiário de psicologia trabalhando aqui, não tinha nada pra eu ler de relatório, não tinha nada. Eu vim pra cá, caí de pára-quadras, ninguém nem sabia aonde me colocar, se me colocava numa atividade ou se eu ficava em todas as atividades. E eu, eu gosto muito de artesanato também, eu faço quadros, pinto, tal. E o pessoal sabia disso, que eu trabalhava no Centro Comunitário, então eles pegaram e me colocaram no artesanato, tipo, ah psicologia [inaudível], eu vou por ela no artesanato, sabe? Então ninguém sabia muito onde me colocar e até eu fiquei meio sem identidade aqui. Eu falei: “Meu Deus e agora? O que eu vou fazer!” Eu não tinha a quem recorrer, eu não tinha nada pra ler, foi muito difícil, foi uns dois meses que eu fiquei conhecendo como que funcionava, conhecendo o pessoal daqui, nossa, foi muito difícil, eu tinha vontade de sair correndo, falava: “o que eu vou fazer!”. Aí eu comecei a me encaixar mesmo, ninguém me encaixava, eu fui me encaixando. E fico com os meninos em todas as atividades e aí fui saindo devagarzinho do artesanato, sabe, eu fico lá de vez em quando, mas não lá só, eu tenho que participar de todos. E aí sabe, dá a impressão que [...], como eu não tenho uma atividade específica, porque eu fico com os meninos em todos, em todas as atividades, dá a impressão que eu não faço nada, entendeu? (Educadora Estagiária – psicologia – Centro Sol).

Consideramos que pensar sobre o fazer é de extrema importância e que, para que o ato educativo seja também criativo e emancipador, é necessário que o educador tenha a possibilidade de criar para poder propiciar a criação. Dessa forma, acreditamos ser fundamental que as instituições compreendam a necessidade dessa característica revendo o papel de seus educadores e suas potencialidades criativas.

Algumas propostas conseguem perceber essa abertura da educação não-formal e além de valorizarem essa possibilidade, a potencializam, legitimando o saber específico de cada educador, não impondo conteúdos e atividades, além de compreender a importância de diferentes saberes e habilidades nesse processo.

[...] então por exemplo, no caso eu, o que eu tenho mais agilidade prá trabalhar? Com artesanato. Então eu cheguei e optei por (es)tá(r) fazendo a oficina de artesanato (pois) é uma coisa que eu gosto e que eu sei fazer. [...] então cada um busca (es)tá(r) fazendo oficina de acordo com, (o) que sabe fazer mesmo. Ela (a coordenadora) deixa bem livre a gente assim, que nem eu gosto muito essa parte de trabalhar com a auto-estima, de se cuidar, então eu tenho uma oficina que trabalha com isso, que é fazer unha, (es)tá(r) ensinando [...]

[...] e o mais interessante, que você tem um, cada um tem, [...] a proposta, e eles fazem de acordo com a capacidade deles, entendeu? Não é aquela coisa obrigada, tem que fazer perfeito, aqui (es)tá o modelo, tem que ser igual. Não, entendeu, então eles fazem de acordo com cada um, eu sei fazer assim, então entendeu? Então não é uma coisa assim, tem que ser perfeito, tem que acabar, no final de tudo tem que sair perfeito, não! A gente valoriza o trabalho da criança, e você vê, é o mais importante. (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Então é assim que funciona, aí depois a gente vai fazer oficina, oficina tem duração de uma hora. Igual eu falei prá você, (a oficina) não é uma finalidade, não é prá começar e terminar aquele brinquedo, aquele objeto, é um meio prá você poder (es)tá(r) integrando o grupo e criando. As vezes a criança não chega igual todo dia, às vezes ela tem um comportamento que não é dela, aí você percebe que lá fora aconteceu alguma coisa, então o que que é oficina? Você vai trabalhar com aquela criança. Vai mostrar prá ela que ela pode ter confiança em você e ela vai acabar contando o que aconteceu, você vai ajudar! (grifo nosso, Educadora - magistério – Progen).

É significativo chamarmos atenção para essa concepção educacional que valoriza diferentes saberes e favorece o processo criativo do educador, que propicia uma relação ensino aprendizagem na qual o educador, em geral, não assume uma posição de cobrança de conteúdos e, sim, de valorização do processo de criação e produção pelo qual a criança e o adolescente passam, saindo do lugar de quem cobra resultados e atribuindo importância à produção da criança e do jovem. Podemos observar nesse trecho do depoimento que na oficina a produção não é o mais relevante e que ela é encarada como um meio para observar e conversar com a criança e/ou jovem.

Notamos como a educação não-formal fica relegada a segundo plano. Os cursos são aqueles que aparecem, sendo às vezes necessário que o oferecimento de formação seja trocado pelo oferecimento de espaço. As educadoras já

percebem como vem se dando a formação no campo da educação não-formal e, assim, a encaram com normalidade, são incluídas quando é possível. Pensando que esse ambiente educacional e de trabalho também é um lugar de formação de crianças e jovens, o investimento em formação dos educadores é fundamental. Podemos ainda considerar que as pessoas que acabam atuando em instituições não têm formação em educação não-formal e, portanto, a formação no ambiente de trabalho é fundamental, inclusive para que essa atuação não seja encarada como um “bico”, ou seja, uma atuação profissional a que o educador se dedica enquanto não encontra um trabalho na educação formal¹⁹⁶.

Não, matéria nenhuma, houve discussões porque a gente, na matéria de educação vocacional, porque a gente levantou. Na minha sala tem eu, mais uma menina que é educadora de rua, daqui também do Centro Sol, e tem três pessoas que cuidam de um projeto dentro da favela de Campinas, eu não lembro o nome, [inaudível], não é educação formal, é igual a nossa, educação não-formal. E então foi levantado, mas assim, a gente levantou, debateu um pouquinho lá, uma aula, duas e só, mas matéria específica e direcionada, não, não tivemos nada. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

No objetivo assim, do Projeto, que é educação não-formal, não teve nada, então eu sei que a Prefeitura tem duas professoras que são de Emei [escola municipal de educação infantil], da Prefeitura de Americana, que elas dão curso da arte de contar histórias, e foi aqui. Aí a Prefeitura pagou prá gente, cedeu o espaço, mas nessa condição de troca, a gente cede o espaço, mas o meu pessoal vem e faz o curso. Então eu acho que no que é possível, eles fazem. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Então o Progen é, tem parceria com a FEAC [Federação das Entidades Assistenciais de Campinas]. Então a FEAC (es)tá sempre oferecendo curso, eu e a [outra educadora] fez curso de clown, palhaço, que a gente já (es)tava assim, mais na área do palhaço! Depois eu fiz contos e arte, tudo é, fazia parte do projeto: “Uma vida sem drogas”, e a FEAC que oferecia, e junto com isso, a Irmã que abriu o Progen, ela é salesiana, então tem o [colégio] Mazzarelo e o Santa Inês que é salesiano, e eles também fazem, proporciona(m) assim, vários cursos e a gente pode ir (es)tá(r) fazendo porque a gente é de uma casa salesiana. Então existe, eu acho que só não tem mais porque não tem como oferecer também! Mas sempre que

¹⁹⁶ É importante mencionar que nos últimos anos o Progen tem investido na formação de sua equipe através de cursos, oficinas, contratação de assessorias e profissionais qualificados.

pode a gente (es)tá fazendo alguns cursos. (Educadora – pedagoga – Progen).

[...] sempre fica informado pela [funcionária do Progen] ela diz, olha vai ter um curso e tal no SESC [...] e eles (o Progen) dão o maior apoio prá gente (es)tá(r) participando, (por) que a gente fica sempre sabendo. (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Junto à necessidade de formação existe a preocupação e o cuidado em não perder a riqueza, variedade e liberdade que a educação não-formal permite. Ao se pensar em uma formação para a educação não-formal aquela que é compreendida como base é a pedagogia, e não uma outra área do currículo específico para atuar no campo da educação não-formal. Mais uma vez percebemos como o modo de fazer da educação formal está colado nas propostas de educação não-formal, assim como a pedagogia fica, muitas vezes, restrita à educação escolar.

[...] Mas o meu sonho é fazer pedagogia, eu vou fazer, daí eu quero voltar fazer uma faculdade e vai ser pedagogia que é uma coisa que agora eu quero tá mesmo me profissionalizando [...] na área em que eu gosto de trabalhar. (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Formação específica. É que nem eu tava conversando com os meus colegas, específica com o que teria que se formar? Não é, no que? [...], tem que gostar do que faz! Prá você ter uma base, [...] eu acho que deveria ser uma pessoa mais de magistério, [...] Vai ver, ter estágio! Vai trabalhar com criança e vai te dar uma certa base, [...]. E depois, quanto, assim, profissional na área, acho que é da sua experiência no dia-a-dia. Acho que você se torna um bom profissional, ou não se torna um bom profissional! [...] Independente tá (da formação). (Educadora – magistério – Progen).

Não, não é que é importante pro meu trabalho aqui, igual eu falei prá você, quando eu vim trabalhar aqui eu já tinha uma base do que era trabalhar com criança. Porque o magistério, ele dá isso, ele dá essas condições, já trabalhei com estágio, o que você faz nas escola! (Educadora – magistério – Progen).

[...] então é cada um de uma área e acaba, fica tão rico, que você fica até, variedade de profissionais, só que eu acho que deveria ter

assim uma pessoa, ter assim, precisaria fazer sim ah, algum tipo de curso, sei lá,[...] (Educadora- conservatório em artes – Progen).

Específica, eu acho que a gente tem que ter alguma formação, porque assim, daí uma coisa completa a outra, aqui no Progen a nossa equipe de manhã é super diferente, a [outra educadora], ela fez teatro, a [outra educadora] é de Educação Física, eu fiz teatro e pedagogia, então é super diferente. Se você for ver, eu não tenho nada a ver com a [outra educadora], assim em nossa formação, só que é, em alguns momentos a [outra educadora] completa, em outros sou eu, sabe. Então eu acho que você tem que ter alguma formação, magistério, é circo, alguma coisa que, que te dê uma fundamentação, prá você trabalhar alguns momentos, mas (vo)cê não precisa todo mundo ter feito pedagogia, todo mundo ter feito magistério, acho que você tem que ter alguma formação prá (es)tá(r) trazendo prá completar com a formação do outro. (Educadora – pedagogia – Progen).

Em Campinas o papel da FEAC [Federação das Entidades Assistenciais de Campinas] é bastante amplo, é ela quem faz a articulação entre as instituições, que faz repasse de verbas e oferece cursos de formação para muitos destes educadores.

Então eu faço um monte de cursos, não tem nada a ver comigo, mas eu não gosto de ficar parada, sabe, gosto de (es)tá(r) aprendendo algumas coisas. A FEAC ajuda bastante, tem cursos, histórias, a gente (es)tá fazendo [...].(Educadora – pedagogia – Progen).

Então o Progen é, tem parceria com a FEAC, então a FEAC (es)tá sempre oferecendo curso, [...].(Educadora – pedagoga – Progen).

Não, [formação] específica, não específica, mas acho que tem que está bem informado daquilo que você vai fazer, eu acredito que tudo que a gente faz ou vai fazer, tem que fazer bem feito, e prá gente fazer bem feito, a gente precisa de um mínimo de experiência, não, não experiência de trabalho, mas experiência de saber como é que é, de ler sobre, de se informar, de ver, de observar, não que seja importante ao extremo a gente tá fazendo faculdade prá participar daqui não [...].

[...], como eu falei prá você, na faculdade a gente não aprende isso, então a gente mais trabalha com discussões de segunda(feira) no livro que a [supervisora] traz um texto, que ela passa prá gente, que a gente tá podendo ler, e a parte prática, que faz a gente ter vontade de ir atrás prá ver. Mas eu acho que o mínimo a gente tem

que ter, prá fazer bem feito, não digo que tem que estudar, se aprofundar, é bom, lógico, é ótimo, se puder sim, mas se não puder também, acho que precisa de modo que você consiga, o modo que dê, ir lendo, observando e conhecendo outras coisas, mas assim, é importante. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Destacamos a menção que esta última educadora faz a parte prática, que é de onde vem a vontade de estudar, “de ir atrás”, essa relação é bem própria da educação não-formal, é uma das características dessa especificidade de educação. Por outro lado, mais uma vez, aproveita-se do que se tem, do que é possível para a educação não-formal, não é necessário uma formação específica, se tiver é bom, mas se não tiver é como se bastasse a boa vontade.

4.4.2 - A educação não-formal é isso!

Quando analisamos a compreensão que os educadores têm sobre a educação não-formal, tentando buscar o conceito que vem sendo criado por eles, por um lado, encontramos uma variedade de caminhos que a educação não-formal vem fazendo em nosso país, ou seja, a trajetória da criação desse conceito é percebida por diferentes vieses nas falas dos educadores. A educação não-formal, na ação prática destes educadores, é educacional, assistencial, comunitária, produz necessidades...

O Progen, ele é assim, ele é educacional, ele é assistencial, ele é então, é meio complicado você falar, colocar só como assistencial, ele só assiste e aí terminou, pronto, acabou! Ele é um projeto assim, que abrange um monte de outras coisas ao mesmo tempo [...], porque ele também faz parte junto com a comunidade, participa da comunidade. Não é um projeto que simplesmente as crianças estão aqui dentro, eles assistem e se envolvem com os demais órgãos, ou as demais entidades que existem no mundo. [...] então é complicado a gente dá um título, assim pro Progen, tanto que o nome é Projeto Gente Nova. Olha é como diria o nosso amigo Raul Seixas da sociedade alternativa, este é o Progen, ele, ele é isso! (Educador – ensino médio – Progen).

Ah, educacional, [...], então eu acho que o Progen é educacional, acho que eles não ficam aqui só porque a mãe trabalha, prá não ficar na rua né, então eles ficam aqui prá aprender algumas coisas, então é educacional com certeza. (Educadora – pedagogia – Progen).

É não-formal porque assim, a gente não trabalha diretrizes da escola, mas a gente trabalha sim com temas que vão contribuir prá ele, eu acho que então, não é no sentido, tem um sentido educacional sim, daí, dele educar, não da educação escolar. É assistencial porque a gente é, pelo menos eu, a (outra educadora), nós, como estagiárias, a gente se preocupa em atender as necessidades deles, eu vejo assistencial nesse sentido [...]. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Por outro lado, a proposta de uma educação não-formal nem sempre é clara para os educadores, ou mesmo se é uma proposta educacional. Uma entrevistada nos chama a atenção para o fato de que essa “mistura” presente na origem da educação não-formal também não é clara para as famílias, pois por vezes essa aparente combinação entre diferentes áreas é percebida como confusão, e em outras, fica claro que é mesmo uma mescla de ações, principalmente entre a educação e a assistência. Esse fato nos chama a atenção para uma característica bastante presente no que vem se configurando como conceito de educação não-formal no Brasil, qual seja, a sua vinculação com a prestação de serviços sociais. Nesse trecho de entrevista fica evidente que o que aparece como educacional para as crianças, se configura como assistência para as famílias.

Acho que é educação né, ou os dois, não sei, porque assim, de dar assistência, não sei, porque tem um encaminhamento (das crianças). Tem mães que recebem aquela cesta do renda mínima. [...]. Mas as crianças mesmo, porque não são todas que recebem renda mínima, acho que deve ser mais educacional né! É mais uma preparação. (Educadora – magistério – Progen).

Uma observação importante, também presente nessa entrevista, é que oferecer assistência para a família tem uma conotação mais natural do que para as crianças, como se para essas, a ação educacional fosse mais adequada do que uma ação assistencial. Aparecendo, uma vez mais, as situações dicotomizadas e polarizadas, como se uma tivesse que ser mais adequada,

melhor do que a outra e como se não pudessem ocorrer concomitantemente e que uma não pudesse complementar a outra. A iniciativa de assumir a assistência e a educação como bases do projeto, logo dá lugar para definições de funções: para a família a assistência, para as crianças a educação. Percebemos também uma falta de clareza entre a concepção do que é assistencialismo e da assistência como direito, como se a maioria das ações assistenciais fosse confundida com o assistencialismo e renegada por isso.

Quando perguntamos sobre uma possível definição para o tipo de trabalho realizado pelo Centro Sol, a educadora entrevistada nos devolve a pergunta:

Educadora: Por que você diferencia não-formal de informal?

Pesquisadora: Porque tem uma diferença conceitual.

Educadora: Eu não sei, conta prá mim. (Educadora Estagiária-pedagogia – Centro Sol).

Essa situação é interessante e ilustra a nebulosidade presente no campo da educação não-formal, pois ao mesmo tempo em que demonstra o interesse em conhecer mais sobre essa especificidade educacional por parte de quem atua na área, mostra que a discussão conceitual sobre esse fazer é quase inexistente nesse espaço. Depois que a pesquisadora fala um pouco sobre as características da educação não-formal e da educação informal, a educadora conclui:

Então eu acho que eu já sei, o nome que leva é não-formal, não-formal. O nome que leva, que é trazido de lá, é isso que leva, [...]. Eu acho que é não-formal mesmo, porque aqui entra um pouco, se é planejado, a gente planeja o que vai fazer, acho que é mais não-formal, porque voluntário não é [...]. É, também a gente acaba prestando assistência. Ah, eu acredito que esses dois! (não-formal e assistencial). (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

No próximo trecho de entrevista percebemos um viés do conceito de educação não-formal dentro de uma perspectiva de política social, sendo o programa de educação não-formal compreendido como um direito. A entrevistada argumenta com bastante clareza, que a educação não-formal, circunscrita ao projeto do qual atua, é social, compreendendo os aspectos assistenciais, educacionais e de luta por direitos. No final de sua fala, ela nos alerta, concluindo

que precisamos definir melhor a educação não-formal. Nos mostrando, uma vez mais, os vários caminhos que a criação do conceito de educação não-formal vem traçando no Brasil, e as muitas nuances que fazem parte da criação e re-criação de um conceito.

Eu definia o projeto como um projeto sócio-educativo, porque ele é alternativo, porque ele é educacional, não educacional dentro da questão curricular, ele é assistencial, não assistencial no que diz respeito a qualidade, mas assistência vista a partir do direito, quando eu mando uma família prá renda mínima, eu nunca mando ela dizendo assim: “olha você (es)tá precisando desse dinheiro”, eu mando assim: “é seu direito, esse projeto (do Governo Federal) existe”. Eu tento explicar politicamente o que que acontece: nasceu por causa da falta de emprego. O que move ela a precisar desse dinheiro, é a falta de emprego, se ela tivesse um trabalho ela não iria precisar. Então o assistencial no sentido de direito, que fala em leis, (inaudível), ele é alternativo, porque ele possibilita que a criança vivencie um espaço diferente da escola num espaço educacional, também na questão educacional, ele é não-formal, mas eu acho que a gente (es)tá precisando definir o que é o não-formal [...]. (Coordenadora – assistente social – Progen).

Junto com a assistência e a educação, a idéia de caridade aparece de uma maneira forte, demonstrando que na ação de atuar junto às camadas populares está presente o auxílio, como se somente o fato de trabalhar junto à essa parcela da população já assegurasse uma intencionalidade positiva em relação ao outro, uma nobreza de caráter. Como se fosse um trabalho mais dignificante, pois além de trabalhar, o educador está ajudando, está praticando o bem.

Olha eu acho que o Progen tem um trabalho diferenciado, de tudo que já trabalhei. Eu trabalhei em outras escolinhas. Apesar de ser um pouco diferente por ser um Projeto de menores carentes, mas a proposta eu acho, é (es)tá(r) buscando novos rumos mesmo, a maneira de agir, de pensar, uma maneira diferenciada de tudo que eles vêm aí fora, e aqui a gente proporciona para eles um outro método educacional, que é através do que, da capacitação deles através das oficinas, que a gente dá oficina prá eles (es)tá(rem) aprendendo atividades, até prá (es)tá(rem) fazendo alguma coisa lá fora, que esse é o objetivo também. Até porque muitas vezes não tem recursos, eles não têm recursos, então às vezes o que eles aprendem na oficina, muitas vezes eles podem utilizar prá fora, por exemplo, pintura em pano de prato, eles podem (es)tá(r) fazendo em casa, as meninas podem (es)tá(r) revendendo. Então eu acho

que a proposta pedagógica aqui é muito boa, é muito válida, porque trabalha com aquela capacitação que a criança é capaz, o adolescente é capaz, mesmo sendo num bairro carente, porque não? Eles têm um potencial muito grande. (Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Não tem (muitos jovens mais velhos) porque quando eles começam assim (com) 15, 16 (anos) no máximo, a gente procura, já encaixá(-los) em algum cursinho. [...] é cursinho profissionalizante. Esse ano mesmo, os de 15, o que a gente fez, foi para o Agente Jovem (programa do Governo Federal), e alguns para o curso de marcenaria na LBV (Legião da Boa Vontade). (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

Além de percebermos a presença da intencionalidade positiva em relação ao outro, a baixa profissionalização para essa parcela da sociedade é vista como natural e como um acréscimo, pois a pintura em panos de pratos utilizada pela educadora como um exemplo, é tida como um ganho para essas jovens – meninas, uma vez que além de aprenderem a técnica, elas podem fazer disso uma fonte de recursos. A pintura, que pode ser encarada como arte e como hobby para muitos, para essas jovens das classes populares, aparece como possibilidade e alternativa de sobrevivência. A problematização desse exemplo é interessante também para pensarmos que, além da atividade que é escolhida para ser trabalhada com esse grupo de crianças e jovens, vislumbrando possibilidades econômicas, elas também, em geral, se caracterizam por ser de baixo custo, assim como uma possível profissionalização. As técnicas ensinadas, em geral são: pintura em tecido, marcenaria, biscuit, crochê, tricot, bordado etc. Outro tema presente neste trecho de entrevista diz respeito as ações compreendidas como próprias do sexo feminino e do masculino, nos demonstrando que as definições estigmatizadas por gênero ainda são correntes em projetos educacionais, pois as atividades de pintura em pano de pratos são vistas como naturais para as meninas.

Tanto o aspecto da ajuda, como da profissionalização são bastante complexos de serem analisados. Uma posição ou postura não exclui uma outra e o fato da instituição encaminhar para profissionalização, ou pensar em alternativas de renda para seus frequentadores não significa que em sua proposta esteja

presente somente a vontade de ajudar. Ela também faz parte do envolvimento que encontramos na maioria dos profissionais que optam por atuar em programas voltados para as camadas populares, mas o que queremos chamar a atenção é o fato de que, a forma como a profissionalização é encarada e pensada pela instituição também reflete o projeto político da instituição. Dessa maneira, seria interessante que, se não todos, ao menos a maioria dos profissionais, partilhasse dessa concepção, e que esta se refletisse na maneira de realizar os encaminhamentos e “oficinas” profissionalizantes. Observamos, uma vez mais, as demandas que são postas para essas instituições e seus educadores na tentativa de melhorar as condições para a competitividade exigida pelo mercado profissional. A instituição se depara com as dificuldades da escolaridade, da formação da família, do baixo poder econômico das famílias e tenta driblar tudo isso, oferecendo tudo o que pode para melhorar as chances dessas crianças e jovens. A seguir apresentamos trecho de entrevista em que ficam claros, tanto o envolvimento da educadora com a história relatada por ela, como os meandros e dificuldades da profissionalização nesse contexto.

Todos eles (são encaminhados para a profissionalização), agora, tem uma questão séria que é a questão da escolaridade, a gente precisa criar em Campinas cursos profissionalizantes prá quem não tem escolaridade, essa é uma das maiores dificuldades, às vezes ele tem escolaridade, mas ele chega no Centro Profissional Dom Bosco, que é uma exigência enorme, ele tem 8ª série, mas não tem conhecimento da 8ª série, ele não sabe fazer os cálculos, uma coisa que a gente já percebeu é assim, quando eles vão pro Centro Educacional Dom Bosco, e eles não têm escolaridade, eles começam a ir mal na escola, porque eles começam a investir tanto lá (no Centro Profissional) prá coisa poder dar certo, vão no horário, [...] dia de folga (o professor) manda ele prá ensinar matemática, e eles conseguem ter uma média excelente. Mas sabe por que eles dão conta, por causa de tanto trabalho de potencialidade que nós fazemos, a gente não ensina matemática, nós não ensinamos português, porque isso não é nossa didática, mas a gente desperta nele, que ele é capaz, que ele não pode (desistir), que ele tem que pensar que aquilo é a primeira dificuldade da vida dele, é isso que nós fazemos, nós fazemos brotar que é possível, e é muito legal ver a satisfação deles, eles ralam. Eu tenho uma menina, que quando ela fez curso profissional, eu não tenho vergonha de falar, porque educador às vezes pisa na bola, eu pensei comigo: mas ela não vai dar conta! Ela virou a

mesa, ela foi a melhor aluna da sala, [...], mas ela se entregou àquilo, era a chance da vida dela mudar, foi muito lindo, foi muito lindo a transformação dela, e que ela ajudou a transformar a mim também, [...], você tem que dar espaço, senão eles não vão ter chance de crescer. [...] então a gente procura, estar encaixando, nem que for prá ele passar por uma vivência de um ano, que ele volte depois, ele vai voltar mais maduro, mais assim, realmente eu vou ter que estudar, eu vou ter que investir porque isso é importante. (Coordenadora – assistente social – Progen).

Dessa forma, dentre as várias áreas que contribuíram para a criação do conceito de educação não-formal no Brasil, já destacadas nas partes anteriores deste texto, as que aparecem com maior clareza para a maioria dos educadores entrevistados são a educação e a assistência. Ao serem solicitados para falarem sobre como compreendem seu trabalho e mais especificamente quando perguntávamos sobre em qual área definiriam o trabalho que realizam na instituição, raramente optaram apenas por uma. E mesmo quando um outro campo era citado, o educacional e o assistencial permaneciam. Apenas um educador evidenciou fortemente a ação assistencial em detrimento da educacional, e a apontou como negativa, mais no sentido do assistencialismo.

Assistencial.

Pesquisadora: Por quê?

Porque eu acho que o maior interesse das pessoas que trabalham aqui dentro é estar só ajudando. Só assistência só. Só passando a mão na cabeça [...]. Eu acho que educação fica [...]. O trabalho de educação que é o objetivo geral mesmo de estar educando, reeducando, não tem. Ele fica muito excluído. Então, eles querem só ajudar. Eles pensam mais em ajudar, fazer assistência [...]. (grifo nosso, Educador Estagiário – educação física – Centro Sol).

Várias nuances entre ações assistenciais e educacionais são perceptíveis nas falas dos educadores das instituições pesquisadas, além de posições engajadas politicamente, pertencentes à luta por direitos, à militância na área da infância e da juventude e ligadas aos movimentos sociais.

Através das entrevistas, é possível percebermos a relação que cada educador tem com o trabalho que realiza. Em alguns posicionamentos, o educador se coloca como um profissional que se relaciona com as crianças e jovens a partir de sua formação escolar e familiar. Outros já se posicionam apontando a sua

atuação profissional, como algo que vai além, por ser também uma escolha política e ideológica.

Então eu acho que é assistencial por um lado e também é não-formal porque a gente não trabalha com [...], não é educativo, eu não sei também muito a diferença, mas eu acredito que seja não-formal. Tanto o apoio (escolar), que nem o apoio ele não é reforço da escola, ele é um trabalho mais não-formal, uma educação não-formal, mas não é educativo. (Educadora Estagiária – psicologia – Centro Sol).

Eu acho que é assim, porque tem uma demanda que é social. Eu não sei é assistencial, eu fico me perguntando se é assistencial. Tem uma demanda social. Está claro. E aí, quando você trabalha com esse conceito; por exemplo, tem, é lógico que tem as porções nossas que são assistenciais sim. E até eu acho que quando você trabalha com esse conceito, eu acho que fica complicado se você, de vez em quando, não atender essa demanda que é mais assistencial. [...]. Então, se por exemplo, você de vez em quando, não atende uma questão que é assistencial, que faz parte da urgência daquele menino [...]. Talvez, em alguns casos, você impossibilite o menino de ir no outro dia. Por exemplo, essa questão da comida, né? Eu acho que é muito difícil separar. Eu, eu não diria que é impossível, mas eu acho que é muito difícil. Eu acho que tem os dois. São, estão imbricados. (grifos nossos, Supervisora – psicologia – Centro Sol).

A relação entre o educacional e o assistencial nas ações de propostas de educação não-formal realizadas para as classes populares aparece claramente na fala dessa profissional. É como a educadora diz, estão imbricados, não é um ou o outro, mas em muitos momentos é um e o outro, são os dois ao mesmo tempo. O essencial dessas instituições perceberem é que essa imbricação, essa mescla, não estão presentes somente na instituição, ou na sua proposta pedagógica, elas estão presentes e incorporadas na ação educacional e assistencial realizada pelas educadoras que atuam nessas instituições. Isso significa dizer que quando uma educadora, um educador está atuando em um projeto como esse, em algumas situações ele também está fazendo assistência, algumas vezes tendo consciência de sua ação, e outras atuando a partir de uma concepção de caridade e de ajuda. Esse fazer assistencial está mesclado com o seu fazer profissional e, em geral, esses educadores não se dão conta de que sua ação profissional pode estar permeada por essa ação assistencial. A discussão pedagógica, profissional e

política fundamental nesse sentido é a de conscientização da equipe de profissionais para que as ações cotidianas sejam compreendidas nesse contexto e que a assistência, quando necessária, não seja entendida como caridade, ajuda, favor, algo menos valoroso, e sim apreendida e exercida como direito.

Em alguns casos, tanto a assistência, como a educação, são estendidas às famílias. No próximo trecho de entrevista, destacamos como a educadora encara com mesma dimensão o fato das famílias se manterem através de políticas de assistência, em relação àquelas que se mantêm através do trabalho. Essa concepção não é comum, esta educadora deixa bem claro que todos necessitam de uma maneira para se manter, e receber assistência é apenas uma dentre as tantas possíveis. Não há aqui o preconceito comum de que os assistidos são preguiçosos, vagabundos, não têm educação e outras tantas ausências atribuídas àqueles que não estão inseridos na lógica de produção e consumo da sociedade capitalista. Por outro lado, aparece a preocupação em educar essa família, em mostrar para ela como é que se faz a inserção na tradição produtiva capitalista.

Eu acho que é os dois (assistencial e educacional) porque tem necessidade do assistencialismo, mas não puramente, então tem que haver educação e assistência tem que ter, porque todo mundo precisa se manter de alguma forma, mas eu acho que o trabalho aqui é mais educacional, embora tem assim, o assistencialismo, mas é de uma maneira, é educar a família também. (grifos nossos, Educadora - ensino médio – Centro Sol).

Tanto a educação da família como das crianças, passa pelo que é necessário ser aprendido para ser formado de acordo com os padrões sociais esperados e solicitados pela sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que esse processo é compreendido como natural, ele também é quase que escamoteado. De tão “natural” não é necessário discutí-lo, problematizá-lo, as coisas são assim, já estão dadas.

No trecho que segue, a educadora pontua com bastante clareza que são os adultos que decidem o que é escolhido para ser pesquisado, trabalhado nos grupos. É uma das facetas da educação compensatória que a educação não-formal assume em algumas instituições. Grande parte das ações da proposta

pedagógica acaba sendo informar e educar os frequentadores dos programas sobre os vários assuntos que os adultos acham importantes:

*(Es)Tá assim mais de inclusão com a família, de dar cesta básica, entregar o passe do dia, tem criança que, como eu falei, que vem por causa da comida [inaudível] sempre (es)tá atendendo acho que mais uma necessidade assim da família, assim dentro do possível mais educacional e sócio educativo do que outra coisa.[...].
Como eu (es)tava falando aquela hora que eu acho que é mais assistencialista por (es)tá(r) preocupado mais com o que as crianças precisam, então a preocupação é sempre de (es)tá(r) levantando temas: cidadania, sexualidade, sempre o que a gente acha que eles precisam, (es)tá(r) informado pra (es)tá(r) se desenvolvendo, (como) sexualidade, cidadania, ética, respeito [...].
(grifos nossos, Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).*

Além de ser o adulto e a instituição que percebem a necessidade das crianças, também é a partir de imposições da vida adulta e bem regrada que essas necessidades são sentidas. Os assuntos mencionados pela educadora no trecho posterior não são os mais comuns entre interesses de crianças. É o processo de higienização, de formação para a vida adulta, burguesa, civilizada que é percebida através dos olhos dos educadores como necessário para as crianças.

*Previamente trabalhados não, diria assim, ah isto é obrigado, é um currículo obrigatório não, porque cada vez que as crianças vêm, cada uma vem com uma necessidade diferente, e a gente vai vendo a necessidade deles. Então ah, de repente é uma turma que precisa muito, a necessidade deles é falar de higiene, limpeza corporal, [...].
Depende muito da nossa população que é muito itinerante a nossa população, não pode ser um trabalho rígido, porque eles mudam muito [...]. (grifo nosso, Educadora – ensino médio - Centro Sol).*

Então a gente trabalha é muito com isso! Sabe regras de convivência, a gente faz, elabora, desde o começo do ano tem elaboração das regras de convivência, que eles têm bem claro sabe, tanto que quando você leva, manda, uma criança para casa por algum motivo de desrespeito à uma dessas regras, eles sabem bem, é assim impressionante que uma criança de 8(anos), uma criança, um adolescente de 14(anos), ele vai, fala: não eu realmente desrespeitei, eu fiz isso. Então ele sabe bem, elas são claras, eles conhecem muito bem a regra. Então é tudo um trabalho. (grifo nosso, Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

[...] todo ano a gente tem um planejamento diferente, aí nesse planejamento, independente do tema, a gente (es)tá sempre buscando assim, de (es)tá(r) colocando regras, alguns valores, como solidariedade, é um precisa do outro, humildade, a gente (es)tá sempre (inaudível) independente da dinâmica a gente procura trazer algumas coisas que dê uma abertura prá gente (es)tá(r) falando disso. Sabe, bater na mesma tecla, prá ver se entra, é uma. As regras também, como já falei a gente procura (es)tá(r) falando no decorrer do ano, independente do tema. (Es)Tá sempre buscando prá isso, alguns valores importantes. (grifos nossos, Educadora – pedagogia – Progen).

Permeados, imbricados, conflitantes: assim são os fazeres que observamos nas instituições. A tentativa, com certeza, é sempre de acertar, a intenção é por uma proposta que faça diferença, se possível, transforme a vida das crianças, dos jovens, de suas famílias e traga mudanças na sociedade. Portanto, para que ações como essas efetivem transformações, mesmo que pontuais, acreditamos que há a necessidade da instituição ter clareza de seu projeto político, assim como de suas limitações, para poder, inclusive transpô-las.

4.4.3 - Projeto político da instituição

A concepção de educação não-formal também passa pela crença que os educadores têm no projeto político da instituição, na diferença que ela pode fazer tanto para aqueles que a frequentam, como também para a sociedade mais ampla. Alguns trechos das entrevistas demonstram a presença dessa percepção.

[...] o Progen já (es)tá aqui há 18 anos. Já nesta comunidade, e acho assim, que veio bem numa comunidade que precisava mesmo. Porque a gente acredita mesmo que pode mudar, que essas crianças daqui a uns 10, 15 anos vão ser os adultos, e a gente vai ser os velhinhos não é mesmo, quem vai cuidar da gente? Então acho que precisa mesmo uma formação, precisava ter muito mais viu, muito mais Projetos. (grifo nosso, Educadora – magistério – Progen).

Quando essa educadora diz: **“a gente acredita mesmo que pode mudar”**, ela demonstra essa crença no coletivo do Progen; junto com os vieses assistencialistas, aparece o objetivo de mudança. Nos mostrando as contradições e as misturas existentes tanto em nossa formação, como na constituição do campo da educação não-formal, os depoimentos evidenciam ao mesmo tempo, essa crença transformadora, como a necessidade de ajudar, a concepção de que essas crianças precisam do outro para colocá-las em um outro lugar.

A idéia de que a instituição vai inserir, introduzir, colocar a criança e o jovem na sociedade, é bastante forte e perpassa a maioria dos depoimentos. É muito comum entre os educadores a compreensão de que a função pedagógica das instituições é a (re)inserção dessas crianças e jovens na sociedade, como se a própria instituição não estivesse inserida na sociedade e seus frequentadores precisassem ser informados pela instituição do que acontece fora dela, e como devem se comportar e se defender quando estiverem fora da mesma. É como se essas crianças e jovens vivessem excluídos de tudo, não circulassem pelo centro, não convivessem na escola, não assistissem T.V. A instituição também aparece como um outro lugar, diferente, independente e protegido dessa sociedade desigual. A inclusão dentro dos padrões esperados de convívio e civilidade aparece como tarefa da instituição e também as crianças e jovens aparecem como destituídos de tudo, saberes, cultura, códigos de convivência etc. Essa visão de que as crianças e jovens das classes populares são destituídos de desejos, sonhos, capacidades é muito reforçada pela mídia quando aborda as ações de projetos de educação voltados para as classes populares e será abordada mais a frente.

Embora esse aspecto não apareça como tópico explícito do projeto político das instituições, essa crença e concepção de que a instituição está além e protegida dos males sociais, perpassam e embasam o entendimento e prática das ações e propostas realizadas pelas instituições, que por sua vez, refletem o projeto político das mesmas.

A gente (es)tá assim, ajudando a criança, a inserir ela na sociedade, ela (es)tá se conhecendo mesmo como cidadão. Eu

acho que, primeiro, ela se conhecer, ela vê(r) o potencial que ela tem, um trabalho de desenvolver a auto-estima dela [...].
[...] às vezes eles falam: “ah, é prá gente não ficar na rua.” Não é só prá isso, o Progen, [inaudível] tirar da rua, é resgatar outras coisas [...]. (grifo nosso, Educadora – conservatório em arte – Progen).

A proposta educacional, segundo o meu ponto de vista, que eu tenho entendido, que nós temos trabalhado em conjunto, é de preparar esses meninos, a gente fala casa de passagem e preparar para o retorno para os bairros, que seria? Retornar eles prá sociedade, porque eles (es)tão numa situação de exclusão. Então a gente prepara eles prá reinseri(r) eles na sociedade, porque eles já não têm acesso, a cultura, (a) educação. (grifos nossos, Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

[...] a gente (es)tá dando e eles (es)tão tendo oportunidade de (es)tá(r) conhecendo outro caminho, porque há vários tipos de caminhos, chamado caminho do bem, caminho do mal, então tem vários caminhos do bem e vários caminhos que são do mal. Então o Progen é o caminho do bem, então este é um dos caminhos (que) eles podem (es)tá(r) optando, (es)tá(r) fazendo, a partir do momento que começam a conhecer o Progen eles possam ter esta opção de caminhar por este caminho.

[...].

Eu acho assim, a busca de um novo ideal de vida, de uma nova forma de viver, assim que o bairro que eles moram é muita violência, aliás não é só aqui, como (em) outros lugares também. E aqui eu acho, é um lugar onde eles têm outra, outra expectativa de vida, tem outra maneira de ver a vida né! Porque lá fora, aqui eles vão para um curso profissionalizante, depois tem (atividade) artística, na idade eles são encaminhados para cursos profissionalizantes, que isso também, em relação ao mercado de trabalho, ajuda bastante. Então eu acho que eles (es)tão em busca mesmo de uma maneira diferente de viver, de tudo que tem aí, porque tem a escola, tudo, só que, muitas vezes, por exemplo na rua, o que eles vão aprender na rua? Então aqui é uma maneira de (es)tá(r) fugindo da violência, de (es)tá(r) buscando outro ideal de vida mesmo, eu acho que é isto que eles vêm buscar aqui no Progen. (Educador – ensino médio – Progen).

Junto com essa concepção de que é responsabilidade da instituição inserir os jovens na sociedade, entendemos que há uma preocupação e uma tentativa de realizar uma inserção diferencial, propiciar um universo de conhecimentos, habilidades, um capital cultural que somente a família e a escola não dão conta de oferecer.

O discurso da (re)inserção na sociedade também aparece quando os educadores mostram a proteção que a instituição oferece, também se baseia em formar para a defesa dos direitos. Ao mesmo tempo em que a instituição se propõe a defender essas crianças e jovens da sociedade cruel e desigual, ela também tenta assegurar que seus frequentadores se sintam seguros para encarar de uma forma diferente essa mesma sociedade e tentar transformá-la.

A instituição como salvadora não revela somente aspectos negativos, apesar da dicotomia entre o aqui dentro como bom e o lá fora como mal, a instituição assume um papel de “ensinar cidadania”, ensinar a brigar pelos direitos, a se posicionar, a falar não para as coisas. Como temos visto a educação não-formal é permeada por nuances das várias áreas que com ela interagem. No próximo trecho de entrevista destacado percebemos claramente tanto a visão assistencialista e protetora da instituição que quer guardar e proteger a criança da sociedade lá fora, como também a assistência social que instrumentaliza o cidadão em relação aos seus direitos, que tem militância. No episódio relatado, a criança “até retruca” a favor da garantia dos seus direitos.

Sabemos que as ações não são segmentadas, mas esse pequeno trecho da entrevista é significativo para percebermos como o cotidiano dessas instituições e o imaginário de seus educadores estão permeados pelos saberes e encaminhamentos de muitas e diferentes áreas.

É assim, é preparar as crianças prá vida lá fora, porque lá fora é assim, você não pode nem olhar na cara dos outros atravessado que já te xingam, tudo. E a gente aqui procura mostrar que não é assim, que é uma outra realidade! Que dá prá conversar, dá prá resolver as coisas sem ter essa violência que tem lá fora! (Educadora – magistério – Progen).

Então é assim, é mesmo uma preparação, para viver lá fora e tem um exemplo claro, uma menina que foi daqui, [...] ela era uma criança que não falava não prá ninguém, que não ia atrás de seus direitos, não retrucava né! Sim, não, assim ter firmeza nas coisas, nas suas decisões! Acho que aqui, o Progen é assim, tem uma certa firmeza. E eles também fazem cursos profissionalizantes prá depois (es)tá(rem) se encaixando em alguma empresa, em alguma coisa lá fora! (Educadora – magistério – Progen).

A percepção por parte dos frequentadores e da comunidade de que a instituição passa a ser encarada como uma coisa séria e não só como futilidade, como qualquer lugar para passar o tempo, é apontada como uma motivação em relação à educação não-formal e faz parte da concepção que esses educadores constroem sobre essa especificidade educacional.

Ah, eu acho que, que eu posso achar? Eu acho que a própria violência, que (es)tá aí, eles (es)tá(o) vendo que não adianta, eles não têm onde ficar. Eles gostam também, a gente sabe que gostam, porque assim, é ninguém vai buscar eles: “ah, vão pro Projeto!”, eles vêm, tem aquele horário certo, tem hora de entrar [...], então eu acho que eles vêm porque gostam mesmo de vir. Não tem nada aí fora, não tem nada de bom prá oferecer mais, não tem. Já não tinha, agora menos ainda! E o carinho que eles têm aqui dentro, um pelo outro, os educadores também! (Vo)Cê vê que no portão [momento de chegada], chega, beija, abraça, vem contando histórias, vem contando como foi o final de semana, sempre tem alguma história. Alguns vão lá na cozinha contar prá mim: “olha, aconteceu isso, aconteceu aquilo”! A gente conversa, procura dar atenção, tem que dar atenção. Então eu acho que eles vêm mesmo porque eles gostam daqui. (cozinheira – ensino fundamental – Progen).

E tem muita gente também, que acha que é brincadeira também, que a coisa não é tão séria conforme a gente leva, que o pessoal, muita gente acha que não, não é. Agora não, de uns tempos prá cá a gente vê que o pessoal, agora que (es)tá vendo, (es)tá vendo que não, que o trabalho é sério mesmo. Que as crianças são encaminhadas pro São José [Escola Salesiana São José] e o povo (es)tá vendo. Nossa a gente vê que tem muita procura mesmo, então como pode ver que o trabalho sempre foi muito sério, mas agora de uns tempos prá cá, eu acho que a violência, aí fora, as crianças não têm onde ficar, antigamente podiam ir no clube, ficar jogando futebol na rua, agora não é como antes [...]. (cozinheira – ensino fundamental – Progen).

Em relação aos itens que dão embasamento ao projeto político da instituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente é tido como um instrumento importante de conscientização e de luta. Ele aparece nas falas dos educadores tanto como informação para a conscientização e criticidade das crianças e jovens, como também como um assunto a ser trabalhado, quase como um conteúdo a ser discutido e aprofundado.

Uma coisa que a gente não foge da regra é a questão do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Isso acho fundamental, porque a partir do momento que a gente tem clareza e tem conhecimento do ECA, então a gente busca sempre o que a gente tem em mãos, e o ECA é uma coisa assim, que tem que ser usado, tem que ser trabalhado. (Educador – ensino médio – Progen).

[...] é a igualdade, é a criança, é abrir a importância que ela (seja) um cidadão e ela tem que ser respeitada como cidadão, que ela é, tem seus direitos e deveres, mas a gente sempre, antes de exigir da criança, a gente (es)tá exigindo delas: “você (es)tá indo bem?” Como hoje um menino na roda veio, não conseguiu falar dos direitos que ele tinha, ele só conseguia falar dos deveres, mas antes ele tem os direitos, depois desses direitos, aí vem acompanhado dos deveres. A gente procura dar todas as condições prá que a criança cresça cidadão, uma criança saudável, seja um adolescente [...] de inserir a criança na sociedade e conscientizá(r) ela, dá a ela o direito da cidadania. (Educadora – conservatório em artes – Progen).

[...] mas sempre assim, a gente procura trabalhar prá que eles se respeitem enquanto cidadão e prá que eles tenham consciência disso e então a gente sempre fala prá eles da cidadania, do direito e do dever deles, mas sempre tem um tema [...].(Educadora – conservatório em artes – Progen).

[...] então a gente procura trabalhar em cima de projetos com temas que a gente vê que é interessante, mais de reflexão, discussão, conscientização, (por exemplo) campanha contra as drogas, é agora a gente (es)tá com (o tema) respeito, qualidade de vida, o ECA, a gente estudou um pouquinho de direitos e deveres, enfocando os dois lados [...]. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

Então na minha área a gente costuma, do que eles têm mais interesse, de vez em quando é falado: “viu, vamos trabalhar isso!”, a gente sente mesmo necessidade, e a sexualidade foi pedido, eles me pediam: “vamos trabalhar a sexualidade!”, sabe, mas do jeito deles lá, eles pediram mesmo. Agora a ética, esse tema, trabalhar o respeito com o outro, foi a gente (que) sentiu essa necessidade. E (vo)cê sabe que eu comecei a trabalhar, (es)tá dando muito certo, (es)tá partindo deles: “Não, de vez em quando a gente não tem respeito aqui!” [...], então é mais assim o projeto, em torno das necessidades deles, ou a nossa, assim, perante eles, claro, e é montado. (Educadora Estagiária – pedagogia – Centro Sol).

É assim, o Progen, ele tem uma proposta ela é sócio educativa , eu acho que é essa visão mesmo do Estatuto da Criança e do Adolescente, eu acho que antes do ECA, o Progen se identificava até como base social, até porque os conceitos até então era(m) esse(s), a partir do ECA é sócio-educativa, porque o espaço também é pouco, a gente fala que é educação informal (não-formal), até por isso, não tem muita coisa escrita, [...], eu acho assim, como é que a gente constrói essa proposta sócio-educativa, com uma preocupação muito grande porque o Progen, ele (es)tá situado dentro de uma comunidade, e essa criança que vem, chega até o Progen, ele vai na escola, ele vai no posto de saúde, ele vai na creche, ele passou pela creche, ele tem uma vida na comunidade, então a nossa proposta educativa ela (es)tá muito voltada (à) essa relação do Progen com a comunidade, [...]. O objetivo do Progen é possibilitar a criança e o adolescente condições de um desenvolvimento de uma cidadania mais plena através de uma participação ativa, socialização, diálogo, respeito mútuo, cooperação, partilha, senso crítico frente à realidade do cotidiano, aí o que é isso? Há uns anos atrás a gente falava que o Progen resgatava, a gente não resgata o que não nos pertence, porque o Estatuto da Criança e do Adolescente colocou as nossa(s) crianças como cidadão, à partir de 1990 toda criança que nasceu nesse país foi vista como cidadã, então você não resgata o que não te pertence, então a cidadania pertence às nossa(s) crianças [...]. (Coordenadora – serviço social – Progen).

Não há como contestar a importância e o conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como a formação para a cidadania, mas muitas vezes os discursos também apresentam as contradições mencionadas neste texto. As falas, ao mesmo tempo em que se contradizem, se complementam, pois encontramos tanto aspectos de preocupações com a formação para a conscientização e luta por direitos, como também nos deparamos com aspectos de discursos reformistas e conservadores, pois em alguns momentos as falas nos lembram as antigas aulas de educação moral e cívica, nas quais os direitos eram atrelados à obediência dos deveres, e esses já eram dados como prontos e imutáveis e não como resultado de disputas, conflitos e advindos de conquistas sociais.

É como se existisse um currículo do que é comum e fizesse parte do rol de assuntos que devem ser “ensinados, estudados” e pesquisados pelas instituições que realizam propostas para crianças e jovens das classes populares. Nos trechos acima destacados podemos observar que as falas de educadores de ambas as

instituições pesquisadas são muito parecidas em relação aos assuntos tratados com os frequentadores. Percebemos que além dos assuntos serem os mesmos, ou muito parecidos, também o argumento para justificá-los é comum, qual seja: preparar as crianças para a “inserção”, ou para o enfrentamento social, através da conscientização. A questão que destacamos aqui é que também a formação crítica não tem somente uma maneira de ser concretizada. Também ela depende da concepção política encampada pela instituição.

As falas das educadoras nos mostram o respeito que têm pelo trabalho que realizam e pela população que atendem. Juntamente com todas as contradições no fazer pedagógico apontadas até aqui, acreditamos que os depoimentos revelam tentativas de conseguir fazer mais do que as condições que as instituições dispõem, uma das características apontada pelos pesquisadores norteamericanos como integrante da educação não-formal; indo além, não somente das condições das instituições, mas das próprias condições de convivência em uma sociedade capitalista que, apesar dos discursos, primeiramente de caridade e atualmente de responsabilidade social, expropria os direitos de milhares de famílias.

A expropriação vivida por milhares de famílias em nosso país, nos lembra o conceito de “meninos de Estado” apresentado por André (1997), que marca com clareza a real condição de muitas das crianças e jovens atendidos pelas instituições de educação não-formal, destacando que a condição social e econômica imposta à essas famílias é que os colocam na situação de dependerem ou necessitarem de “atendimentos sociais”. Ou seja, a responsabilidade por esta expropriação não é das famílias, e sim do Estado, e por conta disso podem ser considerados meninos de Estado.

Abaixo destacamos alguns trechos que evidenciam o respeito dos educadores pelo trabalho realizado.

Eu acho muito interessante, é um trabalho que é, é profundo embora seja tão, parece que seja tão supérfluo, mas não é, é muito profundo, é uma coisa que a gente, é resgatar o que ficou prá trás mesmo, é buscar nesses adolescentes cuidar dos bebês que eles foram, da criança, prá depois pegar no adolescente. Então é muito

bom, muito bom, só que demorado. (grifo nosso, Educadora – ensino médio – Centro Sol).

[...] eu acho que o meu objetivo de trabalho é prepará-los justamente prá que eles sejam incluídos na sociedade, porque eles são olhados sem ser reparados, porque isso que vale a pena! Porque reparados eles são agora. Então a gente quer que eles passem quase sem ser vistos, esse é o meu objetivo, [...]. (grifo nosso, Educadora – ensino médio – Centro Sol).

Ah, eu acho que o acolhimento que tem aqui, porque desde quando (eles) chega(m) a gente pega no portão, acolhe: “oi tudo bem, tal! Como vai? O que que fez?” Acho que isso que faz eles voltarem todos os dias, porque a gente escuta eles, dá conselho! Às vezes não dá assim aquele conselho certinho que é prá ser dado, mas a experiência que a gente tem de cada dia, porque a gente também já foi criança e adolescente, então já sabe um pouco como é que é, eu acho que é isso que faz eles (es)tarem voltando sempre. (grifos nossos, Educadora – magistério – Progen).

Então, o objetivo é atender crianças e adolescentes em situação de risco nas ruas. [...] Que tipo de atendimento é isso? Por que a gente fala atender? Na verdade, a proposta inicial, é o Projeto de alguma forma tentar contribuir para o desenvolvimento integral dessas crianças. Então, tentar através do Projeto restabelecer o vínculo que essa criança perdeu com a escola e até contribuir [...] eu não ousaria restabelecer o vínculo familiar porque eu acho (que) isso é um objetivo muito ousado, e acho que a gente não tem esse poder. Mas, eu acho que contribuir para que esse vínculo familiar de alguma forma seja fortalecido. Por isso, que a gente (tem) uma proposta de trabalho com os pais dessas crianças também. Então, eu acho que esse é o objetivo principal.

[...]

Olha, eu acho que é importante porque, eu acho que a gente, de uma certa forma, eu não sei se é ilusória, porque pra falar que a gente cuida da infância, a gente precisa ser muito prepotente, porque a gente não dá conta de tudo mas, eu acho que tem um cuidado e uma proteção com a infância dessas crianças que ficam nas ruas em situação de risco e eu acho que talvez, embora seja difícil e a gente não consiga estatisticamente, se você for pegar, isso não é só o Centro Sol, mas nos trabalho com esses meninos, você tem um percentual significativo que apesar do investimento, do trabalho, ele não dá conta de resignificar a história. Quando eu chamo de resignificar a história é assim: é de não ensinar na juventude, na idade adulta, de não ocupar os mesmos lugares das gerações anteriores da família dele. Um lugar de marginalização no sentido de privação. Marginalização, que eu falo, é no sentido de privação de tudo mesmo, né? Mas, eu acho que existe a possibilidade de Projeto como esse contribuir para potencializar esses indivíduos enquanto sujeitos, e quem sabe, ocuparem outros

lugares que não esse(s). (grifos nossos, Supervisora – psicologia – Centro Sol).

Eu brinco, eu corro com eles aqui, quer dizer, vai acostumando, vai criando aquele vínculo, aquele vínculo muito legal mesmo. Então eles gostam muito de vir aqui, não é pra comer e beber só não, é pra (es)tá(r) perto da gente. (grifo nosso, Guarda – ensino médio – Centro Sol).

A instituição auxilia seus frequentadores a se prepararem para tomarem decisões, acolhe, dá conselhos e tem clareza de que essas ações, esse jeito de fazer são mais importantes do que as atividades oferecidas. Esses trechos de entrevista nos demonstram várias das características da educação não-formal e nos chamam a atenção para que propostas de educação não-formal objetivem ações pautadas nas relações, na socialização em seus projetos políticos. As atividades oferecidas podem não ser o que a instituição tem de melhor para disponibilizar para seus frequentadores, embora na grande maioria das propagandas realizadas, elas apareçam como o chamariz das instituições, como também nas justificativas apresentadas em projetos para captação de recursos. Ao listarmos os itens que esses últimos trechos de entrevista destacam como relevantes para que as crianças e os jovens frequentem a instituição e retornem à ela dia após dia, o aprender só aparece depois das relações estarem consolidadas e, posteriormente, ao fato das crianças e jovens se sentirem respeitados e queridos pela instituição. Respeitar, atender, apoiar, acolher, proteger, cuidar, potencializar, escutar o que eles têm a dizer, estar perto, dar conselhos, estar pronto para atender, resignificar as histórias de vida, contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, restabelecer o vínculo com a escola e fortalecer o vínculo com a família, alguém para poder contar, ser uma referência, ser tratado como um igual (aos adultos), que não sejam reparados como “crianças de rua”, o contato com o grupo, e até mesmo alguém para chamar a atenção - no sentido de “dar bronca”, cuidando além dos bebês que eles já foram, são evidenciados como aspectos anteriores à vontade ou necessidade de aprender algo. Para os educadores entrevistados, essas posturas e ações são o que motivam essas crianças e jovens a frequentarem a instituição.

Não se trata aqui de fazer apologia à pedagogia do afeto, do bem querer, mas de evidenciar que ao frequentarem voluntariamente uma instituição em período contrário ao escolar, que “compete” com outros tantos fazeres possíveis (clubes, ruas, praças de esportes etc), é fundamental que a proposta da educação não-formal considere e valorize a cultura, os desejos, a história de vida de seus usuários. Esse é um aspecto imprescindível para o projeto político dessas instituições, visando, apesar de todas as contradições e conflitos apresentados neste texto, construir junto com seus usuários o próprio projeto político da instituição.

Eu acho que é o atendimento, em primeiro lugar o respeito que a gente tem com eles, é, talvez isso, eles buscam algo que eles não encontram, atenção, coisa que eles não encontram lá fora, acho que eles vêm buscar aqui [...], eu acho que primeiro vem isso, sabe, o atendimento, a atenção que a gente dá, é acho que é uma referência sabe, alguém prá poder contar: “é tô com problema”, alguém que (es)tá aí prá me apoiar. Mesmo alguém prá chegar e chamar a atenção, falar: “olha num tá certo”. Eu acho que ele vem mais assim prá buscar atendimento, aí depois que eles vêm prá aprender, prá aprender circo, prá aprender, eu acho que é contato com o grupo, eu acho que também, eles valorizam muito, então eu acho que eles devem se sentir muito respeitados, a gente trata eles como um igual, [...]. (E. – conservatório em artes – Progen).

Portanto, a identidade da educação não-formal para esses educadores passa por esse envolvimento que, por vezes, se mistura com uma doação quase vocacional e, em outros momentos, lhes apresenta uma descrença em relação às políticas sociais, passando por uma contradição que é vivenciada cotidianamente. Ao explicitar essas contradições, a intenção não é negá-las, nem tampoco sugerir que elas não estejam presentes, mas sinalizar para as instituições que atuam com crianças e jovens das classes populares, não apenas a existência desses conflitos, entrecosques e encontros nos seus fazeres, mas possibilitar que a partir da tomada de consciência de que o campo da educação não-formal no Brasil é perpassado por esse contexto, as instituições possam elaborar com mais clareza seus projetos políticos, considerando inclusive as contradições presentes.

4.4.3.1 - “Riñas de familia”: o papel da educação formal no projeto político da educação não-formal

Outro item a ser discutido em relação às propostas que culminam na constituição do projeto político da instituição está o vínculo que a educação não-formal estabelece com a educação formal.

A complementação escolar nem sempre é considerada como papel da educação não-formal, apesar de ser algo bastante comum em várias instituições que atuam com crianças e jovens das classes populares. Para a maioria dos educadores esse é um compromisso da educação formal.

O reforço escolar, a primeira coisa que perguntei quando vim pro Progen, é se o Progen trabalhava com, (se) eu tinha que ficar dando reforço escolar. É que eu sou totalmente contra a questão de reforço escolar. Sou totalmente contra porque acho que é assim, a criança tem um momento que tem que (es)tá(r) envolvido com a escola, e a família tem que (es)tá(r) envolvida com a criança e a escola. Então o papel de alfabetizar não é papel que a gente dá. O papel de alfabetizar é o papel da escola. Porque a partir do momento que a escola começa, que o Projeto começa a querer alfabetizar, que é uma tremenda confusão na cabeça da criança. Porque na sala de aula o professor ou professora passa de uma forma, aí vem pro Projeto, o Projeto começa passar de forma diferente, aí a criança vai começar a fazer comparação, isso atinge o conflito, porque de repente na sala de aula: “ah, mais lá no Progen eles ensinam dessa maneira, assim, assim.” Vão fazer comparação, e a escola é feita para isso, foi criada para alfabetizar, então o papel da escola é alfabetizar, o papel da entidade é totalmente diferente, é estimular a criança a (es)tá(r) participando da escola, então, eu sou totalmente contra a questão de reforço escolar. Reforço escolar a gente tem que trabalhar da seguinte maneira, na escola e na escola, a pessoa vem prá entidade, por exemplo em busca de um livro, ela (es)tá fazendo um trabalho, isso é muito bom, é excelente, vem se quer tirar alguma dúvida, assim na escola não (es)tá dando tempo de alguma coisa, tudo bem, mas a entidade assumir o papel da escola, eu sou totalmente contra. (Educador – ensino médio – Progen).

Por outro lado, essa relação da educação não-formal com a educação formal, como já evidenciou Trilla (2000), definindo-a de “*riñas de familia*”, não é tão tranquila. Pela legitimidade da educação formal e pela forma como ela se

“naturalizou” em nossa formação social, ao nos propormos a ensinar algo a alguém ou a algum grupo, as práticas, os costumes da educação formal se fazem presentes, embora a proposta possa estar acontecendo em um outro contexto. Esse fato fica claro no trecho que segue. Ao destacarmos o vocabulário de que a educadora se utiliza, percebemos termos que são comuns no contexto da educação formal, além da centralidade em definir a rotina, nas decisões e encaminhamentos no adulto-professor.

As crianças chegam, [...] aí, as crianças que vêm da escola direto pro Projeto [...], um educador fica com essas crianças, que nem, eu geralmente dou joguinhos, gosto muito de dama, então nós jogamos dama bastante, ou se tem alguma coisa de lição prá (es)tá(r) fazendo aqui, que elas tem dificuldade, a gente podendo ajudar, a gente ajuda! E aí eles almoçam, escovam os dentes, aí vão prá uma sala prá (es)tá(r) se dividindo pro primeiro horário. O primeiro horário são brincadeiras diferentes, brinquedoteca, biblioteca e brincadeiras dirigidas. Brincadeiras dirigidas fica assim, a critério do educador, que tipo de brincadeira, o educador vai bolar uma brincadeira nova [...]. (grifos nossos, Educadora – técnica em contabilidade – Progen).

Ainda em algumas situações, o caráter educacional apontado como o fazer das instituições de educação não-formal, é muito parecido (quase o mesmo) com o que conhecemos da educação formal. As diferenças estão nas nomenclaturas atribuídas e nos espaços físicos.

Bom eu acho que primeiro é alternativo, educacional, educação não-formal, embora assim, é tem alguma coisa que acaba se voltando prá, isso é o que eu percebo aqui, prá educação formal, mas é educação não-formal, quer dizer, é assistencial (inaudível), não assistencialismo [...]. (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

Pesquisadora - e o que que você falou, que você acha que tem algumas coisas que voltam prá educação formal?

Então eu cheguei a essa conclusão através do que eu (es)tava lendo [inaudível], conversei com a (outra educadora), porque educação não-formal é que atende, projeto que trabalha realmente com criança e adolescente em situação de risco, que seria o ideal, seria tipo assim, que não tivesse essas coisas meio tradicionais, porque apoio escolar, de certa forma (es)tá na educação formal,

porque as crianças não gostam, elas não querem ficar sentadinhas, fazendo assim, por mais que não é o que a professora passa, não é a maneira que fica na sala de aula, acaba sendo uma educação formal, eu acredito, pelo fato de ser o apoio escolar, é lógico que a gente não pode deixar as crianças aí, sem esse apoio, porque muitas delas não sabem nem escrever, mas eu acho que deveria ser assim, não várias vezes, [...]. Até mesmo atividade sócio-educativa, eu acho que não precisaria ser desta forma, poderia mudar um pouquinho, porque (vo)cê vê, na nossa atividade, pelo menos na minha atividade, as crianças, eles ficam impacientes, inquietos, por quê? Porque se for ver, por mais que eu não faça eles ficarem escrevendo, ou falando, vamos desenhá(r), vamos discutir, vamos isso, eles acabam lembrando daquela figura do professor, tal, na sala de aula, agora quando fala judô, capoeira, eles adoram isso, então eles não dão trabalho na capoeira, no judô, quando é alguma atividade alternativa, quando a gente vai na oficina de artesanato de quinta-feira, que eles adoram, eles vêm: “ah, a gente gostou, a gente tá adorando essa oficina”. Então, num sei, eu acho que ficá(r) falando muito assim, número, dando apoio (escolar), escrevendo, lendo, isso é o que eles num querem, agora a gente tem que ensiná(r) de certa forma, mas eu acho que poderia ser de uma outra, eu ainda não sei de que forma, mas de uma outra forma. (grifo nosso, Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

O que sempre se repete nas instituições, esta educadora diz com muita clareza, sinceridade e até uma dose de ingenuidade, é que as crianças e jovens não querem o modelo da escola reproduzido, mesmo que disfarçados em suas nomenclaturas e maquiados em suas atividades. O modelo do professor escolar está presente, está incorporado no ato de ensinar, independente da proposta educacional e do espaço onde ela possa ocorrer. Muitas pesquisas apontam para a falência da escola, outras tantas demonstram ações positivas e motivadoras de escolas, mas o que vale ressaltar aqui é a diferença de ações, objetivos e, principalmente, a lógica de funcionamento que a educação não-formal permite e poderia ser mais aproveitada e explorada pelas instituições que atuam nesse campo. As dúvidas e incertezas do como fazer esse novo, esse diferente, ficam, e cabem tanto à essas instituições, aos educadores, como às pesquisas na área.

Por outro lado, ainda fica a frustração em relação as deficiências das crianças e jovens, eles não sabem ler, não sabem as operações matemáticas básicas, não se apropriaram dos conhecimentos eminentemente escolares. Nos cabe perguntar: Essa é uma discussão e atuação que deve ser de

responsabilidade da educação formal? Deve ser de todos? De quem deve ser? As crianças e jovens não querem a repetição do que já acontece na escola e demonstram isso, estão nos dizendo através de sua impaciência, da sua inquietação. Parece que só sabemos fazer de um jeito, só sabemos ensinar incorporando o professor que todos temos dentro de nós. Para ensinar algo aos outros não sabemos fazer diferente, não estamos conseguindo inventar o novo, criar no campo do não-formal. A educadora nos diz que do jeito que está fazendo não está dando certo, mas também não sabe como fazer diferente.

Esse aspecto que é tão cotidiano nas instituições não é identificado como algo a ser problematizado, em geral a responsabilidade pela insatisfação das crianças e jovens com as propostas é colocada ou sobre os educadores, que não trazem nada de diferente ou propõem atividades que não conseguem envolver as crianças e jovens, ou sobre esses últimos, com suas conturbadas histórias de vida (famílias com dificuldades, carentes, contato apenas com as mães, filhos de pais separados, não conhecem o pai e por conta dessa realidade não conseguem se concentrar nas atividades oferecidas pelos educadores). Dificilmente o foco é colocado nas propostas que as instituições têm.

Pode-se dizer que é uma concorrência desleal para a pedagogia competir com as outras atividades: uma roda de capoeira, um jogo de futebol, uma luta de judô, uma ida à piscina, o ensaio de uma banda, cantar, dançar, pintar, se maquiar. Tudo isso parece ser bem mais envolvente, interessante e divertido do que uma atividade que se pauta no modelo da educação formal para transmitir os saberes escolhidos como importantes. Além de pensarmos sobre as propostas da educação não-formal, a pedagogia também precisa compreender quais podem ser seus fazeres nesse campo.

Ao ser perguntada sobre as alternativas de mudança em relação ao apoio escolar e maneiras de reverter o papel da pedagogia em suas ações, a educadora assume que não sabe como fazer:

Pesquisadora – aqui no Centro Sol vocês têm possibilidade de mudança disso, ou essa estrutura é mais fechada?

Ah, eu acredito que tem, porque, normalmente [inaudível], então prá eu falar com ela sobre alguma mudança, eu teria que (es)tá(r) mostrando, propondo a nova mudança. Aí, por enquanto eu não tenho nada em mente, por isso eu também não posso nem criticar, sei lá é só a minha visão. (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

É difícil, porque a educadora percebe que o modelo da educação formal não é o mais apropriado para esse contexto, mas ela não sabe o que propor no lugar, ela não conhece o diferente, um novo jeito de fazer. Em relação a isso, vale a pena chamar a atenção para a formação desses profissionais (pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros) que muitas vezes acabam assumindo diferentes funções em instituições, mas não têm em sua formação profissional discussões que apontem para essa abertura, de propor ações diferentes das experiências que vivenciaram em seus processos educativos, e distintas daquelas que conheceram nos estágios e visitas realizados. Não que o diferente, o novo, seja obrigatório e seja certamente melhor mas, no já conhecido, no já instituído há um fechamento de espaço para que um outro jeito de atuar com essas crianças e jovens seja explorado e criado.

As próprias crianças e jovens estão pedindo um outro jeito de fazer, uma outra lógica. A educação não-formal permite, oferece essa possibilidade, não porque seja inovadora por natureza, mas porque ainda não tem um instituído que lhe diga como tem que ser, como é o seu de fazer as coisas. Essa é uma possibilidade que as instituições de educação não-formal deveriam aproveitar. Percebemos que algumas áreas conseguem aproveitar mais esse espaço, possivelmente sejam as áreas que as crianças e jovens mais se envolvam, como nos revela a educadora, as artes e aquelas que lidam com o corpo. Nos parece também que essas áreas são as que permitem maior ação criativa para os próprios educadores, proporcionando um ambiente em que a criação possa acontecer.

Outra educadora, fazendo a crítica ao modelo tradicional da educação formal, nos apresenta parte da proposta educacional da instituição, indicando aspectos nos quais a educação não-formal pode contribuir e criar a partir de uma outra lógica.

Escolar, a criança senta uma atrás da outra há mais de cem anos, a gente aqui faz roda e coloca todo mundo, educador, se a gente pudesse por a cozinheira também seria muito bom, em roda, porque é essa concepção de educação que hoje a gente acredita, que (se) daqui há 20 anos você vier aqui, provavelmente pode estar diferente, mas o social, ele possibilita a mudança [...]. Porque a gente não tem currículo, eu não tenho que no final de cada semestre avaliar a minha criança, e ele passar, a gente promove essa criança. Aqui, a gente dá possibilidade, todos os dias, se ele por um acaso ele não for bem, a gente volta e faz tudo de novo, é a disponibilidade no educar, qual é a pedagogia disso tudo [...]. Mas a constituição, ela tentou ao longo dos anos fazer uma proposta sócio-educativa onde a comunidade interage, onde a própria criança que entra, a cada movimento que se dá, a gente senta e se renova, tanto que a gente tem supervisão uma vez por semana, e reunião pedagógica uma vez por semana, e quando precisa, a gente senta todo dia prá conversar, porque é uma proposta educativa que ela vem sendo construída, como a gente tem muita liberdade, porque é de formar, é de muito respeito ao outro. (Coordenadora – assistente social – Progen).

Também construindo o conceito sobre educação não-formal, uma outra concepção do papel da pedagogia nas instituições que atuam com essa especificidade educacional nos é dado pela profissional que faz a supervisão dos educadores que atuam no Centro Sol. Talvez resida aí uma pista para a pedagogia repensar o papel que vem assumindo nessas instituições.

A proposta pedagógica do Centro Sol, na verdade, é assim: é claro que a gente acha importante o conteúdo escolar. É claro que é muito importante até porque se a criança não consegue acompanhar, já está provado isso, né? Uma das causas da evasão é a questão do desempenho escolar. Ela foge da escola. Isso é importante prá gente tentar de alguma forma ajudar o menino a dar conta do conteúdo escolar. Mas, antes disso, muito antes disso, eu acho que isso é uma consequência, nem é um objetivo nosso. Ajudar a criança a dar conta do conteúdo escolar e a gente nem pode reproduzir o ambiente escolar. Eu acho que nem dá pra fazer isso e acho que não é pertinente que a gente faça mesmo. Mas, a Pedagogia num Projeto desse, eu costumo dizer, que ela é terapêutica. Eu acho que o que a gente faz no Centro Sol é educação terapêutica. Trata-se de contribuir para o desenvolvimento global dessas crianças. Então, o que a gente chama de apoio escolar, tem mesmo essa cara de apoio escolar. A gente tem uma sala, tem um quadro negro [...]. Mas, por exemplo, a estagiária de Pedagogia, ela trabalha com estagiária de Psicologia,

então, elas fazem uma dupla e o trabalho, o intuito da gente, é trabalhar com Planejamento Integrado. Mas, a questão da Pedagogia, ela [...]. Eu acho que posso falar que foge mesmo da educação que é feita na escola, e aí dentro da escola, a Pedagogia ela é um instrumento da Educação. No Centro Sol, eu acho que a Pedagogia ela é uma parte de uma articulação [...]. Eu acho que o objetivo não é a educação escolar. Eu acho que a Pedagogia, lógico que dentro da instituição escolar, e é esse o papel, ela está a serviço da Educação. Mas, dentro de um Projeto como esse, ela é, ao meu ver, ela é parte de uma articulação e aí uma articulação com todos os outros segmentos da Casa, do Projeto. Com Serviço Social com a Psicologia. Então, ela está enquanto instrumento, pra que todo o Projeto em si possa contribuir para o desenvolvimento global dessas crianças. Eu disse que é terapêutica, acho que a gente faz educação terapêutica, porque quando a articula com a Psicologia e o Serviço Social, a gente produz outra coisa. (Supervisora – psicologia – Centro Sol).

A idéia de produzir outra coisa é bastante interessante, assim como a prática de poder parar e voltar onde a criança parou, ouvi-la e perceber qual a sua necessidade e vontade. Essas e outras são ações possíveis de serem realizadas cotidianamente em propostas que atuam no campo da educação não-formal, uma vez que sua lógica de funcionamento e sua estrutura são e estão abertas, à espera de que diferentes propostas sejam pensadas e realizadas.

A relação com a educação formal e com os conteúdos trabalhados por ela é complicada para a educação não-formal, não necessariamente por conta da relação instituição x escola, pois essa depende também das concepções e posições dos adultos presentes em ambas. Os conflitos principais, ao nosso ver, passam pela compreensão que as instituições têm do papel social que têm a desempenhar. Enquanto as instituições não tiverem clareza do seu fazer e de que ocupam um outro campo na área educacional, sua relação com a educação formal será complicada, pois na tentativa de encontrarem sua identidade, por pertencer ao contexto educacional, ficam orbitando em torno do que já se legitimou: a educação formal.

Apesar de não saberem muito bem como fazer e nem sempre o projeto político ser óbvio para todos os envolvidos no trabalho realizado, algumas ações aparecem com clareza. Uma vez mais as condutas se misturam, se contradizem, se complementam no fazer cotidiano. As educadoras ao mesmo tempo em que

nos contam uma estratégia quase que apelativa para envolver as crianças e jovens que estão nas ruas e levá-los para o Centro Sol, também evidenciam com bastante determinação o trabalho da instituição, enfatizando que uma das ações é ajudá-los a construir uma história diferente dos muitos meninos e meninas que vivem nas ruas. É clara a tentativa de oferecer caminhos e opções para que as crianças e jovens que frequentem a instituição tenham condições de vivenciarem experiências positivas que lhes dêem condições de uma vida melhor que a de seus pais e de outras crianças e jovens que têm seus direitos desrespeitados.

Bom, o Centro Sol, ele quer trabalhar a prevenção, ele visa a prevenção, prá que essas crianças que já estão nas ruas saiam, deixem de fazer esse tipo de atividade e que posteriormente não se envolvam sei lá, com roubo ou outras coisas. Então a gente quer trabalhar a prevenção e é através disso que a gente traz eles, mas prá gente trazer as crianças aqui a gente usa da chantagem assim, porque se não eles não vêm (inaudível). A gente fala (que) tem judô, (que)tem capoeira, que a gente vai, que a gente dá almoço, que tem passe, [...] a gente dá também vale doce, quando a gente percebe que a criança é, que tem dificuldade, não qué(r) vim(sic), apresenta alguma resistência (inaudível) da família que não (es)tá deixando, aí as educadoras dão o vale doce prá ele, primeiro explica tudo o processo, como é o Centro Sol, tal, aí dá o vale doce, aí eles chegam até aqui. Daí a gente apresenta o Centro Sol, faz a chantagem que eu te falei mais uma vez, e tenta fazer com que eles voltem. A princípio a criança nova é sempre mais resistente (inaudível), só se a criança não quer entrar na atividade ou então não (es)tá colaborando aí a gente deixa assim, meio à vontade nos primeiros dias. (Educadora Estagiária – serviço social – Centro Sol).

E eu acho que a proposta daqui é que esses meninos [...], se verificar a história deles, contar a história deles diferente, não essa que todo mundo enxerga na rua, [...]. (Educadora Estagiária – psicologia – Centro Sol).

Fazendo a conexão entre a criação do conceito de educação não-formal e as estratégias utilizadas pelos educadores em suas atuações nas instituições, percebemos que para esses educadores, o conceito de educação não-formal passa por questões cotidianas. Essa especificidade educacional só passa a ser conhecida após a inserção no campo, e é concebida a partir da prática, priorizando o saber e as habilidades de cada um, fator considerado como positivo

para todos os entrevistados, o que é uma característica da educação não-formal. Os educadores trazem consigo a concepção que têm do que significa ensinar algo a alguém e, portanto, a vivência na educação formal e o estereótipo do professor escolar está incorporado ao seu fazer. Além de formações variadas, também trazem a vontade de atuar a favor da causa das crianças e jovens pobres, suas atividades e reflexões nesse sentido são pautadas em práticas que passam pela mistura na compreensão da assistência ora como direito, ora como caridade, originárias na formação, opção política e militância social de cada um. São vários os temas e assuntos trabalhados pelas instituições pesquisadas, mas a formação para a cidadania, principalmente através do conhecimento e “estudo” do Estatuto da Criança e do Adolescente, é uma temática frequente. A partir do momento que passam a conhecer a prática da educação não-formal, o respeito e um certo engajamento nesse campo se concretizam na crença de que a instituição pode fazer diferença na vida de seus frequentadores e no respeito e carinho que têm tanto pelas crianças e jovens, como também pelo trabalho realizado pela instituição.

4.5 - O universo midiático: o realismo da exclusão social

A mídia também tem um papel na criação do campo da educação não-formal. Ao noticiar, focar programas e projetos voltados para crianças e jovens das classes populares, em períodos que não os escolares, divulga suas concepções sobre fazeres desses programas. Nem sempre existe uma preocupação em ultrapassar os limites da compreensão de senso comum. Em função da importância que a mídia tem na formação desses educadores, achamos importante focalizar alguns exemplos de como ela vem divulgando programas de educação não-formal.

O que apresentamos aqui é uma das possíveis análises da relação entre programas de educação não-formal e o uso que vem se fazendo de imagens e representações veiculadas e construídas de alguns desses programas.

Várias questões estão envolvidas nessa discussão, são elas: a relação entre as imagens veiculadas e o projeto político da instituição; qual é o meio de comunicação que veicula as imagens; a necessidade que os programas têm hoje de se apresentarem na mídia (inclusive como meio de captação de recursos); a imagem que vem sendo construída sobre essa especificidade de educação e sobre os profissionais que nelas atuam.

No *boom* de ONGs e em tempos de responsabilidade social, empresa amiga da criança, amigo da escola e outras tantas adjetivações para a caridade, uma das alternativas possíveis para os programas é se enquadrarem como aqueles que cumprem os requisitos necessários para receber os recursos e ser escolhido pelas empresas como parceiros.

A importância da mídia surge pelo menos em dois momentos. Primeiro quando a instituição é exposta pelos meios de comunicação (representação de fora) mostrando suas intenções e dizendo a que veio, confirmando sua potencialidade para receber os investimentos, e depois, em um segundo momento, já como aquela que recebeu os recursos investidos “no social” e capaz de ocupar lugar na mídia, agora já como propaganda tanto da instituição ou do programa (representação de dentro), mas também da empresa (marca) que investiu o recurso.

A intenção focada na mídia não é ocasional, hoje muitas instituições (ONGs, entidades, projetos) necessitam dessa projeção para sobreviverem, a lógica é: “temos que vender o nosso peixe” e o que é, genericamente, designado pela mídia como o “social” vem se transformando em peixe a ser vendido.

Nesse universo midiático, as imagens fotográficas ocupam um lugar privilegiado, pois são elas que, já há bastante tempo, se responsabilizam por mostrar “a verdade”, por nos informar através de um recorte, o mundo real.

A imagem é sempre uma representação, ela nos apresenta um recorte do real e tem um status de verdade e representação fidedigna, mas é sempre uma construção. É preciso entender que vários fatores dela fazem parte e não estão evidentes quando nos deparamos com a imagem como uma prova do que de fato

aconteceu, como uma comprovação daquilo que está sendo mostrado a todos. Kossoy (2002) nos descreve esse processo de construção da imagem fotográfica:

Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que visam uma determinada aplicação (científica, comercial, educacional, policial, jornalística etc) existe sempre uma motivação exterior, pessoal ou profissional, para a criação de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este seleciona o assunto em função de uma determinada finalidade /intencionalidade. Esta motivação influirá decisivamente na concepção e construção da imagem final (p. 27) [...] A imagem fotográfica é, enfim, uma representação resultante do processo de criação/construção do fotógrafo (p. 30).

As imagens aparecem como testemunhos de fatos que realmente ocorreram – algumas com o caráter documental. Em relação às instituições de educação não-formal, elas nos contam através de reportagens, as ações realizadas por algumas instituições para que nosso mundo se torne mais solidário, com a intenção de que a inclusão de todos aconteça efetivamente.

É relevante evidenciarmos que o projeto político de todas as instituições que atuam na área da educação não-formal não é o mesmo, como também nem sempre a intenção dos programas e daqueles que os financiam são as mesmas. A necessidade de receber recursos, a propaganda e o apelo feitos para que tenhamos um desenvolvimento social responsável e os atributos da responsabilidade social para tal fim são tão fortes que aos olhos dos meios de comunicação, geralmente, tudo parece ser a mesma coisa.

Tanto imagem das ações sociais, como a imagem dos programas de educação não-formal, são construídas também através dos meios de comunicação e, muitas vezes, seguindo intenções do que é interessante ser considerado “politicamente correto”. Sontag (2003) aponta a construção do verdadeiro pela mídia e pelas imagens tidas como representações do que de fato aconteceu:

O que se chama de memória coletiva não é uma rememoração, mas algo estipulado: isto é importante, e esta é a história de como aconteceu, com as fotos que aprisionam a história em nossa mente.

As ideologias criam arquivos de imagens comprobatórias, imagens representativas, que englobam idéias comuns de relevância e desencadeiam pensamentos e sentimentos previsíveis (p. 73).

Gastaldo (2002), analisando as propagandas veiculadas no período da Copa do Mundo de 1998, pontua que a construção da realidade se dá de maneira mediada, ou seja, o que compreendemos como real, ou parte da realidade, é constituído por aquilo que assumimos como “verdades” que a mídia nos conta e, a partir delas, construímos nossa representação, nossa noção de determinados assuntos.

Essa intenção e construção de uma representação do real não é unilateral, há diferentes interesses, sendo que diversos grupos sociais brigam por representações em mídias distintas, há também disputas por projetos políticos divergentes. Gastaldo (op.cit.) aponta que:

Nesse sentido a mídia representa um elemento poderosamente eficaz na construção de uma “versão dominante” na cultura de uma sociedade. Não existe determinação nesse processo, mas influência. Uma influência poderosa, mas que também encontra-se ela mesma em plena luta entre diferentes significados e versões concorrentes da realidade, competindo entre si para permanecer ou tornar-se o significado predominante, visando a hegemonia: como a sociedade na qual se insere, a mídia também é, ela mesma, em cada emissora, agência ou redação, um vasto campo de lutas (p. 42).

É dessa maneira que a mídia interfere fortemente na construção de determinados padrões, conduzindo concepções e até mesmo posturas sobre diferentes assuntos, alguns deles inclusive, polêmicos. Não é diferente quando nos referimos ao cuidado e educação de crianças e jovens, em um país que tem um número significativo deles vivendo e se estruturando nas ruas e uma parcela bastante alta da população que vive abaixo da linha da pobreza¹⁹⁷.

¹⁹⁷ Dados do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), baseado em pesquisas do IBGE de 2002 apontam os números em milhões de pessoas abaixo da linha de pobreza e abaixo da linha de indigência: Pobreza - número de pessoas abaixo da linha de pobreza - Anual – aproximadamente 52,4 milhões. Pobreza - número de pessoas abaixo da linha de indigência - Anual – aproximadamente 20,4 milhões. Dados retirados do site: www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/

Assim o entendimento que temos sobre os motivos que levam esse número de crianças e jovens a viverem nas ruas, como as intervenções do que fazer e de que maneira proceder em relação a essa problemática vem, nos últimos anos, ocupando cada vez mais as páginas da mídia impressa, os meios televisivos e rádios que intensificam e valorizam fortemente a responsabilidade social, ou seja, a divisão desses problemas com todos aqueles (organismos governamentais e setores da sociedade civil) que almejam um Brasil melhor.

Essa veiculação massiva faz com que seja construída uma idéia verdadeira de que uma alternativa eficaz e possível para a desigualdade social seja essa divisão de compromisso/comprometimento entre todos os membros da sociedade, deslocando o foco dos motivos político-econômicos e sociais de um país com tamanha desigualdade de distribuição de renda e de garantias de direitos.

Um outro aspecto é o fato das chamadas empresas solidárias utilizarem suas intervenções também de uma maneira bastante interessante para a mídia, através de propaganda dos feitos realizados. O investimento no social vem sendo compreendido cada vez mais como um apelo de mercado.

A revista Carta Capital tem realizado nos últimos anos uma pesquisa com o intuito de saber quais são as empresas mais responsáveis socialmente. Há números especiais da revista divulgando as pesquisas e os motivos que fizeram com que determinadas empresas fossem consideradas responsáveis socialmente, sendo que a própria reportagem serve como propaganda para as empresas destacadas como atuantes no setor. Além da revista ter em suas páginas uma série de outras propagandas que vendem a responsabilidade social e contam como “ajudaram” empresas a se transformarem em líderes nesse ramo¹⁹⁸.

Uma reflexão a ser feita diz respeito à sensibilização que a situação de pobreza causa nas pessoas. Pois, considerando a pobreza como uma mercadoria e o social como um investimento, uma questão a ser colocada é a utilização que a mídia faz dessa relação para atingir a população e fazer propagandas dos

¹⁹⁸ Ver Revista Carta Capital edição especial de agosto e setembro de 2004: *Responsabilidade Social em evolução – pesquisa cartacapital/Interscience mostra que caminhos trilharam as empresas mais responsáveis e as Empresas mais admiradas no Brasil 2004* – uma pesquisa Cartacapital/interscience. E ainda: Revista Carta Capital nº 367-A – *As empresas mais admiradas no Brasil*, Novembro 2005.

investimentos sociais e da responsabilidade de cada um sobre a possibilidade de um Brasil melhor e, em alguns casos, de um mundo melhor.

O combate à pobreza é veiculado como uma cruzada que deve ser encampada por todos, sendo que nos “anúncios”, muitas vezes, ele é colocado de maneira apelativa, com a intenção de sensibilizar. Susan Sontag (2003), apresenta discussões instigantes sobre imagens de dor e algumas suposições de motivos para que essas imagens possam nos chamar a atenção.

Discutindo o tema, em seu belíssimo livro Diante da dor dos outros (2003), a autora trabalha fotos de guerra, analisando a produção e consumo de fotos que retratam situações de dor, tanto com intenções artísticas como com intenções documentais. Considerando a pobreza também como uma situação de dor, assinalamos algumas das discussões que a autora levanta.

A dor retratada também pode ser bela, apesar de chocar, e que há um interesse sentimental mobilizado por essas imagens. Deve haver algo de especial nestes tipos de imagens, em um primeiro momento chocantes, que nos atingem e faz com que nos mobilizemos sentimentalmente em relação àquela situação ou causa:

Transformar é o que toda arte faz, mas a fotografia que dá testemunho do calamitoso e do condenável é muito criticada se parece “estética”, ou seja, demasiado semelhante à arte. O poder dúplice da fotografia – gerar documentos e criar obras de arte visual – produziu alguns exageros notáveis a respeito do que os fotógrafos deveriam ou não fazer. Ultimamente, o exagero mais comum é aquele que vê nesse poder dúplice um par de opostos. As fotos que retratam sofrimento não deveriam ser belas, assim como as legendas não deveriam pregar moral. Desse ponto de vista, uma foto bela desvia a atenção do tema consternador e a dirige para o próprio veículo, comprometendo portanto o estatuto da foto como documento. A foto dá sinais misturados. Pare isto, ela exige. Mas também exclama: Que espetáculo! (op. cit. p. 66)

A fotografia da pobreza e da situação social tem várias poses. Está impressa em praticamente todos os jornais e revistas, além de ser veiculada pela mídia televisiva, através das ações sociais realizadas por diferentes setores

(igrejas, instituições, fundações, empresas, ONGs etc) que atualmente têm em seu rol de atividades atuar a favor da causa social.

A própria noção do termo social está comprometida nessa nova significação que lhe é dada através da compreensão da responsabilidade social. Essa terminologia passa a ser própria daqueles que têm uma carência específica, a econômica, que também passa a ser considerada como sinônimo de carência social. Assim, por exemplo, quando alguém diz que atua, trabalha ou é voluntário em um projeto social, já está dito/subentendido que tem uma ação a favor dos setores pobres¹⁹⁹.

Sontag (2003) contribui significativamente com essa discussão ao trazer à tona reflexões sobre imagens que trazem o sofrimento explícito como um recorte do cotidiano. A imagem como testemunho da dor alheia, ou da dor social, choca e conclama a todos os que se sentem sensibilizados a se responsabilizarem por essa causa.

[...] A compaixão é uma emoção instável. Ela precisa ser traduzida em ação, do contrário define. A questão é o que fazer com os sentimentos que vieram à tona, com o conhecimento que foi transmitido. Se sentirmos que não há nada que “nós” possamos fazer – mas quem é esse “nós”? – e também nada que “eles” possam fazer – e quem são “eles”? -, passamos a nos sentir entediados, cínicos, apáticos.

[...]

E não é necessariamente melhor estar comovido. O sentimentalismo, como se sabe é perfeitamente compatível com um gosto pela brutalidade e por coisas ainda piores. [...] As pessoas não se insensibilizam àquilo que lhes é mostrado – se é que essa é a maneira correta de descrever o que ocorre – por causa da quantidade de imagens despejada em cima delas. É a passividade que embota o sentimento. Os estados definidos como apatia, anestesia moral ou emocional, são repletos de sentimentos; os sentimentos são raiva e frustração. Mas, se ponderarmos quais

¹⁹⁹ É bem verdade que questões voltadas à preservação ambiental, cultura, esportes, por exemplo, também vêm sendo compreendidas nessa mesma lógica, mas as ações que priorizam a educação ainda têm um maior apelo para a população em geral. Na revista *Carta Capital*, edição especial de agosto de 2004, a pesquisa demonstra que 57% da população entrevistada aponta que as empresas devem priorizar a educação (p. 11). E ainda na edição especial de setembro de 2004, a revista abre a reportagem dizendo: “As empresas admiradas são as que olham para além dos próprios umbigos e lançam mão do seu poderio econômico para trazer benefícios à sociedade e ao país, revela a sétima edição da pesquisa Carta Capital/Interscience” (p. 10).

emoções seriam desejáveis, parece demasiado simples escolher a solidariedade. A proximidade imaginária do sofrimento infligido aos outros que é assegurada pelas imagens sugere um vínculo entre os sofredores distantes – vistos em close na tevê - e o espectador privilegiado, um vínculo simplesmente falso, mais uma mistificação de nossas verdadeiras relações com o poder. Na mesma medida que sentimos solidariedade, sentimos não ser cúmplices daquilo que causou o sofrimento, Nossa solidariedade proclama nossa inocência, assim como proclama nossa impotência (p. 85, 86).

A relação que está posta é bastante contraditória e perversa e tem nuances heterogêneas. Por um lado é importante perceber a complexidade em que se encontram muitas instituições, ONGs, que têm em seu projeto político uma intenção transformadora em relação a realidade com a qual se deparam, mas que para conseguirem recursos/financiamentos com o intuito de levar adiante seu projeto, têm que dialogar com os financiadores considerando a lógica de mercantilização da pobreza estabelecida. Por outro lado, existem instituições e ONGs que têm como uma das maiores preocupações conseguir manter suas condições materiais de existência (financiamentos e pagamentos de salários) e de certa maneira continuar vivendo “do social”, pois já existe uma fatia do mercado de trabalho que movimenta significativo volume de recursos e postos de trabalho (potenciais e efetivos)²⁰⁰.

Essas realidades se mesclam. Há características que permeiam um e outro tipo de instituição, os discursos são muito parecidos, às vezes até parecem o mesmo, é como se já houvesse uma concepção comum do que significa realizar

²⁰⁰ De acordo com a última pesquisa sobre as Fundações e Associações Privadas sem fins Lucrativos no Brasil: “pesquisa desenvolvida a partir da parceria entre IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Instituto de Pesquisa Econômicas e Aplicadas - IPEA, a Associação Brasileira de ONGs – ABONG e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE. Com base em dados do Cadastro de Empresas – CEMPRE de 2005, a pesquisa demonstra que existem hoje no Brasil 338 mil organizações sem fins lucrativos divididas em cinco categorias: 1. que são privadas, não integram o aparelho do Estado; 2. que não distribuem eventuais excedentes; 3. que são voluntárias; 4. que possuem capacidade de autogestão; e, 5. que são institucionalizadas. [...] A média salarial nessas entidades é baixa, cerca de 3,8 salários mínimos por mês. Além disso, as organizações empregam em torno de 1,7 milhão de trabalhadores(as) assalariados(as), mas há, de fato, muito trabalho voluntário, militante e precarizado. As que mais empregam são aquelas que trabalham nas áreas da saúde e da educação, sendo que cerca de 70% empregam um milhão de pessoas, e o restante se distribui em 30%, consideradas de pequeno porte; A distribuição regional, ainda que avaliada em proporção à população das regiões, na pesquisa, demonstra, em relação a 2002, um crescimento de organizações no Nordeste e afirma o alto percentual de associativismo da região Sul, já com tradição nesse sentido. O Sudeste é a região que mais apresenta organizações sem fins lucrativos; As entidades são relativamente novas, tendo uma média de 12 anos de existência [...]”. (grifos nossos).

Para maiores detalhes ver: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005/fasfil.pdf> .

“ações sociais”. Do mesmo modo, as imagens e reportagens veiculadas pela mídia, que auxiliam na construção dessa concepção comum, também são muito parecidas e utilizam uma linguagem que ainda nos remete ao Brasil das benesses, da caridade.

Assim, por mais contraditório que pareçam os discursos - de um lado a responsabilidade social, chamando todos a se responsabilizarem por ações solidárias através de discurso moderno e arrojado, utilizando terminologias empresariais – e de outro, as próprias imagens documentais e jornalísticas como os textos que as acompanham, acabam se revelando além da superfície, ou mesmo se traindo: mostrando que a relação que está posta, apesar da solidariedade, segue a lógica da caridade em que aquele que dá, se beneficia duplamente, tanto pela ação da doação, como pelo reconhecimento do outro, (e atualmente também pela dedução de impostos pelo investimento no social²⁰¹),

²⁰¹ A legislação favorece a doação tanto de pessoas físicas quanto de pessoas jurídicas: para maiores detalhes: Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991 - Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e dá outras providências. [...] Art. 6º Fica instituído o Fundo Nacional para a criança e o adolescente. Parágrafo único. O fundo de que trata este artigo tem como receita: a) contribuições ao Fundo Nacional referidas no art. 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; b) recursos destinados ao Fundo Nacional, consignados no orçamento da União; c) contribuições dos governos e organismos estrangeiros e internacionais; d) o resultado de aplicações do governo e organismos estrangeiros e internacionais; e) o resultado de aplicações no mercado financeiro, observada a legislação pertinente; f) outros recursos que lhe forem destinados. [...] Art. 10. Os arts. 132, 139 e 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passam a vigorar com a seguinte redação: [...] Art. 260. Os contribuintes poderão deduzir do imposto devido, na declaração do Imposto sobre a Renda, o total das doações feitas aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente - nacional, estaduais ou municipais - devidamente comprovadas, obedecidos os limites estabelecidos em Decreto do Presidente da República. www.senado.gov.br. Em relação à legislação municipal, Campinas – SP foi pioneira ao criar a “lei do 1%”: Lei nº 6.905 de 07 de janeiro de 1.992 constitui o Fundo Municipal para a Defesa dos Direitos da Criança e da Adolescência. [...] Artigo 1º - Fica constituído o Fundo Municipal para a Defesa dos Direitos da Criança e Adolescência nos termos da Lei Federal nº 4320, de 20 de fevereiro de 1964 e da Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1991, que tem por objetivo criar condições financeiras e de administração dos recursos destinados ao desenvolvimento das ações de atendimento à criança e ao adolescente executadas ou coordenadas pela Secretaria Municipal de Promoção Social, que compreendem: (Ver Alteração pela Lei nº 7.432, de 07/01/1993). Artigo 2º - O Fundo será formado pelas seguintes receitas: (Ver Lei nº 8.846, de 27/05/1996) I - doações de contribuintes do Imposto de Renda ou outros incentivos fiscais; II - dotação consignada anualmente no orçamento municipal e as verbas adicionadas que a lei estabelecer no decurso do período; (Ver Alteração pela Lei nº 7.432, de 07/01/1993); III - dotações, auxílios, contribuições, subvenções, transferências e legados de entidades nacionais e internacionais governamentais e não-governamentais; IV - projeto de aplicações dos recursos disponíveis e de venda de materiais, publicações e eventos; V - remuneração oriunda de aplicações financeiras; VI - receitas advindas de convênios, acordos e contratos firmados entre municípios e instituições privadas e públicas federais, estaduais, internacionais e estrangeiras para repasse a entidades governamentais e não governamentais executoras de programas do projeto do plano municipal de ação. Esta lei sofreu algumas alterações, sendo a mais importante: Lei nº 7.432 de 07 de janeiro de 1.993. [...]. Artigo 2º - O inciso II, do artigo 2º da [Lei nº 6.905](http://www.senado.gov.br) de 07/01/92, passa a ter a seguinte redação: II – dotação consignada no

colando a marca da empresa numa ação socialmente aceita como nobre, com a diferença de que o outro é todo aquele que vê a propaganda das suas ações realizadas e tidas como politicamente corretas e engajadas.

4.5.1 – Algumas análises de fotografias veiculadas nos meios de comunicação de massa

As análises aqui colocadas pretendem ser taxativas na discussão, trazem alguns questionamentos iniciais com o intuito de provocar reflexões sobre o que vemos quando nos deparamos com imagens de programas sociais na área da educação e o que as imagens podem nos dizer por traz dessa primeira leitura.

Em geral, as fotos de projetos de educação não-formal mostram as crianças/jovens em uma situação (ruim – desmotivados, tristes, desesperançosos, mal cuidados etc) antes do projeto e em uma situação (melhor) depois da chegada do projeto, como se a ação do projeto fosse a de salvar esses indivíduos, ou seja, a escolha das imagens não é fortuita, é deliberadamente construída como se estivesse produzindo uma espécie de “realismo da exclusão social” por um lado e o “realismo da ação solidária” por outro.

Quando as fotos são dos próprios impressos (boletins, jornais, folders) da instituição, fica mais claro qual é o projeto político, ao passo que quando são originárias das agências de notícias isto não se revela facilmente, é quase como se todas as instituições fizessem parte de um mesmo projeto – o de salvar as crianças e jovens de uma situação econômica e social posta (salvá-los das ruas, da marginalidade, do crime, do tráfico etc).

As fotos veiculadas nos jornais, revistas, e as imagens televisivas também evidenciam a situação de miséria, pobreza, carência, tristeza, como apelativas ao público. Relembrando Sontag (2003), fazendo com que a dor seja vista como bela

orçamento municipal, cujo valor não poderá ser inferior a 1 % (um por cento) das receitas correntes constantes das leis orçamentárias anuais, exceto as receitas tributárias e as originárias de convênios e as verbas adicionadas que a lei estabelecer no decurso do período." www.campinas.sp.gov.br/chamadas/assistencia_social/.

e sedutora, sendo que a sedução nos chega, em grande medida, pelas imagens que demonstram e provam a situação vivenciada pelo outro e nos conclama a ação.

Em sua grande maioria essas fotos mostram o coletivo em ação. Os grupos estão realizando algo (produzindo), não estão parados, reforçando de certa forma o senso comum de que enquanto o indivíduo está trabalhando – ocupando o tempo, está sendo útil, ele não tem tempo para realizar “o mal feito”. Em relação a crianças e jovens essa tese é ainda mais forte, sendo que o argumento utilizado é que eles ainda estão em processo de formação – “na rua só se aprende coisa ruim, enquanto não está na rua não está fazendo nada de errado”, são justificativas bastante utilizadas e conhecidas, incorporadas inclusive pelas famílias das crianças e jovens presentes nas entrevistas realizadas nas instituições pesquisadas.

O cenário de fundo pode ser a favela, a rua (o lugar de origem – para lembrar a todos os leitores que é de lá que eles são) ou o projeto (aquele que vem para salvar), as crianças/jovens estão em lugar protegido, estão orientados, supervisionados, cuidados. Nesse sentido, a institucionalização do tempo livre, assim como a supervisão do adulto trazem a segurança de que o programa é responsável pela orientação das crianças/jovens.

Em geral aparecem os adultos e/ou o nome da instituição que realizam os projetos juntamente com o grupo de crianças/jovens, mostrando as ações que vêm sendo realizadas pelo programa. Deixando claro quem são os agentes transformadores – esses em geral são representados pela instituição, e não os jovens/crianças, que serão transformados através da ajuda dada pelos programas e seus financiadores.

As imagens que selecionamos ilustram o discurso midiático trazido quase que cotidianamente em relação às ações na área social.

Na primeira imagem, a criança é ajudada pela cultura e somente por conta disso está começando a sonhar. A reportagem é colocada de uma maneira como se antes do projeto apresentado a criança não sonhasse e dependesse de ajuda (de uma instituição) para sonhar e a partir do sonho poder se modificar.

A seleção de reportagens que destacam o fato do “dono da empresa” tomar café e passar o Natal com as crianças, as empresárias que fazem distribuições de roupas e alimentos para sem-tetos e as empresas e ONGs que desenvolvem métodos para profissionalizar carentes (todas elas de uma mesma série sobre o voluntariado²⁰²) ilustram que apesar do discurso moderno da responsabilidade social, a lógica da benesse e da caridade ainda está posta nas ações sociais. Ao dono da empresa, às empresárias e à própria empresa é dado um destaque e um status diferenciado daqueles que realizam as ações, enquanto que aos outros é dada à pecha de carentes, como se fosse uma massa sem identidade, apenas tendo a carência como marca. Além de considerar a carência como uma deficiência do indivíduo e não da sociedade capitalista, fato que fica evidente na reportagem que traz como avanço e diferencial uma estratégia específica para profissionalizar os carentes, deixa claro que para esses é necessário uma metodologia especial, pois não são capazes de serem profissionalizados da mesma maneira que todos os outros.

Na imagem das crianças dançando, é essencial a observação de que as crianças estão felizes, estão tendo acesso a cultura através da dança e provavelmente, por conta disso, estão bem. A instituição responsável por esse fato aparece como pano de fundo, ficando evidente, inclusive o nome da mesma, quase como um acaso da fotografia.

A última imagem apresentada, tal como a primeira, traz a arte, novamente como ajuda para obter algo que a criança não possuía, nesse caso a paixão pela vida. Também como na primeira imagem a cultura e a arte são colocadas como motivadoras e protagonistas da ação transformadora, enquanto que as crianças e os jovens também aqui aparecem como uma massa sem distinções, sendo que nessa imagem eles novamente são “os carentes”. A instituição é a mola propulsora do que eles não tinham: o sonho, a paixão, o desejo...

Essas imagens nos dão uma mostra de como os programas de educação não-formal que realizam ações com crianças e jovens são vistos e divulgados pela

²⁰² Para maiores detalhes sobre voluntariado ver: PARK, FERNANDES, BORBA, FRANCO, MADI & SOUZA. *Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações*, 2006.

grande mídia, e conseqüentemente nos mostram qual o imaginário social que a mídia está ajudando a construir sobre essas ações.

A Cultura está ajudando os jovens a mudar de vida e, melhor do que tudo: eles começaram a sonhar...

bares num só quarteiro largados nas ruas, mas, violência. Este que vimos no Jardim da zona sul, no infame. Um modelo ente, serve para a todos da periferia de e até em pequenos nosso Estado. movimento em diante, torção, mudar para melhor desesperança. Optamos uma fórmula simples unitário de cultura – e em maio de 1999, a trajetórias, escolhidas exatamente em os pontos de maior São Paulo.



Ricardo Magalhães

estão provando que a cultura enraizada no movimento da sociedade, como um componente da vida de uma comunidade, se constitui num dos mais importantes fatores de transformação da realidade. exercitando seus direitos culturais esses meninos começam a formar uma consciência social, começam a aprender sobre igualdade, tolerância, solidariedade, paz.

Este é o Projeto Arquimedes, prova maior de que a cultura pressupõe responsabilidades fundamentais do Estado democrático, mas só pode ser construída pela combinação da ação do Estado com a participação e a criatividade de cada núcleo de nossa sociedade.

esse agente comunitário, que ganhou o título de "de. sem imposições de cima para baixo. Uma r

***Fonte: Revista Cultural Ano 1 Nº 12 Abril de 2000
Publicação Mensal da Sec. de Cultura do Estado SP.
Figura III – A cultura está ajudando os jovens a mudar de vida, e melhor do que tudo: eles começaram a sonhar...***

EMPRESAS QUE FAZEM

Roosevelt Cassio/Folha Imagem



CAMPINAS **Dono de empresa transportadora toma café e passa Natal com carentes**

O empresário campineiro Ademar de Campos, 60, toma café da manhã todos os dias no Lar da Criança Feliz, em Campinas (interior de São Paulo) e acompanha as atividades das crianças ali abrigadas. Sócio-proprietário de uma transportadora de cargas na cidade, ele assumiu a entidade com um grupo de amigos em 1995.

Segundo ele, o Lar das Crianças não recebe verbas públicas e se mantém apenas com dinheiro do grupo e com doações.

O Lar abriga 59 crianças, a maioria, vítima de maus-tratos e sob tutela da Justiça. Lá, elas frequentam uma escola e têm refeições diárias balanceadas. Também assistem a filmes em shopping centers.

Há seis anos, Campos e sua mulher se reúnem para passar Natal e Ano Novo com as crianças. "Não gostamos de ações tecnocratas. Nossa filosofia é bem simples, faça você mesmo o que você quer para ajudar os outros." (DA FOLHA CAMPINAS)

Belli, durante atividade com crianças que têm câncer

Fonte: Folha de São Paulo 28 Outubro de 2001- Caderno Especial Voluntariado.

Figura IV – Dono de empresa transportadora toma café e passa natal com carentes.

EMPRESAS QUE FAZEM

Roosevelt Cassio/Folha Imagem

SÃO JOSÉ **Empresárias fazem distribuição de alimentos e roupas para sem-teto**

A empresária dos ramos imobiliário e estético Vanderléia Diniz Ferreira, 36, de São José dos Campos (SP) divide seu tempo entre profissão e voluntariado. Toda quinta-feira, ela e um grupo de 30 pessoas saem pela cidade distribuindo comida para moradores de rua. Durante a semana, eles buscam recursos para a compra dos alimentos.

Para ela, participar de atividades sociais faz bem para todos. "Só o fato de ver o sorriso no rosto dessas pessoas já é extremamente gratificante", diz.

Também em São José dos Campos, a empresária e paisagista Ermelinda Belli, 40, faz trabalho voluntário no Gacc (Grupo de Apoio à Criança com Câncer), onde passa todas as manhãs de quinta-feira.

Segundo Ermelinda, o trabalho voluntário contribuiu para que ela conseguisse enfrentar seus próprios defeitos. "Aprendi a ser mais tolerante e a respeitar mais a vida", diz. (FREE-LANCE PARA A FOLHA VALE)



Ermelinda Belli, durante atividade com crianças que têm câncer

Fonte: Folha de São Paulo 28 Outubro de 2001- Caderno Especial Voluntariado.

Figura V – Empresárias fazem distribuição de alimentos e roupas para sem-teto.



Fonte: Folha de São Paulo 28 Outubro de 2001– Caderno Especial Voluntariado.

Figura VI – Empresas e ONGs desenvolvem métodos para profissionalizar carentes.



Fonte: Jornal da Tarde 14 Maio de 2000.

Figura VII – Projeto Cio da Terra



Fonte: Estado de São Paulo C5, 09 de julho de 2000.

Figura VIII – Projeto usa a arte para ajudar menores a ter 'paixão pela vida'.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção inicial, ao propormos esta pesquisa, era conhecer o campo e o conceito de educação não-formal. O interesse partiu de 10 anos de atuação prática em uma instituição que atuava com crianças e jovens no período contrário ao escolar. A prática sugeria caminhos, definições e até conclusões, mas também suscitava questionamentos, curiosidades, inquietações e reflexões. Em muitos momentos de imersão nesse campo prático, a teoria e a academia funcionavam como um auxílio na busca por outros pontos de vista. Por conta disso, escolhemos o diálogo com a universidade, anterior às pesquisas de mestrado e doutorado.

Durante a pesquisa acadêmica o olhar foi mudando, as constatações do dia-a-dia foram adquirindo outros contornos e algumas delas foram se relativizando. Muitas das dúvidas surgidas no cotidiano iam se explicando, e surgiam novos questionamentos, nesse momento, já não calcados apenas na atuação prática, mas pautado na relação de anos de vivência, com as criações teóricas produzidas juntamente com a pesquisa.

Uma característica desta pesquisa é que, durante seu percurso, o interesse e produção sobre educação não-formal cresceu enormemente. No seu início em 2000, como pesquisa de mestrado, a terminologia educação não-formal era praticamente desconhecida do público que atuava nesse campo. A pesquisa e produção bibliográfica nacional sobre o tema era rara. Assim, a presente pesquisa se re-insere neste contexto: surge antes e se concretiza em um momento de ebulição do tema. Acontecem discussões acadêmicas, congressos, publicações, cresce o número de interessados em discutir e refletir sobre essa temática, as universidades introduzem cursos e disciplinas correlatas ao assunto, os meios de comunicação divulgam mais ações no campo da educação não-formal.

Acreditamos que este pano de fundo, ao mesmo tempo em que propiciou um caldo intelectual substancial, também fez com que a pesquisa se tornasse mais difícil, pois a gama de assuntos correlatos e as possibilidades da pesquisa aumentavam constantemente. Assim, ao mesmo tempo em que esta pesquisa

produz reflexões e análises sobre o campo da educação não-formal no Brasil, ela também é produzida por esse momento. Juntamente com a pesquisa bibliográfica sobre a educação não-formal, com a pesquisa de campo realizada nas instituições, (situações comuns em uma pesquisa de pós-graduação), esta pesquisa também foi se fazendo nos encontros com ONGs, onde a pesquisadora era convidada a fazer palestras e participar de grupos de estudos, em participações em aulas nos cursos de pedagogia para falar sobre a educação não-formal, nos congressos onde esta temática aparecia. Portanto esta pesquisa se fez sob a influência e juntamente com um momento muito particular no Brasil: talvez seja o momento de consolidação do campo da educação não-formal, de reconhecimento e identificação pelas instituições que atuam neste campo e do surgimento de um interesse maior por pesquisas pelas universidades.

Assim como a prática da pesquisadora no Projeto Sol, as instituições pesquisadas foram de grande importância para a realização da pesquisa, como também a relação estabelecida com elas. A postura frente ao campo traz identidade para a pesquisa, pois é também através da relação que conseguimos estabelecer com o campo que as observações serão analisadas. Com cada instituição avançamos em pontos distintos e a relação estabelecida foi única em cada uma delas. Mesmo a instituição com a qual não conseguimos realizar as entrevistas teve a sua importância por nos pontuar temas específicos. As instituições se abriram de diferentes maneiras para a pesquisadora. Com o Progen (Projeto Gente Nova) os laços se fortaleceram e a relação é constante até os dias atuais; com o Centro Sol, a relação foi intensa enquanto a pesquisadora estava presente, e acreditamos que o fato dos educadores serem substituídos constantemente, também interferiu para que a relação não permanecesse. Finalmente com a Casa de Cultura Tainã, a relação existente ainda está na fase da paquera e ainda acontecem encontros ocasionais. Nem todas as instituições solicitaram retorno da pesquisadora, e quando ocorreu, este apareceu como pedido de formação para os educadores, palestras, sugestões de bibliografia e atuações próximas às ações de formação.

A partir da bibliografia pesquisada e da relação com as instituições pudemos perceber que a atuação prática de cada instituição depende e é, de certa forma, determinada pela maneira como cada uma cria, compreende, explicita e internaliza o conceito de educação não-formal. Ou seja, por concebermos que o conceito de educação não-formal é criado por cada um que atua nesse campo, nos mais diferentes âmbitos – instituições, pesquisas acadêmicas, universidades, meios de comunicação e divulgação, acreditamos que as escolhas que as instituições fazem, refletem não apenas sua identidade, mas também a contribuição que aquela determinada instituição está dando para a criação do conceito de educação não-formal, mesmo que em um primeiro momento seja uma compreensão de senso comum. Assim, nenhuma instituição ou indivíduo que atua no campo da educação não-formal é passivo diante da construção e criação desse campo, mas tem a sua parcela de responsabilidade diante da construção do campo prático e teórico da educação não-formal.

Com isso não queremos atribuir responsabilidades, mas chamar a atenção ao fato de que, como esse campo está em constante movimento e como a criação do conceito de educação não-formal em nosso país parece ser algo do momento atual, a prática das instituições influencia e é influenciada por esta criação.

Esta concepção nos permite dizer que juntamente com um campo teórico, filosófico, sociológico e pedagógico que aborda a educação não-formal, a criação do conceito não está restrita, ou é de responsabilidade apenas da academia. Não compreendemos a criação do conceito desvinculada da ação prática, pois: *“Um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e a arte”* (Gallo, 2003, p.48).

Deleuze e Guattari apontam que o fazer da filosofia é a criação de conceitos (1992), portanto podemos ser levados a pensar que esta é uma tarefa de filósofos. Mas também podemos ousar ao defendermos que muitos dos que assumem um olhar singular sobre uma temática, podem criar conceitos sobre essa realidade, e nesse momento, agir filosoficamente. De acordo com Gallo (2003):

[...] o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível. E, por isso, o conceito pode

ser ferramenta, tanto de conservação quanto de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo (p.41,42).

Como vimos ao longo do texto, não existe um conceito universal de educação não-formal, ele vem sendo criado e recriado, serviu a diferentes interesses desde que outros fazeres educacionais, que não o escolar, foram criados. Essa pesquisa apresenta um sobrevôo, utilizando uma imagem de Deleuze e Guattari (1992), sobre várias criações do conceito de educação não-formal, buscando não uma universalização deste, mas destacando a possibilidade criadora que esse campo tem para a educação, chamando a atenção para aqueles que estão, de alguma forma tocados pela educação não-formal, sobre a ferramenta que a criação filosófica propicia.

Talvez tenha valido a pena percorrer todo este caminho de buscas, encontros, desencontros, criação teórica, buscando achar em um primeiro momento facetas da identidade da educação realizada por tantos profissionais e em diferentes instituições que não se caracterizam como escolas. Em um segundo momento, depois de valorizar essa(s) outra(s) educação(ões), identificando-a(s) como pertencente(s) a um campo teórico, com características próprias, compreender o conceito de educação não-formal, em criação, a partir de uma lógica própria.

Enfim, pensamos que pesquisar, estudar, descobrir, criar tantas coisas sobre educação não-formal, nos serviu para traçar sua trajetória no Brasil, atribuindo-lhe um lugar e uma valorização aos profissionais que escolheram atuar nesse campo educacional.

Durante o tempo de realização desta pesquisa muita coisa mudou. Muitas propostas de educação não-formal deixaram de existir, outras tantas nasceram, e aquelas que já existiam e continuam por aí, com certeza vêm se repensando e enxergando sua identidade a partir das referências que viemos criando nesse tempo.

É bastante instigante pesquisar um tema simultaneamente com o desenvolvimento deste enquanto campo teórico. Assim, se no início desta

pesquisa, as discussões e pesquisas acadêmicas sobre a educação não-formal eram raras, atualmente este quadro mudou bastante. Temos visto pesquisas com diferentes temáticas, relacionadas com a educação não-formal, e a própria terminologia tem sido mais reconhecida e utilizada, tanto pelo meio acadêmico, como pelos profissionais que atuam no campo. Além de atualmente presenciarmos uma discussão inicial sobre uma formação específica, voltada para a profissionalização dos educadores que atuam em programas e projetos de educação não-formal.

Acreditamos desta forma, que esta pesquisa tenha clareado a trajetória do conceito de educação não-formal no Brasil, considerando a criação do conceito fora do país, e os ziguezagues por onde passou e passa a criação deste conceito em nosso país.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?, in: ESTEVES, Antonio Joaquim e STOER, Stephen R. A sociologia na escola, Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

_____. Os lugares da educação in: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, 2001, p. 29 – 38.

AHMED, Manzoor. The Economics of nonformal Education. Resources, Costs and Benefits. New York: Praeger, 1975.

_____. Nonformal Education: Economics of. In: The International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 6; M – O, pags 3536 - 3558. Editors-in-chef: Torsten Husen – University of Stockolm, Sweden; T. Neville Postlethwaite – University of Hamburg, FRG. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Ed. Pergamon Press Ltd, 1985.

ALLIEZ, Eric. (org.) Gilles Deleuze: uma vida filosófica; coordenação da tradução de Anna Lúcia de Oliveira. – São Paulo: Ed. 34, 2000.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua. - São Paulo: Xamã, 2001.

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: Cadernos de Pesquisa – SP: 77, maio – 1991, p. 53 – 61.

ANDRÉ, Antonio Miguel. O menino de rua: suas particularidades em Angola. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 1997.

_____. Experiências obtidas no Brasil com o propósito de se pensarem ações para o processo de formação em Angola. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005, p. 153 - 186.

_____. A formação do homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola. Campinas, SP: UNICAMP/CMU Publicações; Arte Escrita, 2007.

ANGELI, Margarita Nilda Barreto. Museus por teimosia: uma análise da utilidade social dos museus de Campinas. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, 1993.

ANTUNES, Denise Castanho. Memórias das transformações de grupos comunitários como forma de favorecimento do envelhecimento bem sucedido. Dissertação de mestrado – Faculdade de Medicina – Unicamp, Campinas, SP. 2006.

ARAÚJO, Carla Marins. Pôr do Sol: o fim de um Projeto de educação não-formal. Trabalho de conclusão de curso - jornalismo. Campinas, SP: PUC Campinas, 2002.

AROLA, Ramon Llongueras. Educação Social. Fundamentos Antropológicos. In: Revista de Ciências da Educação, ano 06, N^o 11 – 2^o semestre/2004, pág. 199 a 219.

ARQUERO, Mercedes. Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. - Madrid: Edictorial Popular, 1998.

ASENSIO, M. El marco teórico del aprendizaje informal. Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, nº 27, p. 17 – 40, enero, 2001.

AVRITZER, Leonardo (org.). Sociedade civil e democratização. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

BAIERLE, Sérgio Gregório. A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre. In: Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras, Dagnino e outros. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

BARROSO, Edna; MALFITANO, Ana Paula e GARCIA, Valéria. Apresentação de comunicação intitulada GT Criando Rede de Esperanza no II Seminário Internacional de Educação de Campinas. Campinas: SP, 2003.

BAVA, Silvio Caccia. O Terceiro Setor e os desafios do Estado de São Paulo para o século. Mimeo. 2000.

BEZERRA, Silvana. Do assistencial ao educacional: Por uma fundamentação filosófica da educação não-formal. Dissertação de mestrado, FE - Unicamp: Campinas, 2000.

BOCK, J. C. & BOCK, C. M. Nonformal Education: policy in developing countries. In: The International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 6; M – O, p. 3536 - 3558. Editors-in-chef: Torsten Husen – University of Stockholm, Sweden; T. Neville Postlethwaite – University of Hamburg, FRG. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Ed. Pergamon Press Ltd, 1985, p. 3551 – 3556.

BRASIL, Ministério do Império, Relatório do ano 1869, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2^a Sessão da 14^a Legislatura. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870.

BREMBECK, Cole S. Formal education, non formal education, and expanded conceptions of development. - *Ocasional Papers Non formal education*, Institute for International Studies in Education: Michigan, 1978.

BUFALO, Joseane Maria Parice. Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001). Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

CALVI, Lourdes Margareth Calvi & MACHADO, Maria Cristina Gomes. Paulino de Souza: a instrução pública como elemento moralizador, Anais da II Jornada do HISTEDEBR (Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – Coletivo Nacional de Pesquisa) (Região Sul), realizado de 8 a 11 de outubro de 2002. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação Unicamp, 2003.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Educação: agentes formais e informais. Coleção: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1985.

CARMINITTI, Regiane Alexandra. Processo de transformação – 3^o setor. Monografia de conclusão de curso. PUCCAMP. Campinas – SP, 2001.

CARNICEL, Amarildo. O jornal comunitário pode se apresentar em forma de fanzine? Algumas reflexões. (p. 315 – 340) In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005, p. 317 - 340.

_____ (b). O jornal comunitário e a educação não-formal: experiências e reflexões. In: Bruno Fuser (org), Comunicação alternativa: cenários e perspectivas. Campinas: Centro de Memória da Unicamp: 2005, p. 45 – 74.

_____. Jornal comunitário e integração social: elementos para a realização de trabalhos em comunidades de bairro. Revista de Estudos do Curso de Jornalismo, no 7. Campinas: Gráfica da PUC-Campinas, 2003, p.101 - 132.

_____. O jornal comunitário como fator de reinserção social de adolescentes em situação de risco. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, 2001, p. 287 - 299.

_____. O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2005: Campinas, SP.

CARVALHO, José Murilo. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário; trad. de Iraci Poleti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Lucia Rabello de. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU editora: FAPERJ, 2001.

CAZELLI, S. Divulgação científica em espaços não formais. In Anais do XXIV Congresso da Sociedade de Zoológico do Brasil. Belo Horizonte, 2000.

CHISTE, Lissandra Silva. Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para criança sem infância de uma instituição pública - Projeto Sol João Aranha - Paulínia - SP. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp - Campinas, SP. 1997.

CODELLO, Francesco. "A boa educação": experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil. Vol. 1. Trad. de Sile Cardoso. São Paulo: Imaginário/Icone, 2007.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa & CAVALIERI, Ana Maria Villela (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLIN, Denise Ratmann Arruda e FOWLER Marcos Bittencourt. LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social anotada. São Paulo, Veras Editora, 1999.

COOMBS, Philip H. A Crise Mundial da Educação. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

_____. Nonformal Education: Comparative Studies. in: The International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 6; M – O, p. 3536 - 3558. Editors-in-chef: Torsten Husen – University of Stockholm, Sweden; T. Neville Postlethwaite – University of Hamburg, FRG. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Ed. Pergamon Press Ltd, 1985, p. 3536 – 3540.

COOMBS, Philip H.; PROSSER, Roy C. e AHMED, Manzoor. New Paths to Learning for rural Children and Youth (International Council for Educational Development for UNICEF), 1973.

CURY, Carlos Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1995.

DAGNINO, Evelina (org.). Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: Dagnino e outros. Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras,. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000, p. 61 - 102.

DAHAMA, O.P. & BHATNAGAR, O.P. Education and Communication for Development. Second edition. Oxford & IBH Publishing Co. New Deli, Bombay & Calcutta. 1985.

DAMATTA, Roberto. A casa e a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. O que é a filosofia?; Tradução Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIAS, Souza. Lógica do Acontecimento – Deleuze e a Filosofia. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Folha de São Paulo/Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1995.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la lengua espanhola - La Fuente. Espanha, Editorial Ramón Sopena, Barcelona: 1948.

Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva: 2003.

DINOUART, Josep-Antoine-Toussaint. A arte de calar; tradução de Luis Filipe Ribeiro; texto apresentado por Jean-Jacques Courtine e Claudine Haroche, - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Documentation et Information Pedagogiques. nº 212 e 213, ano 53, 1979.

Documento de divulgação dos 13 anos da Casa de Cultura Tainã. Documento divulgado pela Casa. Mimeo 2003.

Enciclopedia Internacional de la Educación, dirigida por T. Husen e T. N. Postlethwaite, versão espanhola 1989.

Equipe do PROGEN. Projeto Gente Nova: regimento interno. In: PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005, p. 113 - 152.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990.

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. O que é serviço social? São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.

FALK, J. Free-Choice science learning: framing the discussion. In: FALK, J. Free-Choice science education – how we learning science outside of school. Teachers College Press: Nova York, 2001.

FALK, J. & DIERKING, L.D. Lessons without limit – how free-choice learning is transforming education. Altamira Press: California, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Política plural para crianças de 0 a 6 anos. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro e CARNICEL, Amarildo (orgs). Palavras-chave em educação não-formal. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp;CMU, 2007, p. 231 - 232.

FERNANDES, Florestan. Mudanças sociais no Brasil. Ed. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960.

FERNANDES, Renata Sieiro. Contratempos e sobressaltos: os eclipses como fenômenos da natureza humana. in Resgate: Revista de Cultura. Campinas: CMU/UNICAMP, n. 09, 1999/2000, p. 59 - 70.

_____. Entre nós o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. Em cena o Sol: pesquisando o Projeto Sol-Paulínia (SP). In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, 2001, p. 109 - 120.

_____. As marcas do vivido: do que falam os ex-frequentes de um programa de educação não-formal. In: PARK, Margareth

Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005, p. 207 - 224.

_____. Educação não-formal: memórias de jovens e história oral. Campinas, SP: UNICAMP/CMU/FAPESP Publicações; Arte Escrita, 2007/ FAPESP (a).

_____. Educação de tempo integral. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro e CARNICEL, Amarildo (orgs). Palavras-chave em educação não-formal. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp;CMU, 2007 (b), p. 125 - 126.

_____. Os educadores na educação não-formal: apontamentos e reflexões. Revista de Ciências da Educação, Americana/SP, Unisal, ano IX – nº 17, 2º semestre de 2007 (c), p. 67 a 94.

FERNANDES, R. S. e PARK, M. B. Educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro e CARNICEL, Amarildo (orgs). Palavras-chave em educação não-formal. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp;CMU, 2007 (b), p. 131 - 132.

FERREIRA, Priscila Helena Rubin. Participação da Comunidade nas Associações Cívicas que Trabalham com Educação Não-Formal. in:Revista de Ciências da Educação, ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007, pág. 105 a 122.

FERREIRA, Tânia. Os meninos e a rua; uma interpelação à psicanálise. - Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo; Edições Loyola, 2002.

FRANCO, Sara Acuña (org.). Coeducación y tiempo libre. - Madrid: Editorial Popular, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia do oprimido; 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRÚGOLI, Heitor Jr. Os Shopping Centers de São Paulo e as formas de sociabilidade no contexto urbano. Dissertação de mestrado em antropologia social. USP, São Paulo, 1990.

_____ e PINTAUDI, Silvana M. (orgs). Shopping Center – espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras. São Paulo. Ed. Da Unesp, 1992.

FUKUI, Lia Freitas Garcia; SAMPAIO, Efigenia Maria Sales e BRIOSCHI, Lucila Reis. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. Relatório de pesquisa. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP & Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU – USP. São Paulo, 1980.

_____. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor (uma análise temática na grande imprensa paulista na década

de 70). Relatório de pesquisa. Vol. I, II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP & Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU – USP. São Paulo, 1984.

FUKUI, Lia Freitas Garcia e DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Nível de escolarização, educação informal e procura educacional em populações rurais e urbanas do Estado de São Paulo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP & Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU – USP. São Paulo, 1978.

Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho; Fundação Odebrecht; Instituto Ayrton Senna; Instituto Credicard/Abrasso; Ministério do Trabalho; UNICEF; VITAE – apoio à cultura, educação e promoção social. Cadastro das iniciativas não-formais de educação profissional de adolescentes: região sudeste. Salvador: 1997.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Institut international des droits de l'enfant (ide). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GALDINI, Amanda. Oficina para Produção de Jornal Comunitário: Conexão Jovem. in: Revista de Ciências da Educação, ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007, pág. 285.

GALLO, Sílvio. Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. - Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. A educação integral numa perspectiva anarquista. in: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa & CAVALIERI, Ana Maria Villela (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13 - 42.

_____. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário/EDUA Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, 2001, p. 147 - 165.

_____ . Educação Não-formal: do histórico ao trabalho local. In: Park, Margareth Brandini. Formação de educadores: memória, patrimônio e meio-ambiente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 123 - 145.

_____. Realismo da exclusão social. Revista de Ciências da Educação, Unisal, Americana, ano VII, nº 12. 1º semestre de 2005. p. 113 – 131.

_____. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. Revista de Ciências da Educação, Unisal, Americana, ano X, nº 18. 1º semestre de 2008. p. 65 – 97.

GARCÍA BLANCO, A. La exposición. Un medio de comunicación. Akal: Madrid, 1999.

GASTALDO, Édison. Pátria, chuteiras e propaganda: o brasileiro na publicidade da Copa do Mundo. São Paulo: Annablume; São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2002.

GENESINI, Érika Taccini Gonçalves. Inclusão e educação não-formal: possibilidade de resgate da memória e reconhecimento das reais potencialidades dos indivíduos. In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005, p. 261 - 266.

GENRO, Tarso. Poder local, participação popular, construção da cidadania. São Paulo: Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Municipais - Instituto Pólis, Instituto Cajamar, FASE, IBASE, nº 01, 1995, p 19 - 27.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. Educação não-formal no Brasil anos 90. mimeo, Campinas, 1997.

GOMES DIESTE, C. & outros. Educación no formale en el museo. Demandas culturales de la sociedad. In: VI Jornada Nacionales DEAC – MUSEOS. Museo Nacional de Escultura. Valladolid, 1988.

GONÇALVES, José Roberto. Espaço, tempo e memória, recompondo a trajetória histórica das vilas populares de Campinas, o exemplo da Vila Castelo Branco. Dissertação de mestrado em multimeios – Instituto de Artes – Unicamp, Campinas – SP, 2002.

GONÇALVES, Renata Mateus. Educação não-formal: uma análise de práticas educacionais com crianças "sem infância" de uma instituição pública - Projeto Sol Monte Alegre - Paulínia. Área específica: educação artística. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp - Campinas, SP. 1997.

GREENSTEIN, F. I. Socialización: socialización política. In: SILLS, D. L. (ditor): Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, vol. 10. Madrid, Aguilar, 1977.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GREGORI, Maria Filomena. Viração: experiências de meninos nas ruas. - São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. O Princípio Sócio-Comunitário e a Integração Sistêmica na Educação: Algumas Considerações. In: Revista de Ciências da Educação, ano VIII - N.º 14 - 1.º Semestre/2006, pág. 131 a 150.

_____. Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma Proposta de Análise das Experiências Educacionais Sócio-Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP. in: Revista de Ciências da Educação, ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007, pág. 109 a 126.

GRUPO DE TRABALHO CRIANDO REDE DE ESPERANÇA. Pernoite Protegido. Campinas – SP, mimeo, 2004.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. In: Revista Pro-Posições vol. 7, nº 03 [21], p. 36 – 50, novembro, 1996.

HADDAD, Lenira & JOHANSSON, Jan-Erik. A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação. In: Cadernos Cedes – grandes políticas para os pequenos, educação infantil. nº 37, p. 45 – 61, 1995.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: Cadernos Cedes, nº 55. Campinas, SP. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. "Raízes do Brasil." 26a. Ed .São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Trabalho e indivíduo social no processo capitalista de produção in Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista, p. 31-99. São Paulo, Cortez, 2001.

IANNI, Octávio. Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1963.

International Review of Education. Vol. 28, nº 2, 1982.

JACOBI, D. Et. Al. La vulgarisation scientifique et. 1. education non formelle, Revue Française de Pédagogie, no 91, abril – maio –junho, 1990.

Jornal Estado de São Paulo. Projeto usa a arte para ajudar menores a ter 'paixão pela vida', C 5, 09 de julho de 2000.

Jornal Folha de São Paulo. Caderno Mais – A idéia de 'Plano de Imanência', págs. 5-6 a 5-8, Oito de junho de 1997.

Jornal Folha de São Paulo. Caderno Especial Voluntariado – matérias: Dono de empresa transportadora toma café e passa natal com carentes; Empresárias fazem distribuição de alimentos e roupas para sem-teto; Empresas e ONGs desenvolvem métodos para profissionalizar carentes, 28 de Outubro de 2001.

Jornal da Tarde. Projeto Cio da Terra, 14 Maio de 2000.

Jornal Le Monde Diplomatique Brasil. Educação na redoma por Julien Brygo. Nº 13, ano 02, p. 30 - 31, agosto de 2008.

Jornal on-line Tantas: Malabarismo na economia: Ruas de Americana são um atrativo para pedintes e trabalhadores informais de toda a região. Movimento deve aumentar no final de ano. http://www.tantas.com.br/n_malabarismo_dez06.htm, acesso em 01/06/2007.

JÚNIOR, Bento Prado. A idéia de “Plano de Imanência” in ALLIEZ, Eric. (org.) Gilles Deleuze: uma vida filosófica; coordenação da tradução de Anna Lúcia de Oliveira. – São Paulo: Ed.34, 2000, p. 307-322.

KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. 3º ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto - o município e o regime representativo no Brasil. 5ª. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

Lei Orgânica da Assistência Social, Lei no 8742 de 7 de dezembro de 1993

LENOIR, Hugues. Educar para emancipar. Organização e Trad. Plínio Coelho. São Paulo: Imaginário/EDUA Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LEVINE, R. A. Cultura, conducta y personalidad. Madrid, Akal Editor, 1977 (trad. M. Suárez).

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6ª edição – São Paulo, Cortez: 2002.

LIPIANSKY, Edmond Marc. A pedagogia libertária. Trad. Plínio Coelho. São Paulo: Imaginário/EDUA Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

Livro Ata Projeto Gente Nova. Ata de Fundação da Associação Civil Projeto Gente Nova. Campinas, fevereiro de 1985.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.- São Paulo: EPU, 1986.

LUENGO, Josefa Martín; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Maria Oly & CORRÊA, Guilherme Carlos. Pedagogia Libertária: experiências hoje. Editora Imaginário: 2000.

MACAHADO, José Pedro. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa – com a mais antiga documentação escrita e reconhecida de muitos dos vocábulos estudados. 1ª edição, volume II. Editorial Confluência, 1959.

MAILLO, A. Educación social y cívica, Madrid, Escuela Española, 1971.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Criança em situação de risco. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro e CARNICEL, Amarildo (orgs). Palavras-chave em educação não-formal. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp; CMU, 2007, p. 103 - 104.

MARANDINO, M.; SILVEIRA, R. V. M.; CHELINI, Maria Julia e; FERNANDES, A. B. ; GARCIA, V. A. ; MARTINS, L. C. ; LOURENÇO, Marcia F.; FERNANDES, J. A.; FLORENTINO, H. A.. A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz?. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC, 2004, Bauru. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC, 2004.

MARCIANO, Regina Helena de Campos. Projeto Sol Morumbi – Paulínia: as lembranças da infância e adolescência pelos caminhos da Educação Física. 2006. 152fs. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARQUES, Fernanda Telles. A “maldição” das ruas: o estigma do “pivete”. Dissertação de Mestrado. Unesp, Araraquara, SP, 1996.

MARTINS, José de Souza. O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta. Ed. Hucitec, São Paulo, 1994.

MARTINS, Marcos Francisco. Responsabilidade Social e Avaliação Institucional do Valor-de-Uso ao Valor-de-Troca. in: Revista de Ciências da Educação, ano 06 – nº 11 – 2º semestre/2004, pág. 175 a 199.

_____. Educação, Sociedade e Comunidade: Reflexões Críticas sobre as Práticas Educativas do “Terceiro Setor”. In: Revista de Ciências da Educação, ano VIII - N.º 15 - 2.º Semestre/2006, pág. 61 a 80.

MATTOS, Neide. A educação não-formal por meio das danças populares. In: Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora Setembro, 2005, p. 311 - 316.

MENDOZA, Franklin M.; LANSONCEL, Miriam C.; CABRERA, Maria Elena D. & SALA, Ana Maria. I. Manual del Promotor: vías no formales de la educación preescolar. Ministerio de Educación, Editorial Pueblo y Educación, 1992.

MILITO, Claudia. Vozes do meio-fio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Educa a tu hijo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1992 (9 fascículos) e Cinematografía educativa. EDUCA A TU HIJO, un programa para a familia. La Habana: CINED, s. d., color, 13 min.

MORAES, José Damiro de. A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social. Dissertação Mestrado. FE/UNICAMP, 1999.

MORO'OKA, K. Nonformal education in Japan. In: The International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 6; M – O, p. 3536 - 3558. Editors-in-chef: Torsten Husen – University of Stockholm, Sweden; T. Neville Postlethwaite – University of Hamburg, FRG. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Ed. Pergamon Press Ltd, 1985.

MUNIZ, Tétis Mori. Cada um na sua mas entre nós o problema: família, instituição e práticas educativas não-formais. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2007 Campinas, SP.

NASSIF, R. Teoría de la Educación. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1980.

NETO, Débora Alves. Liberdade assistida? Uma visão atual sobre a política de atendimento ao adolescente infrator, através da observação participante em uma ONG: COMEC/Campinas. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp. Campinas, SP: 1998.

NICHOLSON, C. K. Antropología y educación. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1969. (trad. A. C. Leal).

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico. In: Anais do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, p. 169. Águas de Lindóia – SP, 2003.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias de. Escuta Sonora: o direito a palavra – comunicação, cultura e mediação políticas; a experiência das rádios comunitárias. Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1994.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OXFORD, Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press. 5ª edição: 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 3ª. edição. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 373 - 418.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós & PARENTE, Juliano Mota Parente. A Formação dos Profissionais de Instituições de Educação Formal e Não-Formal. In: Revista de Ciências da Educação, ano VII - N.º 12 - 1.º Semestre/2005, pág. 157 a 172.

_____ Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, Michaela. Movimentos sociais e democracia no Brasil: sem a gente não tem jeito. Marco Zero, ILDEFES, Labor. 1995, vol. 1, p. 24-56.

PARK, Margareth Brandini. Entrevozes: crianças e velhos redimensionando práticas pedagógicas. in Revista Recriação - UFMGS, vol. 1, n.1, 1995, p. 67 - 72.

_____. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação, in PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005, p. 67 - 90.

PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora Setembro, 2005.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro e CARNICEL, Amarildo (orgs). Palavras-chave em educação não-formal. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp; CMU, 2007.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; FRANCO, Marina Minussi; MADI, Estela Dall'Oca Tozetti & SOUZA, Ana Luiza de. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. In: Revista de Ciências da Educação, Unisal: Americana, ano 08, nº 15, 2º semestre de 2006 (p. 93 – 130).

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira e SOUZA, Denise Trento de. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PASTOR HOMS, Maria Inmaculada. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal, in Revista Española de Pedagogia, año LIX, nº 220, septiembre-diciembre, 2001, p. 525-544.

PASTORINI, Alejandra. A categoria “questão social” em debate. São Paulo, Cortez, 2004.

PEREIRA, Bernadeth Maria. A escola de aprendizes artífices de Minas Gerais: primeira configuração escolar do CEFET Minas na voz de seus alunos pioneiros. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP: Campinas – SP, 2008.

PETRUS, Antonio. (coordenador). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

_____. Concepto de educación social. In: PETRUS, Antonio (coordenador). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

PRINGLE, Hamish e THOMPSON, Marjorie. Marketing Social – marketing para causas sociais e a construção das marcas. São Paulo: Makron Books, 2000.

Program of Studies in non-formal education. Discussion papers number 2. - Non-formal education: the definition problem. Michigan State University: Michigan, 1974.

PUIG, Josep Maria e TRILLA, Jaume Bernet. A pedagogia do ócio. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O mandonismo local na vida política brasileira. São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

_____. O coronelismo numa interpretação sociológica. In: O mandonismo local na vida política brasileira. São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

_____. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões, in LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.), Reflexões sobre a pesquisa sociológica, p.12-24. 2. edição. São Paulo: CERU, 1999.

QUINTANA, José María. Sociología de la educación. Barcelona: Ed. Hispano Europea, 1977.

_____. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio (coordinador). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

_____. Pedagogia Social. Madrid: Dykinson, 1984.

QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana (orgs). Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira e Marins, 2007.

RADCLIFFE, D. J. & COLLETTA, N. J. Nonformal Education in: The International Encyclopedia of Education. (p. 3536 – 3540). Research and studies. Vol. 6; M – O, pags 3536 - 3558. Editors-in-chef: Torsten Husen – University of Stockholm, Sweden; T. Neville Postlethwaite – University of Hamburg, FRG. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Ed. Pergamon Press Ltd, 1985.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Educação de/na rua: o que é, o que faz, o que pretende. Tese de doutorado: Unicamp. Campinas, 1997.

REIS, Ana Maria Bianchi dos (org). Plantando Axé: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

REQUEJO, A. Dimensión histórico-problemática y perspectiva etnológica de la educación formal – no formal – informal, en Actas del Seminario de Teoría da la Educación, Salamanca: 1983.

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. Trad. de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nºs 73, 87 e 106.

Revista Carta Capital, Passos para a cidadania, p. 53; reportagem de Ana Paula Souza. 23 de maio de 2007.

Revista Carta Capital nº 301-A – Responsabilidade Social em evolução: pesquisa cartacapital/Interscience mostra que caminhos trilharam as empresas mais responsáveis, Agosto 2004.

Revista Carta Capital nº 306-A – As empresas mais admiradas no Brasil, Setembro 2004.

Revista Carta Capital nº 367-A – As empresas mais admiradas no Brasil, Novembro 2005.

Revista de Ciências da Educação, ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008.

Revista Cultural Ano 1 No 12 Abril de 2000. Publicação Mensal da Sec. de Cultura do Estado SP.

Revista IDÉIAS – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. Ano 5 (2)/6(1). Campinas: 1998/1999.

Revista Metrópole. Reportagem intitulada Maracatu da Paz, por Bruno Ribeiro. Revista do Jornal Correio Popular. Campinas – SP. 14 de abril de 2002.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A evolu o e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZEK. Prefácio in: CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma cr nica do salário; trad. de Iraci Poleti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIZZINI, Irene & RIZZINI, Irma. “Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In: UNICEF & FALCSO – textos selecionados de estudos e pesquisas. O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1991.

ROBERTS, Ana Márcia Silva. Cidadania interdita: um estudo de condomínios horizontais fechados (São Carlos - SP). Tese de doutorado, Unicamp - Campinas, SP, 2002.

RODRIGUES, Ligia Adriana. Nômades, Bárbaros e Guerreiros: os educadores e educadoras das ruas e das institui es para "menores". Disserta o de mestrado - São Carlos: UFSCar, 2001.

_____. O educador “em risco”: trabalhando com a infância e a adolescência excluídas, in , Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educa o não-formal: contextos, percursos e sujeitos. PARK Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, 2005, p. 269 - 287.

ROMANS, Merc , PETRUS, Antoni e TRILLA, Jaume. De profesi o: educador social. Barcelona, Paidós, 2000.

ROSSETTO, Jessica. Políticas de assistência e educação para crianças: um estudo de caso sobre a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – Fundação “Odila e Lafayette Álvaro”. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 2006.

ROTTA, Daltro Cardoso. O hip-hop (en)cena: problemática do corpo, da cultura e da formação. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Unicamp. Campinas, SP, 2006.

ROURE, Glacy Q. de. Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

Rumos Educação Cultura e Arte, 1. Educação de Saberes, poderes e querereres/ ilustração Andrés Sandoval. São Paulo: Itaú Cultural, 2006.

Rumos Educação Cultura e Arte. 2. Não-fronteiras: universos da educação não-formal. Prefácio Olga Rodrigues de Moraes von Simson; texto Maria da Glória Gohn; dados quantitativos Renata Sieiro Fernandes. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

Rumos Educação Cultura e Arte. 3. Visões singulares, conversas plurais. Textos de Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park, Renata Sieiro Fernandes, Mario Sergio Cortella, Rita Amaral, Ecio de Salles, Sebastião Soares, Carlos Rodrigues Brandão; ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. – São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SÁEZ, Juan. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, Antonio (coordinador). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel Educación, 1997, p. 40 - 67.

SALES, Teresa e outros. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, número 25, ano 9, Junho de 1994, p. 26 - 37.

SAMBA, João Simão. A Educação no Trabalho Sócio-Comunitário: uma Estratégia de Transformação Social e Cultivo da Cidadania. In: Revista de Ciências da Educação, ano 06 – nº 11, 2º semestre/2004, pág. 151 a 174.

SAMPAIO, Paula de Mesquita. Contribuições para o delineamento do perfil do educador em instituições de educação não-formal. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp – Campinas, SP, 1999.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma atualização do confronto. In: Revista Serviço Social e Sociedade, ano 17, nº 51, SP: Cortez, agosto/1996, p. 134 – 152.

SARRAMONA, J. Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos. Revista Educar, nº 1, 1981 – 82, p. 49 – 60

SCRIBNER, S. e COLE, M. Cognitive consequences of formal and informal education, Science, 18, 1973, p. 553 - 559 (versión en español en 1982 en Infancia y aprendizaje, 17, p. 3 - 18).

SHULLER, S. C. Music at risk-students and the missing piece, Music Educators Journal, trad. Olga Rodrigues de Moraes von Simson. vol. 78, nº3, nov.1991, p.21-29.

SILVA, Maurício Camilo da. A violência e seus impasses na vida cotidiana dos educadores de rua – breve recorte provocativo. In Cadernos CEDES nº 38, Campinas, 1996.

SILVA, Roberto da. Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo –SP: Ática, 1997.

_____. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, disponível em:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100045&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 Sept. 2007.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Identidade na quebrada: educação não-formal, hip hop e história oral in, Anais da 12ª Conferência Internacional de História Oral, realizada em Pietermaritzburg/ Africa do Sul, julho de 2002.

_____. O direito à memória familiar: história oral e educação não-formal na periferia das grandes cidades. <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=141>, Acesso em 11/06/2007.

_____. Estudante em situação de risco. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro e CARNICEL, Amarildo (orgs). Palavras-chave em educação não-formal. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp; CMU, 2007, p. 153 - 154.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; TEIXEIRA, Carmem de Miranda Yeks; CHISTE, Lissandra Silva & GONÇALVES, Renata Mateus. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – O Projeto Sol de Paulínia (SP), in: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação, Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória 2001, p. 59 - 78.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001.

_____. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: Rumos Educação Cultura e Arte. 3. Visões singulares, conversas plurais. Textos de Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park, Renata Sieiro Fernandes, Mario Sergio Cortella, Rita Amaral, Ecio de Salles, Sebastião Soares, Carlos Rodrigues Brandão; ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. – São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13 - 41.

SCRIBNER, S. Y COLE, M. Cognitive consequences of formal and informal education, Science, 18, p. 553 – 559. 1973. Versión en español en 1982 en Infancia y Aprendizage, 17, p. 3 -18.

SMITH, M. K. Non formal education. In <http://www.infed.org/biblio/b-nonfo.htm#idea>. 1996/ 2001.

SONTAG, Susan. Diante da dor dos outros. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOTO, Elba. Na lembrança, um sonho ou uma tentativa de desenvolvimento rural? In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 249 - 261.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von;

PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 303 - 315.

_____. Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007: Campinas, SP.

SOUZA, Nilza Alves de. Daqui se vê o mundo: imagens, caminhos e reflexões. Dissertação de mestrado, Unicamp - Campinas, SP. 2002.

SOUZA, Nilza Alves de; PARK, Margareth Brandini & FERNANDES Renata Sieiro. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, 2001, p. 169 - 181.

TARÍN, Luís. Papel da la tecnología en la enseñanza no formal. Revista Educar, nº 1, 1981 – 82, p. 61 – 69.

TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. A atuação das Organizações Não-Governamentais: entre o Estado e o conjunto da sociedade. In: DAGNINO, Evelina (org.). Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 105 - 142.

TEIXEIRA, Carmen de Miranda Ieks. Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para "estudantes em situação de risco" de uma instituição pública - (Projeto Sol Morumbi - Paulínia). Trabalho de conclusão de curso, Unicamp - Campinas, SP. 1997.

The International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 6; M – O, p. 3536 - 3558. Editors-in-chef: Torsten Husen – University of Stockholm, Sweden; T. Neville Postlethwaite – University of Hamburg, FRG. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Ed. Pergamon Press Ltd, 1985.

TELLES, Vera da Silva. Os sentidos da destituição. In: Cidadania e Pobreza, São Paulo: Editora 34, 2001.

TOLSTÓI, L.N. Obras Pedagógicas. tradução de J. M. Milhazes Pinto. - Moscovo: Edições Progresso, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. A política da educação não-formal na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURIÑÁN, J. M. Análisis teórico del carácter “formal”, “no formal” e “informal” de la educación. In: Papers d’educación, conceptos y propuestas (I) – nº 1. Dpto de fundamentos de la Educación, Universidad de Valencia, 1983. p. 105 – 127.

TRASATTI, Filippo. Actualidad de la pedagogía libertaria. Madrid. Editorial popular: 2005.

TRILLA, Jaume. El concepto de educación informal y el de de educación, en Actas del Seminario de Teoría de la Educación. Salamanca, 1983.

TRILLA, Jaume. La educación informal. Barcelona: PPU, 1987.

_____. La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

_____ . A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizada) do universo da educación. In Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX – unha análise panorámica. Núm. 24, setembro, 1999, p. 199 - 221.

_____ . El universo de la educación social. in ROMANS, Mercè, PETRUS, Antoni e TRILLA, Jaume. De profesión: educador social. Barcelona, Paidós, 2000.

TRILLA, Jaume (coord.). Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget – coleção horizontes pedagógicos, 2004.

UNESCO Terminología. Tesouro de la Educación. Paris: Unesco, 1977.

_____ Terminología de la Educación de Adultos. Paris: UNESCO, 1979.

UNICEF & FALCSO – textos seleccionados de estudos e pesquisas. O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1991.

UHLE, Águeda Bernadete. A filantropia na educação. in Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), n.42. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p. 274 - 289.

VAINSENER, Semira Adler. Centro Educacional Dom Bosco: uma experiência com menores de rua. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Recife, 1987.

VAIDERGONR, Izaak. Sol e Ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade. IN: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, 2001, p. 79 -93.

_____. (Ar)isc(ar): a perene alquimia do abrigar. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. Campinas – SP. 2003.

VALIDÉS, Maria Elena P.; TRAVIESO, Iraida P.; GOMES, Ana Maria Silverio; FERREIRO, Irene R. Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. Processos de formação de educadores sociais na área da infância e da juventude. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VENTOSA, Victor. Educación social, animación e instituciones. Ed. CCS: Madrid, 1992.

_____. Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Ed. Popular: Madrid, 1993.

_____. Intervención socioeducativa. Ed. CCS: Madrid, 1997.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional, in Cadernos Cedes, n. 55. Campinas, SP. 2001, p. 09 - 29.

VIDEOGRAFIA

Cinematografía educativa. EDUCA A TU HIJO, un programa para a familia. La Habana: CINED, s. d., color, 13 min.

Programa Roda Viva – TV Cultura, entrevista com José Júnior – presidente do grupo cultural Afroreggae. Exibido em 21/05/2007.

Vídeo-documentário O Abecedário de Gilles Deleuze. TV escola, MEC.

WEB SITES CONSULTADOS

www.unicef.org/brazil - acesso em 29/06/2007

<http://www.cosmo.com.br/hotsites/cidadaorac/integra.asp?id=192821> acesso em 01/06/2007

<http://www.americana.sp.gov.br> - acesso em 01/06/2007.

http://www.tantas.com.br/n_malabarismo_dez06.htm
acesso em 01/06/2007

www.pdt.org.br - acesso em 22/06/2007.

www.afroreggae.org.br – acesso em 29/06/2007.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm
acesso em 05/10/2007.

www.artenaescola.org.br - acesso em 27/01/2008.

<http://www.fiochpe.org.br> - acesso em 27/01/2008.

www.pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br – acesso em 21/09/2007.

www.usp.br/pedagogiasocial

www.todospelaeducacao.org.br - acesso em 20/10/2008.

www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/Decreto/D6094.htm
acesso em 20/10/2008

www.ajudabrasil.org/dadosentidade.asp?identidade=142

acesso em 27/12/2008.

www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2005_06_15.htm acesso

em 03/01/2009.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005/fasfil.pdf>

acesso em 10/03/2009.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> acesso

em 11/03/2009.

www.mds.gov.br/suas - acesso em 11/03/2009.

www.mds.gov.br/programas/rede-suas - acesso em 11/03/2009.

www.campinas.sp.gov.br/chamadas/assistencia_social/

acesso em 11/03/2009.

www.senado.gov.br – acesso em 11/03/2009.

<http://www.oestrangeiro.net> - site que possui a tradução do Abecedário de

[Gilles Deleuze](http://www.oestrangeiro.net).

www.nheri.org

<http://nces.ed.gov/pubis2006/homeschool/>

www.ellisonresearch.com/releases/20080424.htm

www.usp.br/pedagogiasocial

www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal

http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=ECE311 - acesso em 22/02/2008.

<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/10/30/materia.2008-10-30.7723290806/view> - acesso em 22/02/2009.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/braalfabet.html>
acesso em 22/02/2009.

www.mds.gov.br/suas

www.mds.gov.br/programas/rede-suas

www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=principal

www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id=1173

www.unisal.br

<http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>

ANEXO I

i- Relação Cronológica da Bibliografia Nacional sobre Educação Não-Formal

Em relação a atualidade e ao interesse sobre a educação não-formal nos últimos anos, apresentamos uma bibliografia cronológica sobre o assunto, evidenciando o aumento no número de pesquisas e publicações a partir da década de 90, intensificado a partir do ano 2000. Foi possível chegar a essas constatações a partir da análise da bibliografia brasileira sobre o tema. Embora o foco desta pesquisa não seja um estado da arte sobre educação não-formal no Brasil, vale a pena analisarmos os dados abaixo, se não qualitativamente, mas ao menos quantitativamente e, de maneira comparativa, percebermos o aumento pelo interesse em relação à educação não-formal no Brasil. Para essa relação foram considerados os livros, dissertações, teses e artigos em português, encontrados durante a realização da pesquisa de mestrado e doutorado. Apresentamos, de maneira cronológica, uma relação da bibliografia publicada no Brasil:

1986:

✚ COOMBS, Philip H. A Crise Mundial da Educação. São Paulo: Ed. Perspectiva, **1986**.

1992:

✚ TORRES, Carlos Alberto. A política da educação não-formal na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, **1992**.

1997:

✚ CHISTE, Lissandra Silva. Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para criança sem infância de uma instituição pública - Projeto Sol João Aranha - Paulínia - SP. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp - Campinas, SP. **1997**.

✚ GONÇALVES, Renata Mateus. Educação não-formal: uma análise de práticas educacionais com crianças "sem infância" de uma instituição pública - Projeto Sol Monte Alegre - Paulínia. Área específica: educação artística. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp - Campinas, SP. **1997**.

✚ GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal no Brasil anos 90. mimeo, Campinas, **1997**.

✚ TEIXEIRA, Carmen de Miranda Ieks. Educação não-formal: uma análise das práticas educacionais voltadas para "estudantes em situação de risco" de uma instituição pública - (Projeto Sol Morumbi - Paulínia). Trabalho de conclusão de curso, Unicamp - Campinas, SP. **1997**.

✚ Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho; Fundação Odebrecht; Instituto Ayrton Senna; Instituto Credicard/Abrasso; Ministério do Trabalho; UNICEF; VITAE – apoio à cultura, educação e promoção social. Cadastro das iniciativas não-formais de educação profissional de adolescentes: região sudeste. Salvador: **1997**.

1998:

✚ LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6ª edição – São Paulo, Cortez: 2002. (1ª edição – **1998**).

1999:

✚ FERNANDES, Renata Sieiro. Contratempos e sobressaltos: os eclipses como fenômenos da natureza humana. in Resgate: Revista de Cultura. Campinas: CMU/UNICAMP, n. 09, **1999/2000**.

✚ GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, **1999**.

✚ SAMPAIO, Paula de Mesquita. Contribuições para o delineamento do perfil do educador em instituições de educação não-formal. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp – Campinas, SP: **1999**.

2000:

✚ BEZERRA, Silvana. Do assistencial ao educacional: Por uma fundamentação filosófica da educação não-formal. Dissertação de mestrado, FE - Unicamp: Campinas, **2000**.

✚ CAZELLI, S. Divulgação científica em espaços não formais. In Anais do XXIV Congresso da Sociedade de Zoológico do Brasil. Belo Horizonte, **2000**.

2001:

✚ SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. - Campinas, SP: Editora da Unicamp e Centro de Memória, **2001**.

✚ FERNANDES, Renata Sieiro. Entre nós o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, **2001**.

2002:

✚ ARAÚJO, Carla Marins. Pôr do Sol: o fim de um Projeto de educação não-formal. - Campinas, SP: PUC Campinas, **2002**. Trabalho de conclusão de curso - jornalismo.

✚ SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Identidade na quebrada: educação não-formal, hip hop e história oral in Anais da 12ª Conferência Internacional de História Oral, realizada em Pietermaritzburg/ Africa do Sul, julho de **2002**.

✚ SOUZA, Nilza Alves de. Daqui se vê o mundo: imagens, caminhos e reflexões. Dissertação de mestrado, FE, Unicamp - Campinas, SP. **2002**.

2003:

✚ GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: do histórico ao trabalho local. In Park, Margareth Brandini. Formação de educadores: memória, patrimônio e meio-ambiente. Campinas, SP: Mercado de Letras, **2003**.

✚ ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni & TRILLA, Jaume Bernet. Profissão: Educador social. Porto Alegre: Artmed, **2003**, (edição espanhola – 2000).

2004:

✚ PUIG, Josep & TRILLA, Jaume. A pedagogia do ócio. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, **2004**.

✚ MARANDINO, M.; SILVEIRA, R. V. M.; CHELINI, Maria Julia e; FERNANDES, A. B. ; GARCIA, V. A. R. ; MARTINS, L. C. ; LOURENÇO, Marcia F.; FERNANDES, J. A.; FLORENTINO, H. A.. A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz?. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC, 2004, Bauru. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC, **2004**.

✚ SAMBA, João Simão. A Educação no Trabalho Sócio-Comunitário: uma Estratégia de Transformação Social e Cultivo da Cidadania. In: Revista de Ciências da Educação, ano 06 – nº 11, 2º semestre/**2004**, pág. 151 a 174.

✚ AROLA, Ramon Llongueras. Educação Social. Fundamentos Antropológicos. In: Revista de Ciências da Educação, ano 06, Nº 11 – 2º semestre/**2004**, pág. 199 a 219.

2005:

✚ CARNICEL, Amarildo. O jornal comunitário e a educação não-formal: experiências e reflexões. In: Bruno Fuser (org), Comunicação alternativa: cenários e perspectivas. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, **2005**.

✚ CARNICEL, Amarildo. O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: Campinas, SP, **2005**.

✚ GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Institut internationa des droits de l'enfant (ide). Droit à l'éducation:

solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, **2005**.

✚ PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: UNICAMP/CMU; HOLAMBRA, SP: Editora setembro, **2005**.

✚ CARNICEL, Amarildo. O jornal comunitário e a educação não-formal: experiências e reflexões. In: Bruno Fuser (org), Comunicação alternativa: cenários e perspectivas. Campinas: Centro de Memória da Unicamp: **2005**.

✚ GARCIA, Valéria Aroeira. Realismo da exclusão social. Revista de Ciências da Educação, Unisal, Americana, ano VII, nº 12. 1º semestre de **2005**. p. 113 – 131.

✚ PARENTE, Cláudia da Mota Darós & PARENTE, Juliano Mota Parente. A Formação dos Profissionais de Instituições de Educação Formal e Não-Formal. In: Revista de Ciências da Educação, ano VII - N.º 12 - 1.º Semestre/**2005**, pág. 157 a 172.

2006:

✚ Rumos Educação Cultura e Arte, 1. Educação de Saberes, poderes e querereres/ ilustração Andrés Sandoval. São Paulo: Itaú Cultural, **2006**.

✚ SILVA, Roberto da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., **2006**.

✚ GROppo, Luís Antonio. O Princípio Sócio-Comunitário e a Integração Sistêmica na Educação: Algumas Considerações. In: Revista de Ciências da Educação, ano VIII - N.º 14 - 1.º Semestre/**2006**, pág. 131 a 150.

✚ MARTINS, Marcos Francisco. Educação, Sociedade e Comunidade: Reflexões Críticas sobre as Práticas Educativas do

“Terceiro Setor”. In: Revista de Ciências da Educação, ano VIII - N.º 15 - 2.º Semestre/**2006**, pág. 61 a 80.

✚ PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; FRANCO, Marina Minussi; MADI, Estela Dall’Oca Tozetti & SOUZA, Ana Luiza de. Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações. In: Revista de Ciências da Educação, Unisal: Americana, ano 08, n.º 15, 2.º semestre de **2006** (p. 93 – 130).

2007:

✚ FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: memórias de jovens e história oral. Campinas, SP: UNICAMP/CMU/FAPESP Publicações; Arte Escrita, **2007**.

✚ Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. O direito à memória familiar: história oral e educação não-formal na periferia das grandes cidades. In: <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=141>, acesso realizado em 11/06/**2007**.

✚ Rumos Educação Cultura e Arte. 2. Não-fronteiras: universos da educação não-formal. Prefácio Olga Rodrigues de Moraes von Simson; texto Maria da Glória Gohn; dados quantitativos Renata Sieiro Fernandes. São Paulo: Itaú Cultural, **2007**.

✚ Rumos Educação Cultura e Arte. 3. Visões singulares, conversas plurais. Textos de Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park, Renata Sieiro Fernandes, Mario Sergio Cortella, Rita Amaral, Ecio de Salles, Sebastião Soares, Carlos Rodrigues Brandão; ilustrações de Andrés Sandoval e Mariana Zanetti. – São Paulo: Itaú Cultural, **2007**.

✚ SOUZA, Eduardo Conegundes de. Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: Campinas, SP. **2007**.

✚ MUNIZ, Tétis Mori. Cada um na sua mas entre nós o problema: família, instituição e práticas educativas não-formais. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas: Campinas,SP. 2007.

✚ FERREIRA, Priscila Helena Rubin. Participação da Comunidade nas Associações Cívicas que Trabalham com Educação Não-Formal. in: Revista de Ciências da Educação, ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007, pág. 105 a 122.

✚ FERNANDES, Renata Sieiro. Os educadores na educação não-formal: apontamentos e reflexões. Revista de Ciências da Educação, Americana/SP, Unisal, ano IX – n.º 17, 2.º semestre de 2007 (c), p. 67 a 94.

✚ GROppo, Luís Antonio. Sociologia da Educação Sócio-Comunitária: uma Proposta de Análise das Experiências Educacionais Sócio-Comunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP. in: Revista de Ciências da Educação, ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007, pág. 109 a 126.

✚ GALDINI, Amanda. Oficina para Produção de Jornal Comunitário: Conexão Jovem. in: Revista de Ciências da Educação, ano IX - N.º 17 - 2.º Semestre/2007, pág. 285.

2008:

✚ Revista de Ciências da Educação, ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008.

ii- Relação da Produção Acadêmica Nacional (teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de curso) sobre Educação Não-Formal

Outra estratégia utilizada nessa pesquisa foi uma busca virtual nas bibliotecas de algumas universidades públicas (consideramos as maiores, além de buscarmos uma representatividade de todas as regiões do país). Pesquisamos a

expressão *educação não-formal* no título, ou como uma das palavras-chave. Vale pontuar que nem todas as bibliotecas das Universidades públicas possuem disponível virtualmente o acesso às dissertações e teses.

Em relação à pesquisa feita virtualmente nas bibliotecas encontramos: 1) Unicamp: 167 títulos, sendo que ao observar nem todos tinham educação não-formal como palavra-chave, mas tinham palavras correlatas como educação social, educação permanente etc, incluíam memorial de formação (a grande maioria a partir do ano de 2005, pois a apresentação de memorial é exigida como um dos itens para formação de alunos do curso de pedagogia na Unicamp via PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas); trabalhos de conclusão de cursos (T. C. C.); dissertações de mestrado e teses de doutorado. O primeiro datava de 1994, o seguinte era de 1998, posteriormente 1999, e a partir do ano 2000, em todos os anos havia mais de um trabalho encontrado. 2) UFRJ: 25 títulos, sendo o primeiro de 1987 (dissertação de mestrado com o propósito de analisar a orientação vocacional em um Centro Metodista), e os demais eram a partir de 1997. 3) UFMG: 07 títulos, sendo o primeiro de 1990, e os demais a partir de 1999. 4) UFBA: foram encontrados 105 registros, mas ao observar os títulos, nem todos eram relacionados à educação não-formal; em 2001 havia somente um trabalho, e em todos os anos sucessivos havia ao menos um, sendo que o maior número foi no ano de 2005, com 10 trabalhos. 5) USP: foram encontrados 26 trabalhos, mas ao observar os títulos, nem todos eram relacionados à educação não-formal, sendo o primeiro de 2001, e os demais nos anos decorrentes até 2007. 6) UFSCAR: foram encontrados 271 títulos, mas ao observá-los nem todos tinham relação com a temática da educação não-formal; conseguimos detectar 50 trabalhos que poderiam ser classificados como de educação não-formal, os primeiros são de 2002, e nos demais anos, sucessivamente. 7) UFPB: nessa biblioteca digital não há possibilidade de busca por palavra chave, então procuramos pelos títulos da Faculdade de Educação, nos quais encontramos 96 dissertações a partir do ano 1996, dessas nenhuma tinha educação não-formal no

título, mas encontramos 48 trabalhos relacionados à educação não-formal. 8) UFRGS: foram encontrados 11 trabalhos por palavra-chave, sendo que desses, 9 não eram assuntos afins e os trabalhos datavam de 2002 a 2006. 9) UFSC: foram encontrados 32 trabalhos por palavra chave, sendo que desses, 14 não eram assuntos afins, havia um trabalho de 1991 relacionado com educação não-formal, e os demais eram a partir do ano de 2000. 10) UFPR: foram encontrados 118 trabalhos por palavra-chave, sendo que desses, apenas 16 eram relacionados à educação não-formal e datavam a partir do ano de 2004. 11) UFES: foram encontrados 84 trabalhos por palavra-chave, sendo que desses, apenas 10 eram relacionados à educação não-formal e datavam a partir de 2002. Procuramos ainda nos sites das Universidades Federais dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pará, mas as bibliotecas dessas universidades não possuem o serviço de consulta digital de dissertações e teses. As pesquisas nos sites das universidades foram realizadas de 15/09/2007 a 27/10/2007.

Abaixo apresentamos um quadro com os dados acima descritos, em ordem cronológica considerando o ano da primeira pesquisa encontrada, para possibilitar uma visualização mais comparativa. Os dados nos mostram, não necessariamente, em que região existe um maior número de pesquisas em educação não-formal, mas ao menos que os serviços catalográficos das bibliotecas universitárias não trabalham com a mesma lógica, pois ao pesquisar por palavra-chave (educação não-formal, ou educação não formal) apareciam pesquisas de diferentes naturezas, algumas relacionadas com o campo e outras não.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, esses dados são interessantes por sugerirem pesquisas futuras, ao considerarmos a compreensão do conceito de educação não-formal e sua catalogação, e por fim, por nos mostrar, cronologicamente, como esse campo é recente e vem crescendo seu interesse por áreas de pesquisa em nosso país.

Universidade	busca por palavra-chave: educação não-formal	ano do 1º trabalho identificado	nº de trabalhos encontrados	nº de trabalhos relacionados especificamente com educação não-formal
UFRJ	sim	1987	25	
UFMG	sim	1990	07	
UFSC	sim	1991	32	18
UNICAMP	sim	1994	167	
UEPB	não	1996	96	48
UFBA	sim	2001	105	
USP	sim	2001	26	
UFSCAR	sim	2002	271	50
UFES	sim	2002	84	10
UFRGS	sim	2002	11	03
UFPR	sim	2004	118	16

Outro site pesquisado foi o domínio público da CAPES – www.dominiopublico.gov.br. Nele, quando pesquisamos em teses e dissertações por palavra-chave e/ou assunto a expressão *educação não-formal*, no nível doutorado não encontramos nenhum item. E em mestrado encontramos dois itens quando pesquisamos a palavra educação não-formal com hífen, sendo que um dos trabalhos encontrados tem a referida expressão no título, e um outro trabalho, diferente desses dois, quando pesquisamos sem hífen (pesquisa realizada em 25/10/2007). Uma análise gramatical nos remete à definição se o que vale é com hífen ou sem. Do ponto de vista ortográfico, o correto seria com hífen, demonstrando que é uma modalidade, um substantivo composto, diferente tanto de “educação”, quanto de “não”, quanto de “formal” mas que acaba formando uma nova expressão, um novo termo. Esse processo aconteceu com Arte Terapia, que depois virou Arte-Terapia e hoje é uma palavra só arte terapia.

ANEXO II - Cursos de educação social em outros Países

- Licenciatura em Educação Social ODIVELLAS (Portugal)
- Educação Social Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)
- Educação Social Instituto Politécnico do Porto (Portugal)
- Educação Social Universidade de Leiria (Portugal)
- Educação Social Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)
- Educação Social e Intervenção Comunitária(Mestrado) Aveiro (Portugal)
- Educação Social ESEV – Vis eu (Portugal)
- Portal da Educação Social – Lista de cursos (Espanha)

Sítios eletrônicos identificados e dos quais foram retiradas as divulgações do que constam do anexo.

<http://www.isce-odivelas.com>

<http://www.esv.ipb.pt>

<http://www.ipp.pt>

<http://www.ipleiria.pt>

<http://www.ipsantarem.pt>

<http://dce.ua.pt>

<http://www.esv.ipv.pt>

<http://www.eduso.net>

procurar...

[Home](#)
[Grupo Pedagógico](#)
[ISCE](#)
[Notícias](#)
[Agenda](#)
[Contactos](#)
[Links](#)

Universo do Conhecimento

[Apoio ao Empreendedorismo](#)
[Biblioteca](#)
[Centro de Investigação](#)
[Centro de Formação](#)
[Obs. Prospeção e Qualidade](#)
[Gab. de Rel. Internacionais](#)
[Universidade Sénior](#)
[Editora](#)
[Publicações Científicas](#)

Curso de Educação Social



Número de Registo: R/B - AD-470/2006 - D.R. II Série de 23/06/2006

1. Duração

O que é o Processo de Bolonha?

1º Ciclo: 6 semestres (180 ECTS) - Licenciatura em Educação Social

2º Ciclo: 4 semestres (120 ECTS):

- Mestrado em Intervenção Sócio-Educativa e Gerontologia
- Mestrado em Intervenção com Crianças e Jovens em Risco

2. Saídas Profissionais

O Curso é fundamentalmente vocacionado para a formação de Técnicos Superiores em Educação Social nos seguintes contextos de inserção profissional:

Exclusão e Marginalização Social: maus-tratos a crianças e adultos; delinquência Juvenil e adulta (prisões, centros de reeducação,...), toxicodependências (comunidades terapêuticas, residências de transição,..) sem-abrigo, imigrantes, etc.

Formação e laboral: programas de formação ocupacional e de transição para a vida activa, centros de trabalho para grupos com problemáticas específicas (pessoas com deficiência, imigrantes, grupos minoritários..), preparação para a reforma, etc.

Educação e desenvolvimento comunitário: educação de adultos e promoção da mulher, educação familiar, educação ambiental, residências para idosos.

Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social
 Autarquias e/ou Gabinetes de Intervenção Local
 Estabelecimentos prisionais
 Instituições particulares de solidariedade social

3. Objectivos

1º Ciclo

- Aprender a realizar pesquisas de informação, organização dos dados e desenvolvimento de trabalhos de iniciação à investigação.
- Desenvolver competências para o trabalho individual e de grupo.
- Conhecer as principais tendências teóricas e metodológicas no âmbito da Educação Social.
- Adquirir os conhecimentos básicos para melhor compreender o funcionamento da pessoa, grupos e colectivos que facilitem uma actuação cientificamente fundamentada com os diversos públicos.
- Conhecer os principais factos e fenómenos sociais com os quais se irá deparar no seu exercício profissional.
- Conhecer os espaços profissionais da educação social e as competências

necessárias para neles intervir.
 - Adquirir um amplo repertório, bem fundamentado, de técnicas e instrumentos de trabalho com grupos.
 - Compreender a coordenação entre os sistemas sociais e educativos na actuação profissional.
 - Desenvolver uma noção de ética profissional e código deontológico que oriente a intervenção sócio-educativa.
 - Adquirir competências técnicas e metodológicas que lhe permitam avaliar a sua actuação enquanto educador social.

Ano Lectivo 2007/2008

- Prazo de candidaturas
 - de 2 a 31 de Julho

- Provas de Ingresso

Uma das seguintes provas:

11 - História
 18 - Português
 19 - Psicologia

4. Planos de Estudos

Disciplinas	Carga Horária	Créditos
1º Ano - 1º Semestre		
Psicologia da Criança e do Adolescente	160	6
Sociologia da Educação	80	3
Pedagogia e Modelos de Educação	80	3
Técnicas de Expressão Escrita do Português	80	3
Metodologia da Investigação	160	6
Educação Social e Contextos de Intervenção	160	6
Opção:	80	3
- Expressão Musical		
- Expressão Motora		
1º Ano - 2º Semestre		
Psicologia do Adulto e do Idoso	160	6
Expressão Visuo-Plástica	80	3
Antropologia Social e Cultural	80	3
Pedagogia Social	80	3
Política e Legislação Social	80	3
Observação em Contexto (Estágio)	240	9
Opção :	80	3
- Inglês		
- Espanhol		
- Francês		
2º Ano - 1º Semestre		
Psicologia Social e Dinâmica de Grupos	160	6
Expressão Corporal e Dramática	80	3
Ética e Deontologia	80	3
Tecnologias da Informação e da Comunicação	80	3
Políticas Sociais para a Criança e Adolescente	160	6
Fundamentos do Trabalho de Projecto	160	6
Opção:	80	3
- Sociologia da Vida Quotidiana		
- Sociologia da Cultura e do Lazer		
2º Ano - 2º Semestre		
Sociologia da Família	160	6
Multiculturalidade e Minorias	80	3
Educação Especial e Terapêutica	80	3
Etiologia e Acompanhamento das Toxicodependências	80	3
Políticas Sociais para a Família e o Idoso	80	3
Prática em Contextos (Estágio)	240	9
Opção:	80	3
- Ecologia Social e Educação Ambiental		
- Temas da Cultura Contemporânea		
3º Ano - 1º Semestre		
Psicossociologia das Organizações	80	3
Patologias Sociais e do Desenvolvimento	80	3
Sociologia da Exclusão Social e da Marginalidade	160	6
Animação e Intervenção Comunitária	160	6
Desenho, Desenvolvimento e Avaliação de Projectos de		

Intervenção	160	6
Opção:	160	6
- Educação de Adultos		
- Promoção da Saúde e do Bem-Estar		
3º Ano - 2º Semestre		
Seminário de Apoio ao Estágio	240	9
Estágio	560	21

▶ [Sobre a Escola](#)

▶ [Cursos](#)

▶ [Departamentos](#)

▶ [Serviços](#)

▶ [Calendário](#)

▶ [Formação Contínua](#)

▶ [Espaço Lúdico](#)

▶ [Relações com Exterior](#)

▶ [Projectos](#)

▶ [Pé Verde](#)

▶ [Catraios](#)

▶ [Gymna Escola](#)

▶ [Centro de Línguas](#)

▶ [Regulamentos](#)

Accessibilidade



Educação Social

Escola Superior de Educação: Cursos: Formação Inicial: Educação Social

EDUCAÇÃO SOCIAL



Curso adequado ao Processo de Bolonha 2007/2008

Para consultar o plano do Curso adequado ao Processo de Bolonha clique [aqui](#).

Objectivos:

A **relevância social** do novo curso de **Licenciatura em Educação Social**, apoia-se nos seguintes argumentos:

- Torna-se imperativo que o Ensino Superior Universitário e Politécnico assegure uma sólida e eficiente formação dos recursos humanos, partindo do espírito renovador da Lei de Bases do Sistema Educativo (Outubro de 1986) e legislação subsequente;

- Evidente carência de recursos humanos qualificados e especializados, pelo que surgiu, na Escola Superior de Educação de Bragança, a aposta na área da Educação Social;

- Necessidade de profissionais solidamente formados nas áreas das Ciências Sociais, Ciências da Educação e metodologias de investigação e intervenção social;

- Promoção de um desenvolvimento sócio-cultural das populações, em contextos multifacetados e tendo como horizonte o exercício pleno da Cidadania;

- Fragilização do indivíduo humano devido à perda de identidade e vazio relacional.

Duração:

O curso tem uma duração de **3** anos.

Saídas Profissionais:

As saídas profissionais para os educadores sociais a formar, no quadro distrital, contarão com

um total de 173 (cento e setenta e três) instituições, a seguir discriminadas

- . Associações culturais e recreativas – 20 (vinte);
- . Autarquias – 12 (doze);
- . Hospitais – 12 (doze);
- . Instituto Português da Juventude (IPJ)
- . Instituições Públicas de Solidariedade Social (IPSS):
- . Lares da terceira idade
- . Lares residenciais

- . Centros de acolhimento de dia
- . Apoio domiciliário
- . Jardins de infância
- . Ateliers de Tempos Livres (ATLs)
- . Centros de Actividades Ocupacionais (CAOs)
- . Centros de Apoio à Toxicodependência (CATs)
- . Serviços de Justiça (Instituto de Reinserção Social, Apoio aos serviços prisionais)
- . Segurança Social

Condições de Acesso:

a) Regime geral

- Ser titular do 12º ano de escolaridade do Ensino Secundário ou de habilitação legalmente equivalente e ter realizado uma das seguintes provas de ingresso:

- Filosofia
- Geografia
- História

b) Concurso especial

- Ter realizado exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao Ensino para maiores de 23 anos.

- Ser titular de Curso Médio ou Superior

- Ser proveniente de Sistemas de Ensino Superior estrangeiros.

c) Regimes de reingresso, mudança de curso e transferência.



- » [Formação Inicial](#)
 - [Plano de Estudos](#)
 - [ECTS](#)
- » [Formação Contínua](#)
 - [Acções de Curta Duração](#)
 - [Formação Especializada Pós-Licenciaturas](#)
- » [Formação Pós-Graduada](#)
- » [Profissionalização](#)

Sugestões

» Educação Social

Objectivos

O objectivo do curso é formar profissionais capazes de intervir nos domínios psicossociológicos junto de populações em risco, através do desenvolvimento de acções de prevenção e de (re) inserção social e pessoal e da promoção de acções que conduzam ao desenvolvimento pessoal dos cidadãos com vista à melhoria da sua qualidade de vida.

Após a Licenciatura, os alunos podem prosseguir os seus estudos candidatando-se ao **Mestrado em Educação Social*** e optar por um dos dois ramos de especialização: *Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos* ou *Acção Psicossocial em Contextos de Risco*.

* - pendente de aprovação do MCTES

Características do Estabelecimento/Curso

Código: 3131/9084

Vagas para 2007/2008:

- 55 (diurno)
- 30 (pós-laboral)

Condições de Acesso

Provas de Ingresso

18 Português

Pré-requisitos

Nenhum.

Duração da Formação

1º ciclo de estudos - 3 anos, 180 créditos

Grau Conferido

Licenciatura

Saídas Profissionais

Apoio Psicossocial, individual e/ou em grupo, com especial incidência junto de populações em risco e em situações de maior vulnerabilidade, desenvolvimento de projectos de Educação Social comunitários.

Os contextos de inserção profissional são diversificados: autarquias, escolas, bairros sociais, serviços de saúde, IPSSs, serviços de apoio a grupos juvenis em risco e minorias, centros de apoio à terceira idade, ATLS, serviços judiciais e de reinserção social, comunidades terapêuticas, comissões de protecção de crianças e jovens, serviços de apoio social, hospitais e centros de saúde.

[📄 Plano de Estudos](#)

[📄 ECTS](#) (disponível brevemente)

[📄 Dados estatísticos de Candidaturas Anteriores](#) (ligação externa)

Educação Social

Regime Diurno (9084)
Regime Pós-Laboral (9879)

Duração: 6 semestres
N.º de ECTS*: 180 créditos

CONDIÇÕES DE ACESSO

Provas de Ingresso
Uma das seguintes provas
(09) Geografia
(11) História
(18) Português

Deliberação n.º 67/2007

Designações dos exames nacionais para as provas de ingresso exigidas para acesso ao ensino superior

Preferência Regional

Área de influência: 30%
Coimbra, Leiria, Lisboa e Santarém

Objectivos do Curso

Formar licenciados aptos a exercer uma ampla gama de funções em organizações e instituições ligadas a múltiplos contextos sociais, culturais e educativos. Os estudantes devem desenvolver diversos tipos de competências (gerais e específicas), essenciais ao desempenho dos serviços requeridos pelo sector, no sentido de poderem vir a executar com profissionalismo as seguintes funções:

- Análise de contextos sociais e educativos;
- Desenho, implementação e avaliação de programas e projectos educativos;
- Gestão, direcção e coordenação de instituições, de serviços educativos e de recursos sócio educativos.

Saídas Profissionais

- Mediador comunitário, trabalhando como agente de desenvolvimento local e comunitário e de promoção cultural
- Mediador em processos de intervenção familiar e sócio-educativa
- Gestor de serviços educativos ou de recursos sócio-educativos (escolas, bibliotecas, museus, fundações, autarquias)
- Animador e Gestor sócio-cultural
- Educador de tempo livre e de lazer
- Formador de pessoas adultas e de idosos
- Educador em organizações de acolhimento e inserção social
- Gestor de redes sociais (numa óptica de equipas multi-profissionais)
- Especialista na mobilização de dispositivos de acompanhamento social personalizado (nas chamadas "zonas de vulnerabilidade ou exclusão social")

Plano Curricular Adequado a Bolonha
Antigo Plano Curricular

*European Credit Transfer System



EDUCAÇÃO SOCIAL
Licenciatura Bietápica

» **Objectivos**

O curso de Educação Social tem como objectivo proporcionar uma formação superior adequada para o desempenho de funções educativas não-docentes, junto da população de diferentes níveis etários que, devido a características sociais específicas necessitem de um acompanhamento permanente ou temporário substitutivo ou complementar da família.

» **Condições de acesso**

Pré-requisitos: Não tem

Uma das seguintes Provas de Ingresso:

06 Filosofia

18 Português

19 Psicologia

» **Classificação mínima para ingresso no curso**

Nota de candidatura: 95 Prova de ingresso: 95

» **Preferência regional**

Área de Influência: Santarém - Percentagem de Vagas: 50%

» **Regime de frequência**

Diurno

» **Plano de Estudos**

» **Potenciais locais de trabalho**

São potenciais locais de trabalho diferentes tipos de organizações/instituições cuja intervenção incide no âmbito da educação, desenvolvimento local e saúde como por exemplo:

- Prisões, instituições de reinserção social, instituições de acolhimento de crianças e jovens, colónias de férias, centros de ocupação de tempos livres, lares de crianças e jovens, centros de dia para idosos, centros de saúde, hospitais, internatos, cooperativas de ensino e recuperação de crianças inadaptadas (CERCIS), associação de pais e amigos de crianças deficientes mentais (APPACDM), departamentos de educação e cultura de autarquias, associações de desenvolvimento local, o apoio a associações de pais no desenvolvimento de projectos educativos, etc.

» **Contactos**

Esclarecimentos sobre organização, horários e propinas disponíveis na Secretaria.

<mailto:edsoc@eses>

» **Coordenador do Curso**

João Sebastião

1º ano

Unidades Curriculares	Apoio Pedagógico	A/S	Total horas			
			T	T/P	P	S/E
Educação Estético-Visual		S1		60		
Língua Estrangeira (Francês/Inglês)		S1		60		
Promoção Social e Cognitiva		S2		60		
<u>Tecnologias de Informação e Comunicação</u>		A		120		
Dinâmicas Sociais e Instituições Políticas Contemporâneas		A	120			
Sociologia da Educação		A	120			
Técnicas de Expressão do Português		A		120		
<u>Psicologia do Desenvolvimento</u>		A	90			

2º ano

Unidades Curriculares	Apoio Pedagógico	A/S	Total horas			
			T	T/P	P	S/E
Sociologia da Exclusão e Marginalidade Social		S1	60			
Psicologia Social e das Organizações		S1	60			
Promoção de Saúde - Oportunidades, Estratégias e Práticas		S1		60		
Metodologias de Investigação em Ciências Sociais		S1		60		
Teorias da Comunicação		S1	60			
Estatística		S2		60		
Metodologias de Animação Cultural		S2		60		
Dinâmica de Grupos		S2		60		
Políticas de Intervenção Social		S2	60			
Desenho e Desenvolvimento de Projectos de Intervenção Sócio-Educativa		S2		60		
Estágio		A				140

3º ano

Unidades Curriculares	Apoio Pedagógico	A/S	Total horas			
			T	T/P	P	S/E
Educação Ambiental		S1		60		
Psicologia do Adulto		S1	60			
Meios e Técnicas Audiovisuais		S1		60		
Expressão Dramática		S1		60		
Património Cultural e Comunidade		S2		60		
Legislação Social		S2	60			
Animação de Crianças e Jovens	Documentos de apoio	S2		60		
Sociologia das Organizações		S2	60			
Estágio		A				240
Atelier Artesanal		A		90		

4º ano

Unidades Curriculares	Apoio Pedagógico	A/S	Total horas			
			T	T/P	P	S/E
Planeamento e Organização de Acções de Formação		S1		60		
Promoção de Saúde - Intersectorialidade, Gestão de Redes e Projectos		S1		60		
Gestão das Organizações Sociais		S1		60		
Opção I (Multiculturalidade e Educação) a)		S1		60		
Opção II (Pedaqoqia em Contextos não Formais) a)		S1		60		
Opção III (Animação e Educação de Adultos) b)		S1		60		
Opção IV (Geriatría) b)		S1		60		
Educação e Valores	Documentos de apoio	S2		60		
Antropologia Social		S2	60			240

Metodologias de Educação de Adultos		S2		60		
História Social Contemporânea		S2	60			
Seminário Interdisciplinar		A				90

Das opções do 4º ano, os alunos escolherão um par: a) ou b).

5º ano

Unidades Curriculares	Apoio Pedagógico	A/S	Total horas			
			T	T/P	PS	S/E
Seminário Interdisciplinar		S1				45
Estágio		S1				300

>> Mais informações

A classificação final do curso é a média aritmética ponderada, arredondada às unidades (considerando como unidade a fração não inferior a cinco décimas), das classificações das unidades curriculares que integram o plano de estudos respectivo.

Os coeficientes de ponderação são:

- estágio - 2

- restantes disciplinas - 1



← voltar à pesquisa
alunos
docentes
não docentes
visitantes

especialização em educação social e intervenção comunitária

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO
COMUNITÁRIA

Mestrado registado na DGES com o número R/B- AD - 1045/2007

Ano Lectivo de 2007/2008

Período de Funcionamento

As aulas presenciais serão disponibilizadas na Universidade de Aveiro, a partir das 17h30 e, eventualmente, ao sábado.

Propinas

O valor da propina a pagar no ano lectivo 2007/2008 é de €949

Creditação de ECTS

ECTS nesta área de especialização de licenciaturas pré-Bolonha de 4 e 5 anos

Mesma área		Área afim		Área distinta	
L4 (48 ECTS)	L5 (54 ECTS)	L4 (12 ECTS)	L5 (12 ECTS)	L4 (6 ECTS)	L5 (6 ECTS)
Licenciatura em Educação Social e Intervenção Comunitária ou outra considerada da mesma área pelo Conselho Científico da Universidade de Aveiro		Licenciatura em Ciências da Educação Licenciatura em Educação Licenciatura em Educação de Infância Licenciatura em Ensino Básico Licenciatura em Ensino Licenciatura: Ramo Educacional Licenciatura: Profissionalização em Serviço Licenciatura em Psicologia Licenciatura em Sociologia Licenciatura em Serviço Social ou outra considerada afim pelo Conselho Científico da Universidade de Aveiro		Todas as restantes Licenciaturas referidas no ponto 1 do art. 4º	

Plano de estudos

O curso está organizado em dois anos. No 2º ano será realizado um trabalho individual com orientação tutorial e que deverá conduzir à elaboração de uma dissertação que será submetida a discussão e defendida publicamente.

As unidades curriculares do curso são:

	Unidades Curriculares do 1.º semestre				Unidades Curriculares do 2.º semestre					
	T	TP	OT	Cr.	T	TP	OT	Cr.		
1.º ano	Metodologia de Investigação em Educação	28	28	4	6	Seminário de Especialização	-	30	30	6
	Educação e Desenvolvimento Comunitário	28	28	4	6	Sociologia da Cultura	28	28	4	6
	Educação e Inclusão	28	28	4	6	Animação e Intervenção Comunitária	28	28	4	6
	Sociologia da Família	28	28	4	6	Infância, Educação e Participação Comunitária	28	28	4	6
	Opção I	28	28	4	6	Opção II	28	28	4	6
	TOTAL				30	TOTAL				30
2.º ano	Seminário de Orientação de Dissertação (anual)						60	60	16	
	Dissertação (anual)						-	-	44	
	TOTAL								60	



Licenciatura Mestrado Formação Especializada Complementos de Formação

Licenciatura - Educação Social - (1189)

Informação Geral

Plano de Estudos

Objectivos: •O curso de Educação Social tem como finalidade formar técnicos competentes e críticos que, integrados em equipas e comunidades, apoiem o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, de forma a que as populações acedam aos recursos e serviços sociais com vista a garantirem-se a realização dos direitos sociais e a construção da cidadania.

Enveredar por este domínio pressupõe:

Elevado interesse pelas áreas de conhecimento das ciências sociais;

Motivação para trabalhar numa área onde a capacidade de relacionamento interpessoal é fundamental associada a espírito de solidariedade;

Disponibilidade e flexibilidade para a intervenção em grupos e culturas diversas;

Abertura à inovação e actualização científica constantes.

•Adquirir uma formação teórica e técnica que permita desenvolver competências de planificação, intervenção e de avaliação no âmbito da Educação Social;

- Compreender as relações entre a Educação e o Apoio Social, não só ao nível da intervenção, mas também ao nível da concepção e elaboração de projectos de intervenção comunitária;

- Desenvolver uma cultura de respeito pelos direitos de cidadania das minorias e grupos étnicos;

- Desenvolver actividades junto de grupos que carecem de atenção especial, designadamente minorias étnicas, emigrantes e núcleos populacionais socialmente desfavorecidos, de forma a estimular o acesso a recursos e serviços sociais;

- Prestar apoio, individualizado ou colectivo, de natureza técnica relativamente a problemas específicos que se verifiquem nos grupos, mediante a procura de soluções adequadas;

- Adquirir competências de investigação que permitam uma acção fundamentada e actualização permanente.

•Saídas profissionais para o Educador Social:

.Lares de Terceira Idade, Lares Residenciais para Crianças e Jovens, Centros de Acolhimento Temporário, Centros de Dia de Apoio ao Idoso, Apoio Domiciliário, Centros de Actividades Ocupacionais, Centros e Associações de apoio ao portador de deficiência, Associações Culturais e Recreativas, Autarquias, Jardins de Infância, Hospitais, Institutos da Juventude, Centros de Saúde, Ateliers de Tempos Livres (ATL'S), Centros de Recreação e Lazer, Serviços Educação e Reinserção Social.

Provas de ingresso: Uma das seguintes provas:

- Português (19) ou Psicologia (20) ou Sociologia (22)

Observações:

Coordenação: Prof.ª Coordenadora Esperança do Rosário Jales Ribeiro

Localização: Viseu

Duração : 4 anos

INICIO

INFORMACIÓN

[Buscador](#)
[Noticias](#)
[Convocatorias](#)
[Ofertas empleo](#)
[Demandas empleo](#)
[Orientación empleo](#)
[Demandas información](#)
[Formación](#)
[Becas y subvenciones](#)
[Espacio solidario](#)

COMUNICACIÓN

[Bitácora](#)
[Foros](#)
[Chat](#)

DOCUMENTACIÓN

[Archivo documental](#)
[Revista CLAVES](#)
[Revista RES](#)
[Biblioteca](#)
[Experiencias](#)
[Recursos](#)

ORGANIZACIÓN

[Colegios y Asociaciones de Educación Social](#)
[Consejo General](#)
[Asedes](#)
[Habilitación](#)
[Congreso](#)
[Intranet](#)

PROMOCIÓN

[Promoción](#)
[Postales](#)
[Utilidades](#)

REALIZACIÓN

[Equipo](#)
[Patrocinio](#)
[Libro de visitas](#)
[Mapa del web](#)

Buscador

Sólo en esta categoría

[Inicio](#) | [Sugerir un enlace](#) | [Problemas con un enlace](#) Se han encontrado un total de **74 enlaces**

INICIO : ESTUDIOS UNIVERSITARIOS : DIPLOMATURAS

Categorías:

ASIGNATURAS (30)

Enlaces:

Páginas: [1](#) [2](#) [3](#)

1. [Diplomado en Educación Social por el C. U. de Talavera de la Reina](#)
Información y plan de estudios en Educación Social por el Centro Universitario de Talavera de la Reina, Universidad de Castilla La Mancha
2. [Diplomado en Educación Social por la E. U. de Educación de Palencia](#)
Plan de estudios. Depende de la Universidad de Valladolid, Campus de Palencia
3. [Diplomado en Educación Social por la UNED](#)
Diplomatura en Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia
4. [Diplomado en Educación Social por la Universidad del País Vasco. Campus Bizkaia](#)
Plan de Estudios de la Diplomado en Educación Social por la Universidad del País Vasco. Campus Bizkaia
5. [Diplomado en Educación Social por la Universidad del País Vasco. Campus Gipuzkoa](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad del País Vasco. Campus Gipuzkoa
6. [Diplomatura de la Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés](#)
La Escuela Universitaria de Educación Social (Fundación Pere Tarrés) de la Universidad Ramon Llull. Modalidad presencial y a distancia vía Internet. Doble titulación Trabajo Social / Educación Social
7. [Diplomatura Educación Social por la Universidad Autónoma de Madrid](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social de la Escuela Universitaria La Salle de la Universidad Autónoma de Madrid
8. [Diplomatura Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela
9. [Diplomatura Educación Social Universidad Católica de Valencia](#)
Información de la Diplomatura Educación Social de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
10. [Diplomatura Educación Social Universidad Complutense de Madrid](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid
11. [Diplomatura en Educación Social de la Universidad de Burgos](#)

- Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Burgos (Facultad de Humanidades y Educación)
12. [Diplomatura en Educación Social de la Universidad de Deusto](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social
 13. [Diplomatura en Educación Social de la Universidad Ramon Llull](#)
Plan de estudios de la Diplomatura
 14. [Diplomatura en Educación Social por Escuela Universitaria Padre E. de Ossó](#)
Universidad de Oviedo. Escuela Universitaria Padre Enrique de Ossó. Diplomatura en Educación Social
 15. [Diplomatura en Educación Social por la E.U. Cardenal Cisneros](#)
Universidad de Alcalá. Información de la Diplomatura en Educación Social por la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros
 16. [Diplomatura en Educación Social por la Escuela Universitaria de Palencia](#)
Campus de Palencia. Diplomado en Educación Social por la Universidad de Valladolid
 17. [Diplomatura en Educación Social por la Escuela Universitaria Don Bosco](#)
Universidad Complutense de Madrid. Centro de Estudios Superiores Don Bosco. Información de la Diplomatura en Educación Social por la Escuela Universitaria Don Bosco
 18. [Diplomatura en Educación Social por la Escuela Universitaria La Salle](#)
Información y planes de estudios
 19. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona
 20. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona](#)
Información general

INICIO**INFORMACIÓN**

[Buscador](#)
[Noticias](#)
[Convocatorias](#)
[Ofertas empleo](#)
[Demandas empleo](#)
[Orientación empleo](#)
[Demandas información](#)
[Formación](#)
[Becas y subvenciones](#)
[Espacio solidario](#)

COMUNICACIÓN

[Bitácora](#)
[Foros](#)
[Chat](#)

DOCUMENTACIÓN

[Archivo documental](#)
[Revista CLAVES](#)
[Revista RES](#)
[Biblioteca](#)
[Experiencias](#)
[Recursos](#)

ORGANIZACIÓN

[Colegios y Asociaciones de Educación Social](#)
[Consejo General](#)
[Asedes](#)
[Habilitación](#)
[Congreso](#)
[Intranet](#)

PROMOCIÓN

[Promoción](#)
[Postales](#)
[Utilidades](#)

REALIZACIÓN

[Equipo](#)
[Patrocinio](#)
[Libro de visitas](#)
[Mapa del web](#)

Buscador

BUSCAR
TODO EDUSO 

Sólo en esta categoría

Inicio | [Sugerir un enlace](#) | [Problemas con un enlace](#) Se han encontrado un total de **74 enlaces**

INICIO : ESTUDIOS UNIVERSITARIOS : DIPLOMATURAS**Categorías:****ASIGNATURAS** (30)**Enlaces:****Páginas:** 1 2 3

21. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de A Coruña](#)
Información de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de A Coruña
22. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Alcalá](#)
Información sobre la Diplomatura, incluye el Plan de Estudios
23. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Barcelona](#)
Características generales. Plan de Estudios
24. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Castilla La Mancha](#)
Centro Universitario de Talavera, Campus de Toledo, Universidad de Castilla La Mancha. Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social
25. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Extremadura](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social
26. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Girona](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura
27. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Huelva](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Huelva
28. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Lérida](#)
Plan de estudios
29. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de les Illes Balears](#)
Información de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de les Illes Balears
30. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Murcia](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Murcia
31. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Oviedo](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura
32. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Salamanca](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Salamanca
33. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Valencia](#)
Información de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Valencia
34. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Valladolid. Campus de Valladolid](#)

Campus de Valladolid. Página de contacto con la Diplomatura

35. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Vic](#)
Organización y plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social
36. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Vigo](#)
Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Vigo. Campus de Ourense. Plan 2000
37. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad de Vigo](#)
Plan de estudios. Campus de Ourense. Plan 1994
38. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Las Palmas Gran Canarias](#)
Información del Departamento de Educación, donde se encuentra la Diplomatura en Educación Social
39. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Pablo de Olavide](#)
Plan de estudios
40. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Pontificia de Salamanca](#)
Plan de estudios de la Diplomatura

Páginas: 1 2 3



Haga de eduso.net su página de inicio

Presentación | Créditos | Ayuda | Contacto

INICIO

INFORMACIÓN

[Buscador](#)
[Noticias](#)
[Convocatorias](#)
[Ofertas empleo](#)
[Demandas empleo](#)
[Orientación empleo](#)
[Demandas información](#)
[Formación](#)
[Becas y subvenciones](#)
[Espacio solidario](#)

COMUNICACIÓN

[Bitácora](#)
[Foros](#)
[Chat](#)

DOCUMENTACIÓN

[Archivo documental](#)
[Revista CLAVES](#)
[Revista RES](#)
[Biblioteca](#)
[Experiencias](#)
[Recursos](#)

ORGANIZACIÓN

[Colegios y Asociaciones de Educación Social](#)
[Consejo General](#)

Buscador

Sólo en esta categoría

[Inicio](#) | [Sugerir un enlace](#) | [Problemas con un enlace](#) Se han encontrado un total de **74 enlaces**

INICIO : ESTUDIOS UNIVERSITARIOS : DIPLOMATURAS

Categorías:

ASIGNATURAS (30)

Enlaces:

Páginas: 1 2 3

41. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Rovira i Virgili](#)
Información de los estudios universitarios de Diplomado en Educación Social por la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)
42. [Diplomatura en Educación Social por la Universidad Santiago de Compostela](#)
Plan de estudios
43. [Diplomatura en Educación Social por la Unviersidad de Extremadura](#)
Plan de estudios de la Diplomatura en Educación Social por la Unviersidad de Extremadura
44. [Relación de Universidades que imparten Diplomatura en Educación Social](#)
Información del Ministerio de Educación sobre Diplomatura en Educación Social. Incluye Decreto de la Diplomatura y planes de estudios, así como pasarelas de estudios

Páginas: 1 2 3

Diplomado en Educación Social	GIRONA	P	Facultad de Educación y Psicología	GIRONA	CC	60	6,16	8
Diplomado en Educación Social	GRANADA	P	Facultad de Ciencias de la Educación	GRANADA	CC	90	5,64	6,65
Diplomado en Educación Social	HUELVA	P	Facultad de Ciencias de la Educación	HUELVA	CC	90	5	5
Diplomado en Educación Social	ILLES BALEARS	P	Facultad de Educación	PALMA DE MALLORCA	CC	120	5	5
Diplomado en Educación Social	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	P	Facultad de Formación del Profesorado	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	CC	52	6,34	7,8
Diplomado en Educación Social	LLEIDA	P	Facultad de Ciencias de la Educación	LLEIDA	CC	60	5,71	7,54
Diplomado en Educación Social	MÁLAGA	P	Facultad de Ciencias de la Educación	MÁLAGA	CC	80	5,15	7
Diplomado en Educación Social	MURCIA	P	Facultad de Educación	MURCIA	CC	125	5,88	5,5
Diplomado en Educación Social	NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	P	Facultad de Educación	MADRID	CC	S.L.	-	-
Diplomado en Educación Social	OVIEDO	A	Escuela Universitaria de Magisterio Padre E. de Ossó	OVIEDO	CC	S.L.	-	-
Diplomado en Educación Social	PABLO DE OLAVIDE	P	Facultad de Ciencias Sociales	SEVILLA	CC	105	5,43	6,2
Diplomado en Educación Social	PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	P	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN	CC	140	5	5,9
Diplomado en Educación Social	PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	P	Escuela Universitaria de Magisterio	BILBAO	CC	185	5,18	6,09
Diplomado en Educación Social	ROVIRA I VIRGILI	P	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	TARRAGONA	CC	40	5,9	7,79
Diplomado en								

Educación Social	SALAMANCA	P	Facultad de Educación	SALAMANCA	CC	90	5,03	6
Diplomado en Educación Social	SANTIAGO DE COMPOSTELA	P	Facultad de Ciencias de la Educación	SANTIAGO DE COMPOSTELA	CC	80	5,26	8,1
Diplomado en Educación Social	VALENCIA ESTUDI GENERAL	P	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	VALENCIA	CC	160	5,8	6,27
Diplomado en Educación Social	VALLADOLID	P	Escuela Universitaria de Educación	PALENCIA	CC	S.L.	-	-
Diplomado en Educación Social	VALLADOLID	P	Facultad de Educación y Trabajo Social	VALLADOLID	CC	50	5	5
Diplomado en Educación Social	VIGO	P	Facultad de Ciencias de la Educación	OURENSE	CC	75	5,1	5,28

ANEXO III - Cursos em Educação Social no Brasil

- UNISAL – Centro Salesiano de São Paulo, Unidade de Campinas
- Secretária de Educação de Alagoas (em parceria)
- Universidade Tiotê do Paraná - FFCHLA - Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação PEDAGOGIA E A PEDAGOGIA SOCIAL: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
- UFRJ: SEAD - Secretaria de Educação à Distância: Pós-Graduação e Mestrado a Distância em Trabalho Social e Educação Social
- UNIFRAN – Universidade de Franca – Pós-Graduação em Educação Social

Sítios eletrônicos identificados dos quais foram retiradas as divulgações do que constam do anexo.

<http://www.unifran.br/posGraduacao/latoEducSocial.php>

<http://acd.ufrj.br/sead/social.htm>

<http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticias-governo/educacao-estadual-e-aabb-comunidade-realizam-curso-para-educador-social/?searchterm=ensinos>

<http://www.utp.br/mestradoemeducao/pubonline/evelcy17.htm>

<http://www.sj.unisal.br/posgraduacao/educacaosocial.htm>

 CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO Sábado, 16 de Fevereiro de 2008	→ Graduação		você está na UNIDADE CAMPINAS CÂMPUS SÃO JOSÉ
	→ Pós-Graduação		contato login mapa do site
	→ Técnico - ETEC		■ ir para a home http://www.unisal.br/
	→ Extensão		

- institucional →
- reitoria →
- alunos →
- professores →
- extensão e ação comunitária →
- idade ativa →
- ex-alunos →
- mestrado →
- gremap →
- biblioteca →
- unisal jr. - borland →
- pastoral →
- pesquisa →
- processo seletivo →
- fale conosco →
- localização →

home » pós-graduação » **educação social**

EDUCAÇÃO SOCIAL

Objetivo:

Qualificar o Educador social, desafiado pela cultura contemporânea, no trabalho com a criança e o adolescente em conflitos sociais. Buscar a sistematização dos conhecimentos adquiridos na prática sócio-educativa, mediante a análise da conjuntura, a metodologia do sistema preventivo, políticas sociais e aplicação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e da LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social).

Público-alvo:

Profissionais, com curso superior, que trabalham na área da educação (formal e não-formal) e de reintegração social.

Disciplinas:

Disciplina

Formação do Povo Brasileiro e Análise da Conjuntura Atual
 Fundamentos Antropológicos da Educação Social
 Doutrina de Proteção Integral e Cidadania
 Educação como prática de liberdade e de valores
 Conceito de Educação Social e Intervenção Sócio-Educativa
 Psicologia da Criança e do Adolescente: apego, auto-estima e Resiliência
 Contextos de Desenvolvimento e socialização
 Tópicos da Adolescência: Drogadição e Sexualidade
 Políticas Públicas e a Aplicação do ECA e da LOAS
 Planejamento e Elaboração de Projetos Sociais
 Metodologia de Pesquisa Científica
 Trabalho de Conclusão de Curso

Duração: 1 ano e 4 meses

Dias de aula: sábados, das 8h30 às 16h50 ou segundas e quartas, das 19h00 às 22h20

Carga horária: 360 h/a

Faça sua inscrição agora mesmo !!!!

graduação ■ pós-graduação ■ técnico-etec ■ extensão

HOME | CONTATO | LOGIN | MAPA DO SITE



Secretaria de Educação e AABB Comunidade realizam curso para educador social

Educadores de Alagoas, Sergipe e Bahia participam de 23 a 27 deste mês Curso de Formação Inicial do Educador Social. A capacitação é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e o Programa Integração AABB Comunidade.

21/04/2007 10:20

Cerca de 35 educadores de Alagoas, Sergipe e Bahia participam, a partir da próxima segunda-feira, 23, do Curso de Formação Inicial do Educador Social. A atividade é destinada aos educadores do Programa Integração AABB Comunidade, professores dos ensinos Fundamental e Médio, agentes comunitários, conselheiros tutelares e pessoas envolvidas com a educação de crianças e adolescentes. As aulas serão ministradas pelos professores Antônia Márcia Araújo Guerra (Serviço Social) e Silvestre Rodrigues Silva (Ciências Sociais), ambos do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP.

A capacitação é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e o Programa Integração AABB Comunidade. O curso se estende até o dia 27 deste mês e tem duração de 40 horas. O objetivo é sensibilizar os educadores para a discussão sobre uma nova visão de ser humano e de educação, instrumentalizando-os para atender às crianças e adolescentes da comunidade.

Concepção de educação, avaliação emancipatória, música, educação física, teatro de bonecos, análise de conjuntura, papel do educador, educação ambiental, teatro e metodologia, elementos de cultura, quintal mágico, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), participação comunitária e familiar e planejamento participativo são os temas que serão discutidos durante o curso.

De acordo com a coordenadora do Projeto AABB Comunidade, Veraleide Costa, o Educador Social cuida da criança e do adolescente de forma mais abrangente. "É como se ele fosse um anjo da guarda. Passa não só o conhecimento pedagógico, mas está preocupado com todo o contexto de vida do educando", garante.

Programação – O curso acontece de 23 a 27 de abril, das 8h às 12h e das 14h às 18h, no Programa AABB Comunidade, na sede da associação, rodovia AL-101 Norte, km 18, no bairro da Pescaria.



PEDAGOGIA E A PEDAGOGIA SOCIAL: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado

evelcy.machado@utp.br

Mestrado em Educação

Universidade Tuiuti do Paraná

O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, tem se centrado nas questões relacionadas à formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar. As três regulamentações do Curso, ocorridas em 1939, 1962 e 1969, propiciaram pouca flexibilização e inovações nos projetos das instituições formadoras, já que continham um currículo mínimo indicado que era implantado como referência nacional. A Reforma da Educação ocorrida em 1996 rompe com a tradição da oferta padrão – o currículo mínimo é substituído por diretrizes curriculares – além de possibilitar diversidade e diversificação de projetos educacionais. Na tramitação da nova regulamentação do Curso se acentua o debate sobre a formação e trabalho do pedagogo. Além de questões conflitantes, como a proposta de fragmentação do trabalho do pedagogo, com a restrição da formação para a docência e ênfase na gestão e da proposta de novos agentes formadores para docência (os Institutos Superiores de Educação), são incluídas nas discussões novas demandas de trabalho que propiciam atuação em diferentes espaços. O presente texto teórico-reflexivo se insere neste amplo debate e pretende situar a Pedagogia Social como perspectiva de inovação para o Curso de Pedagogia com relação à questão da educação não formal. Esta é abstraída de novas demandas sócio-educacionais e possibilitada pela legislação em vigor como atividade profissional, mesmo que no Brasil ainda sem clareza quanto a teorias e práticas e principalmente quanto à formação desse profissional. Considerando-se tais fatores, coerentes com a perspectiva de formação do educador com conhecimento e domínio da amplitude da área, discute-se a inclusão, nas políticas de formação do pedagogo, da educação social como área de atuação e como prática intervencionista. Destaca-se na educação social as relações entre educação formal, não-formal e informal, fundamentando-se na Pedagogia Social como referencial teórico situando conceito, áreas de intervenção e perspectivas de trabalho.

Palavras chave: Pedagogia Social; Educação não formal; Formação do Pedagogo.

Bibliografia Recomendada

- TORRES, C. A. *A política da educação não formal na América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- QUINTANA, J.M^a. *Pedagogía Social*. Madrid, Dykinson, 1988.
- REQUEJO, A.; CARIDE, J.A. “La formación de animadores: Universidad de Santiago de Compostela”. In: MARIN IBÁÑEZ, R.; PEREZ-SERRANO, G. (org.). *La Pedagogía Social en la universidad*. Realidad y prospectiva. Madrid, ICE, UNED, 1986.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL CIDADES EDUCADORAS CONTRA A EXCLUSÃO E PELA PAZ. Anais. Curitiba, UNESCO/AUGM/UFPR, 1996.
- PETRUS, A. “Educación Social y perfil del educador/a social”. In: SAEZ, J. (coord.). *El educador social*. Murcia, Universidade de Murcia, 1994.
- LOPEZ HIDALGO, J. *Los servicios sociales*. Madrid, Narcea, 1992.
- VENTOSA, V.J. *Educación social, animación e instituciones*. Madrid, Editores CCS, 1992.
- BRANDÃO, C.R. *A educação como cultura*. São Paulo. Brasiliense, 1986
- COLOM, A J. Pedagogia Social e intervención socioeducativa. In: COLOM, A J. (ccord) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea. 1987.
- 9FERMOSO, P. *Pedagogia social*. Fundamentación científica. Barcelona. Editorial Helder. 1994.
- ETXEBERRIA, F. (coord.) *Pedagogia Social y educación no escolar*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogía do oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980
- PETRUS, A (coord). *Pedagogia Social*. Barcelona. Ariel. 1977.
- MACHADO, E. M. *Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná: Formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social*. Tese de doutorado. Santiago de Compostela. USC. Es. 1998.
- TRILLA, J. *La Educacion fuera de la escuela*. Ambitos no formales y educación social. Barcelona. Ariel. 1996.

- Apresentação
- Cursos da UFRJ
- Experiências
- Documentos
- Legislação
- Notícias** ▶
- Ponto de Vista
- Cadastro
- Lista
- Links
- TV Escola
- Contato

Pós-Graduação e Mestrado a Distância em Trabalho Social e Educação Social

Organização:

Escuela Universitaria de Trabajo Social - ICESB, Escuela Universidad de Educación Social e Universitat Ramon Llull (Barcelona)

Cursos:

pos-graduacao em teatro social e intervencao socio-educativa; pos-graduacao de intervencao socio-educativa e drogas; pos-graduacao de novas perspectivas em formacao de pessoas adultas; pos-graduacao em intervencao social com pessoas com incapacidade; pos-graduacao em direcao e gestao de organizacoes nao-lucrativas e de economia social; pos-graduacao de animacao estimulativa: maiores, saude mental; mestrado em intervencao socio-educativa com criancas, adolescentes e jovens em risco ou conflito social

Informações:

Tel.: 902 410 000

Fax: 934 549 655

E-mail: postgraus@icesb.url.es

Web: www.peretarres.org/formacio/url.html

Franca/SP, 19 de fevereiro de 2008



ACEF S/A Unifran Graduação Pós-Graduação Pesquisa Extensão Professor Aluno Contato PORTAL ASA
 e-mail: senha: Ir buscar: OK

PÁGINA INICIAL

PROGRAMA DE DOUTORADO - STRICTO SENSU

DOUTORADO EM CIÊNCIAS

PROGRAMA DE Mestrado - STRICTO SENSU

Mestrado em Ciências

Mestrado em Linguística

Mestrado em Promoção de Saúde

Mestrado em Cirurgia e Anestesiologia Veterinária

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU - ESPECIALIZAÇÃO

EXATAS E TECNOLÓGICAS

ADMINISTRAÇÃO DE BANCO DE DADOS ORACLE

GESTÃO DE OPERAÇÕES E LOGÍSTICA

GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

GESTÃO ESTRATÉGICA DE NEGÓCIOS COM ÊNFASE EM MARKETING E VENDAS



Educação Social

ÁREA DE CONHECIMENTO

Grande área: Ciências Sociais/ Área: Psico- Pedagogia

DURAÇÃO

360 horas – 12 meses

OBJETIVOS

PÓS-GRADUAÇÃO

INFORMAÇÕES GERAIS

DOCUMENTOS

GUIA ACADÊMICO

INSCRIÇÃO (LATO SENSU)

INSCRIÇÃO (STRICTO SENSU)



Proporcionar aos participantes um aporte sobre as questões sociais, oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de projetos e planejamento de políticas públicas voltadas para a educação integral, conforme diretrizes e princípios norteadores das ações sociais em prol dos direitos humanos.

Conhecer teoricamente os modelos pedagógicos e Sócio-terapêuticos orientando as intervenções institucionais que atendem a população que esta em conflito com a lei.

Tornar esses profissionais agentes multiplicadores em toda a rede de atores do sistema que pretende garantir a construção da cidadania, bem como salvaguardar os direitos da criança e do adolescente.

Construir estratégias de trabalho eficazes, que possibilitem aos educadores obter suportes necessários para que se alcance uma posição mais afirmada, necessária diante dos apelos dos adolescentes em conflito consigo mesmo, com a família, com a sociedade e com a lei.

Oferecer elementos de intervenção sócio-terapêutica por pessoas especializadas na área.

Estruturar os processos específicos na sua área de trabalho, para que seja uma construção bidirecional e não unidirecional.

Formar multiplicadores para a transmissão dos conhecimentos adquiridos a outros profissionais.

Integrar e articular os atores do Sistema de Garantias que atuam nos mesmos territórios, viabilizando e agilizando o trabalho em rede, criando e fortalecendo relações democráticas, éticas e horizontais.

Promover ampla formação articulada e conjunta, para membros de organizações da sociedade civil e do governo, priorizando os atores do Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

Apresentar um modelo pedagógico consistente que ofereça aos profissionais ferramentas de intervenção.

PÚBLICO-ALVO

Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, sociólogos, Psicopedagogos, graduados em ciências humanas, sociais e da saúde, que atuam na área da educação seja formal ou informal, bem como membros de organizações não governamentais atuantes nas áreas sociais e educacionais. Dirigentes e técnicos de órgãos estaduais e municipais, que atuam no campo da execução de medidas sócio-educativas.

MÓDULOS (Disciplinas Específicas)

Perfil profissional: Capacitar profissionais que possam atuar no mercado de trabalho com ações sócio- políticas de caráter

O Curso será realizado no formato discriminado a seguir com sete Módulos temáticos e um módulo correspondente as experiências vivenciadas pelos alunos, contendo cada um deles síntese da Programação das Atividades e especificação de todas as aulas, com descrição dos seus objetivos, conteúdos, metodologia e recursos a utilizar

MÓDULO 1 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

- História Social da Educação.
- Pensamento Educacional Brasileiro.
- Sociologia e educação.
- Formação do ser social, estabelecimento de relações interpessoais e processos grupais.
- Ações coletivas, identidades sociais e educação.
- Família Brasileira: Aspectos históricos e sociológicos.
- Trabalho social com famílias em situação de risco.
- Educador social: Perfil e demandas profissionais.

MÓDULO 2 - EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS.

- Cidadania e Direitos Humanos – evolução histórica do Direito da Infância e do Adolescente.
- Políticas sociais.
- O Judiciário e a justiça social. Da transgressão à reparação social.
- Garantias penais e processuais do adolescente autor de ato infracional.
- Princípios e Diretrizes da Política de atendimento Prevista no Estatuto e no

MÓDULO 3 - MODELO PEDAGÓGICO CONTEXTUALIZADO; Projeto Político Pedagógico Institucional

- Elementos que constituem um Projeto Pedagógico Institucional desde o enfoque contextualizado.
- Modelos de intervenção; Unidades de Contenção, Unidades comunidades Educativas e Unidade comunidade Contextualizadas.
- Intervenção Intereducativa e Metodologia; Programas e Projetos de evolução.
- Plano de Atendimento Individual e comunitário.
- Instrumentalização das Intervenções Contextualizadas.
- Intervenções sócio-terapêuticas para adolescentes e famílias com problemas de consumo de substâncias psicoativas.

MÓDULO 4 - MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO.

- Psicologia Social nas comunidades - Novas abordagens, perspectivas teóricas, dimensões conceituais.
- Educação, Diversidade e Juventude.
- Comunicação e mobilização Social.
- Formação de redes e sua importância na articulação do trabalho com Crianças, Adolescentes e famílias em conflito.
- Psicologia Social e Comunitária.
- Serviço social e Educação.
- Sócioeducação.

MÓDULO 5 - INTERVENÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA, PESQUISA E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL / INDICADORES DE RESULTADOS

- Projetos sociais e familiares.
- Elaboração de Projetos Comunitários.
- Avaliação de projetos e Processos educativos.
- Trabalho de Conclusão de curso: Metodologia de pesquisa.
- A questão da violência na realidade Brasileira.
- Estádios em instituições que trabalham com população de criança e adolescente em conflito com a lei ou em situação de risco.
- Manifestações da violência contra a criança e adolescente: Violência doméstica, trabalho infantil, Abuso e exploração sexual.
- Adolescência, Drogadição e Criminalidade.
- Seminários integrados;
- Produtos – escrever artigos das experiências dos alunos a partir das vivências sócioeducativas.

MÓDULO 6 - FÓRUM DE DEBATES SOCIAIS.

- Confrontação das vivências dentro das Unidades Contextualizadas e de outras unidades com modelos pedagógicos diferentes e alternativos.
- Aspectos Éticos da Intervenção social, valores e princípios deontológicos e valores sociais; enfoques avaliativos; princípios e conseqüências. Conduta eticamente correta.
- Cidadania e Direitos Humanos.
- O estado e a Sociedade, políticas públicas na educação não formal.
- Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Redes de Atendimento à criança e Adolescentes nas Medidas Sócioeducativas.

MÓDULOS (Disciplinas Pedagógicas)

NEAD: metodologia científica e didática para o ensino superior.

HORÁRIO

Sábados das 8h às 16h20 min

CORPO DOCENTE

Todo formado de especialistas, mestres e doutores nas áreas específicas e possuidores de larga experiência profissional.

ANEXO IV - Congressos e encontros de Educação Social

- Congresso de Pedagogia Social, São Paulo -SP
- IV Encontro Nacional de Educação Social, Belo Horizonte - MG 15 a 18 / nov. / 2006

Sítios eletrônicos identificados dos quais foram retiradas as divulgações do que constam do anexo.

<http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/congresso-2006/o-congresso/>

<http://www.educacaosocial.org.br>

The screenshot shows the header of the website 'PEDAGOGIA SOCIAL'. The main title is 'PEDAGOGIA SOCIAL' in a large, bold, serif font. Below it is the subtitle 'A Profissão de quem faz Educação Social e Comunitária no Brasil'. To the right of the subtitle is a search bar with a magnifying glass icon and the letter 'b'. Below the subtitle is a horizontal navigation menu with several tabs: 'a pedagogia social', 'congresso 2006', 'publicações', 'multimídia', 'enquetes', and 'congresso 2008'. To the right of this menu are the links 'acessar' and 'cadastrado'. In the top right corner, there are links for 'acessibilidade', 'contato', and 'incubadora'. At the bottom of the header, there is a breadcrumb trail: 'você está aqui: página inicial → congresso 2006 → o congresso → histórico'.

Histórico

ANTECEDENTES DO CONGRESSO E SIMPÓSIO 2006

Desde 2003 tem sido possível conhecer por inteiro quase toda a história da criança órfã e abandonada no Estado de São Paulo e que foram judicialmente colocadas sob a tutela do Estado. Os arquivos estudados pelo grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Roberto da Silva compreendem cerca de 300 mil prontuários, 150 anos de história e 45 períodos governamentais, isto é 45 diferentes propostas, políticas e práticas de atendimento de crianças e adolescentes em São Paulo. O estudo multidisciplinar e a constituição de linhas de pesquisas específicas para cada área de conhecimento representada no grupo deixou evidente a insuficiência das ciências humanas e sociais em oferecer as respostas e os atendimentos que se faziam necessários para que aquelas crianças superassem as situações de vulnerabilidade que as colocaram sob a tutela do Estado. Questionávamos, sobretudo, o escopo da Psicologia Institucional e a necessidade de uma então Pedagogia Institucional como mais adequada para o trabalho dentro das instituições totais. O grupo também entendia que, sob a perspectiva do reordenamento institucional proposto pelo ECA era preciso evitar que os abrigos continuassem cometendo os mesmos erros do passado e para isto constituiu, por meio de convênio com a Força Sindical, um campo experimental de estudos para que o grupo supervisionasse um abrigo e orientasse a elaboração de seu projeto pedagógico. Esta intersecção entre pesquisa histórica e estudo de campo tornou evidente a necessidade de formação do pessoal de abrigo e a constituição de métodos e técnicas de trabalho no sentido de dotá-lo dos recursos necessários para corrigir os erros e as distorções que observávamos no passado. O I Colóquio Multidisciplinar de Pesquisa em Sociologia do Desvio, realizado de outubro a dezembro de 2004 na Faculdade de Educação da USP foi o primeiro momento coletivo de aprofundamento teórico e metodológico do próprio grupo de pesquisa. A partir de agosto de 2005 teve início os Encontros de Equipes Técnicas de Unidades de Atendimento Social, realizados em agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, também na Faculdade de Educação da USP, agregando ao Abrigo Meu Guri e ao grupo de pesquisa outros quatro abrigos. A pouca receptividade, entretanto, quanto à idéia de uma pedagogia específica para o trabalho educacional dentro das instituições totais, já desaconselhada no passado por Paulo Freire, conduziu o grupo à considerar o conceito de Pedagogia Social e sua abrangência maior, para além das instituições totais. No final de 2005, o diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus contribuíram para sedimentar a idéia da Pedagogia Social como matriz conceitual para pensarmos a pesquisa, a formação e a condução das atividades educativas nos espaços não escolares, assumindo então a educação não-formal importância central no desenho desta nova linha de pesquisa.

Portal da Pedagogia Social

II Congresso Internacional de Pedagogia Social

ASSISTA AO VIVO

Com a participação de especialistas, profissionais e pesquisadores de âmbito nacional e internacional, o CIPS 2008 foi um marco na discussão da Pedagogia Social no Brasil, especialmente quanto à regulamentação da profissão.

Conheça os dois trabalhos que receberam menção honrosa no CIPS 2008

Hélio Roberto Braunstein - Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro. Hélio, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, transformou em dissertação de mestrado alguns milhares de fichas de entrevistas coletadas quando atuava como psicólogo em uma penitenciária feminina.

Érico Ribas Machado - A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. Érico, sob orientação da Prof^a Dr^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, desenvolveu estudos tendo como principal fonte de pesquisa os artigos publicados no CIPS 2006.

Veja no link Multimídia alguns dos textos e das apresentações feitas no CIPS 2008.

GEPÊPrivação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Regimes de Privação da Liberdade

Opine sobre o Sistema de Cotas para acesso ao Ensino Superior no Brasil



Clique para entrar no grupo socialpedagogy



IV ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL

15 a 18 / nov / 2006

PROGRAMAÇÃO **INFORMAÇÕES** **INSCRIÇÕES** **CONTATO**

EDUCAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS



APRESENTAÇÃO

JUSTIFICATIVA

EIXOS TEMÁTICOS

METODOLOGIA

OBJETIVOS

PÚBLICO-ALVO

PERSPECTIVA

ORGANIZAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

LOCAL DO EVENTO

Sesc / Venda Nova
[Informações Úteis](#)

PROGRAMAÇÃO DIÁRIA

15 DE NOVEMBRO / QUARTA-FEIRA

Abertura

- 19:00 - Educação Social na Perspectiva da Efetivação dos Direitos Humanos

Miguel Gonzales Arroyo

- Educador e Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG

Renato Roseno

- Assessor da ANCED - Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente
- Ex Conselheiro do CONANDA

16 DE NOVEMBRO / QUINTA-FEIRA

Mesas Temáticas

- 09:00 - Estado e Políticas Públicas

Rudda Ricci

- Doutor em Ciências Sociais/UNICAMP-SP
- Professor do mestrado em Educação da UFMG

Gláucia de Barros

- Gerente do Projeto TELEMIG Celular e Coordenadora FDDCA

- 13:30 - Diversidades na Construção da Cidadania

Isabel Santos (Bel)

- Educadora social, formada em Ciências Matemáticas pela Universidade São Judas Tadeu e Especialização em Pedagogia Social pela Università Salesiana di Roma (Itália).

Paulo Lage

- Coordenador da jornada cidadã no combate ao abuso e exploração sexual, uso de drogas e trabalho infantil.
- Presidente do Sindicato dos Químicos do ABC – São Bernardo do Campo / SP

- 16:30 - Diálogo entre as práticas sociais e acadêmicas

Licinia Maria Correa

- Doutora em Educação Escolar pela UNESP
- Professora titular (licenciada) da Universidade do Vale do Rio Doce

Maria Stela Santos Graciani

- Doutora em Educação e Administração Escolar pela FAE-USP
- Mestre em Ciências Sociais e Sociologia pela PUC-SP

Margarete Aparecida Amorim

- Analista Institucional e esquizodramatista da Fundação Gregório Barenblitt, com atuação na formação, consultoria e supervisão em políticas públicas, em especial, na área de educação, trabalho, saúde, criança e adolescente, e assistência social.

17 DE NOVEMBRO / SEXTA-FEIRA
Reunião dos Grupos de Trabalho

- 09:00 às 18:00 - Grupos de Trabalho
Conforme a inscrição prévia de cada participante

18 DE NOVEMBRO / SÁBADO
Plenária de Encerramento

- 09:00 - Resultado das reflexões dos Grupos de Trabalho;
Leitura da carta do IV ENES;
Definição do local do V ENES
- 13:00 - Encerramento do IV ENES