

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290004138

TCC/UNICAMP  
C14d  
FE

200921139

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**DA PRÁXIS COMUNITÁRIA À PRÁXIS SOCIAL:  
UMA ANÁLISE DO TRABALHO EDUCATIVO  
DESENVOLVIDO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO  
NÃO-FORMAL NA MACRO-REGIÃO DE CAMPINAS**

**Autora:** Silvia Bez Soares de Camargo  
**Orientadora:** Profa. Dra. Olga von Simson

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Especialização para obtenção do grau de  
Especialista em Educação pela Faculdade de  
Educação da UNICAMP, sob a orientação da  
Profa. Dra. Olga von Simson

Campinas  
2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

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

C14d	<p>Camargo, Silvia Bez Soares de.</p> <p>Da práxis comunitária à práxis social : uma análise do trabalho educativo desenvolvido em instituições de educação não - formal na macro-região de Campinas / Silvia Bez Soares de Camargo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação básica. 2. Educação não - formal. 3. Instituição social. 4. Práxis pedagógica. 5. Práxis. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>08-321-BFE</p>
------	---

**Da práxis comunitária à práxis social:  
uma análise do trabalho educativo desenvolvido em instituições de educação não-  
formal da macro-região de Campinas**

Silvia Bez Soares de Camargo<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da análise realizada sobre o trabalho educativo desenvolvido em instituições de educação não-formal e identificar se as mesmas apresentam um trabalho voltado para a “práxis social” ou para a “práxis comunitária”.

**Palavras-chave:** educação formal, educação não-formal, instituição, trabalho educativo, “práxis social”, “práxis comunitária”.

### **Introdução**

O surgimento da educação não-formal justifica-se por um período histórico em que as críticas à escola e ao sistema formalizado de ensino não estavam dando conta de corresponder a todas as expectativas sociais, em vista de que com a globalização e a informatização, a informação e o conhecimento adquirem uma velocidade não acompanhada pelos sistemas de ensino.

Esse aparecimento pode também ser associado ao momento histórico compreendido como crise do sistema escolar, impossibilitado de responder a todas as demandas sociais que lhe são impostas.

Com a crise do sistema formal de educação, a sociedade começa a admitir a existência de outros afazeres educacionais. Na década de 1990, as mudanças na economia e nas formas de relações próprias ao mundo do trabalho, ampliaram as necessidades educativas dos sujeitos para além dos conteúdos programáticos e currículos definidos a priori.

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Assistente Pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2003-2007.

<sup>2</sup> Este texto é fruto das reflexões realizadas em decorrência da experiência vivenciada como Assistente Pedagógica da disciplina Educação Não-Formal do Curso de Graduação em Pedagogia, dentro do 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, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Profa. Dra. Olga von Simson, responsável pela disciplina (2005-2007), com a colaboração da Profa. Dra. Renata Siciro Fernandes.

Os conceitos de escola e de educação são muitas vezes considerados como sinônimos, porém, a escola é uma instituição que visa formar sujeitos e faz isso de modos formais e escolarizados, com anuência e controle de órgãos ministerial federal e secretarias estaduais e municipais aos quais está sujeita. A educação engloba diferentes instituições, metodologias e pedagogias das quais os sujeitos se valem com fins de formação e educação de maneira ampliada ou específica.

Nomear algo como prática em educação não-formal ou formal implica dizer que ambas apresentam peculiaridades. A educação não-formal apresenta características próprias de concepção das relações de ensino-aprendizagem, educador-educando, além de métodos de avaliação do aproveitamento diferentes daqueles da escola formal.

A educação, portanto, acontece através de diferentes campos e sob diferentes formas – informal, formal e não-formal – concomitantemente, ocorrendo durante o processo de socialização do indivíduo, processo esse que só se finda com a morte.

Podemos dizer que a educação não-formal é uma modalidade que vem ocupando na contemporaneidade um espaço significativo no cenário nacional e que, por isso, vem merecendo atenção por parte de diferentes segmentos da sociedade. Afonso (1989) distingue a educação formal da educação não-formal e da informal da seguinte maneira:

“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 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).

A estrutura que caracteriza a educação não-formal e suas práticas educacionais é diferenciada da desenvolvida pela escola – educação formal –, mas possui formalidade, intencionalidade e sistematização em seus espaços educativos. O trabalho desenvolvido está comprometido com as questões que são importantes para um determinado grupo; essas questões são o ponto de partida para as práticas educacionais a serem

desencadeadas. O espaço e a prática de vivência social visam reforçar o contato com o coletivo e estabelecer laços de afetividade entre os sujeitos.

Segundo Simson et alli (2001), os princípios da educação não-formal podem ser assim enumerados: 1. Apresentar caráter voluntário; 2. Proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade; 3. Visar o desenvolvimento social; 4. Evitar formalidades e hierarquias; 5. Favorecer a participação coletiva; 6. Proporcionar a investigação; 7. Proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada; 8. Considerar os desejos e anseios da população com a qual se pretende trabalhar.

As circunstâncias da vida moderna têm incrementado o número de instituições voltadas para atividades de educação não-formal, mas nem todas elas realizam um verdadeiro trabalho educacional, no sentido de ser um trabalho conscientizador das diferenças sócio-culturais e transformador da condição sócio-cultural dos educandos. Tal trabalho deve dar condições para que os indivíduos procurem caminhos para se transformar e transformar o meio em que vivem.

Uma grande quantidade de instituições que se dizem voltadas para a educação não-formal, na realidade estão preocupadas com atividades filantrópicas (que funcionem como uma espécie de pára-choque protetor das classes dominantes) ao retirar crianças, adolescentes e velhos das ruas, eliminando, assim, uma “ameaça”, forma como tais presenças são vistas pelos mais abonados e não socialmente conscientes ou, ainda, retirando dos olhos dos “bons-cristãos”, as imagens da injustiça social capazes de fazê-los sentirem-se culpados.

“A educação não-formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática para a camada de nível socioeconômico mais baixo da população; o trabalho com essa modalidade educativa não implica e nem exige, em princípio, uma diferenciação de classes. Para que as atividades propostas se viabilizem na prática, é necessário ter uma postura e sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, num primeiro momento, captar os anseios e os conhecimentos que as crianças, jovens, adultos e idosos, de grupos sociais diferentes e pertencentes a contextos sociais e culturais diferenciados, transmitem através de suas histórias de vida. Só assim será possível construir um diálogo a partir dos conhecimentos oferecidos por

essa população e da bagagem acumulada pelos educadores” (Simson et alii, 2001, p.13)

Da mesma forma que no campo formal, o que acontece no campo do não-formal precisa ser analisado e compreendido nos seus projetos políticos e nas suas propostas pedagógicas fundamentais. Isso se apresenta mais fácil no campo formal, em que regras e exigências já são definidas há mais longo tempo e se apresenta mais fluido e flexível no não-formal, por ser mais recente e mais abrangente.

### **Pequeno histórico do abandono de crianças no Brasil: o surgimento das instituições e do assistencialismo**

A educação não-formal no Brasil e em muitos outros países da cultura ocidental apresenta, em geral, propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres – embora isso seja um reducionismo -, desenvolvidas tanto pelo setor público como pela sociedade civil, embora isso tenha que ser analisado criticamente, porque ela pode muitas vezes, se apresentar como uma educação de segunda mão ou sucateada ou precarizada.

A política social e econômica adotada no Brasil, principalmente em relação às classes sociais menos privilegiadas da população, faz com que inúmeras instituições, associações, organizações e grupos se preocupem em propor alternativas que melhorem a forma de inserção de um grande contingente de pessoas à realidade social brasileira, bem como proteger as classes mais favorecidas das ações da marginalidade que podem advir, em especial, de grupos de crianças e adolescentes da periferia. Essas organizações procuram tirar os jovens das ruas, oferecendo atividades voltadas ao lazer e à capacitação profissional, muitas vezes institucionalizando-os.

Segundo Marcílio (1998), nosso modelo de sociedade advém de modelos ibéricos de raízes latina e católica, quando os homens que mantinham o governo não se viam obrigados a assumir a responsabilidade dos filhos ilegítimos – os “enjeitados”.

No período colonial até meados do século XIX, as Irmandades de Misericórdia e as Câmaras Municipais, por sua vez, garantiam o anonimato das mães solteiras, protegiam a sociedade dos perigos dos bandos jovens (marginais), forneciam trabalho infantil “gratuito” e mantinham o funcionamento do esquema, não para amparar os excluídos e, sim, para deixá-los o mais longe possível da sociedade “padronizada” e, pelo que se pode depreender, a culpa de uma gravidez era imputada somente à mulher,

como se o homem não tivesse participação na concepção. Então, a essas mulheres desafortunadas, excluídas e humilhadas pela sociedade só existia uma única saída, abandonar seu filho, pois lutar por ele numa sociedade machista seria brigar contra o mundo.

Essas crianças eram acolhidas pelas Santas Casas através da roda dos expostos, até os três anos de idade. Após este período, até os sete anos, elas poderiam ser encaminhadas a casas de família com o objetivo de receberem educação doméstica para o trabalho.

No período pós-independência até a primeira metade do século XIX, surge o discurso iluminista, baseado em idéias utilitárias, que pregavam ideais de transformar as crianças enjeitadas em pessoas úteis para a sociedade, para o Estado e para si mesmas. As crianças eram encaminhadas muito cedo para o trabalho, e não tinham o direito a infância como as crianças de outros extratos sociais.

Aos meninos procurava-se ensinar uma profissão, pois mais tarde seriam encaminhados para o trabalho, tornando-se aprendizes e mão-de-obra explorada e sem remuneração, ou seja, nasciam pobres e morriam pobres, sem oportunidade de crescimento intelectual e social, pois tudo que lhes era dado, era impiedosamente cobrado mais tarde. No caso das meninas, a preocupação se dava no sentido de proteger a honra e a virtude, pois o melhor destino para elas seria o casamento. Para aquelas que não se casavam e trabalhavam nas instituições como professoras não recebiam rendimentos, pois pagavam, com seu trabalho, pelas despesas que deram à instituição desde que nasceram. Muitas famílias tinham interesse em ficar com as meninas para criá-las e torná-las suas criadas, sem remuneração, ou seja, como uma nítida exploração do trabalho infantil, disfarçada de caridade.

O assistencialismo vem à tona no final do século XIX, com higienistas e juristas que elaboram propostas de políticas assistencialistas, introduzindo os conceitos de higiene que aliavam saúde e educação. Com essa nova visão, procurou-se combater a mortalidade infantil e dar prioridade, através de campanhas de saúde, aos cuidados com o corpo da gestante com sua alimentação e posterior amamentação do recém-nascido, introduzindo, assim, a pediatria e a puericultura como áreas de conhecimento.

Nessa fase, o termo criança é empregado para o filho das famílias bem situadas socialmente e o termo menor para a criança desfavorecida e abandonada e surge a preocupação com a educação e proteção da mulher, para que ela pudesse chegar até o final da gestação e não abandonar seu filho, protegendo, assim, o futuro das futuras

gerações. Com isso, surgem os ensaios em políticas sociais e programas de assistência e o Estado começa a tomar consciência de sua responsabilidade, assumindo um papel paternal e protetor, porém não menos impiedoso. Assistir para prevenir e corrigir com repressão rigorosa para educar: este era o lema das colônias agrícolas, ou seja, ainda continuava o método da opressão como melhor forma de educação e ainda continuava-se isolando as crianças desfavorecidas em espaços cada vez mais longínquos e controlados.

Mudam-se os termos e as suas configurações, mas os sentidos que permanecem por trás delas continuam os mesmos. Somente após a década de 1920 é que o Estado se volta para a infância desvalida, no sentido de dar-lhe proteção, porém quanto ao atendimento às crianças e jovens em situação de risco social, o Estado se manteve ausente de suas responsabilidades, delegando-as à sociedade civil (Câmara Municipal e irmandades religiosas), mais ou menos como faz hoje, delegando responsabilidades para as escolas e para as instituições religiosas e filantrópicas do terceiro setor – no caso da educação não-formal - como se elas sozinhas fossem capazes de abraçar, resolver e dar conta de tantas injustiças e problemas sociais.

Após uma fase correspondente à ditadura militar, houve uma centralização desse atendimento oficial via FUNABEM e FEBEM, o qual se mostrou inteiramente inoperante. Restabelecido o Estado de Direito, o Brasil montou, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que apesar de certa inovação nas questões relativas à proteção da criança em situação de risco social, ainda é um abismo entre as normas e a realidade, pois nem esse instrumento promove a inserção de um jovem ou adolescente problemático novamente à sociedade de forma eficaz e não opressora.

O modelo educacional pouco se desenvolveu através dos tempos; a escola ainda hoje continua seguindo nos mesmos trilhos: 1 a 3 anos, fase da criação (creche); 3 a 7 anos fase de educação dos meninos e meninas (pré-escola); e de 7 anos em diante, formação para o trabalho (escola formal).

Já a escolarização se divide em dois tipos: ensino para a elite, realizado em instituições educacionais privadas, tendo o objetivo de educá-la para a liderança, e o ensino público, visando educar os sujeitos para o trabalho, sendo apenas serviçais não-pensantes e não-reflexivos.

Neste modelo de divisão entre escola pública e escolar particular, já estão presentes, no ensino público, os mecanismos de inculcação que visam estabelecer a aceitação, a conformidade e a culpabilização dos próprios indivíduos pelos insucessos,

apontando como única fonte de solução para a superação dos problemas o esforço individual (pelo jargão: “sou brasileiro e não desisto nunca”) e aceitação dos esquemas dominantes (pelo jargão: “brasileiro é um ser pacífico, alegre, carnavalesco”) através da desvalorização da cultura popular, da imposição do modelo nuclear de família e observa-se, ainda, a presença da idéia de desestruturação familiar como causa geradora de problemas, entendendo os fracassos educacionais como sendo gerados pela fragilização dessa população.

É importante afirmar que a educação não-formal pressupõe que os grupos dominados não são passivos e, sim, capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de “resistência inteligente”, desde que seus mestres não tenham pensamentos arcaicos e excludores. Nesse sentido, encaramos as práticas da educação não-formal como passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social.

As mudanças que ocorreram na estrutura familiar e nas relações de trabalho funcionaram, também, como uma alavanca para o surgimento da educação não-formal. Somente o modelo escola-família (cuidado, formação e socialização) já não dava conta das demandas da realidade social. Nesse sentido, a educação não-formal surge não para substituir os papéis exercidos pela educação formal e informal, mas para dividir e partilhar os diferentes e crescentes fazeres deste novo tempo.

Vale ressaltar, ainda, a intensificação do trabalho da mulher fora do lar e a redução do espaço urbano, criando assim a necessidade de instituições de custódia (creches). Para permitir à mãe trabalhar fora, as famílias fazem a opção por um número menor de filhos. Morar mais próximo do trabalho passa a ser um desejo, deixando, assim, para traz os grupos familiares numerosos que serviam de apoio na educação das crianças. As modificações nas relações de trabalho mostraram que as instituições escola e família realizavam seu trabalho de maneira insatisfatória e incompleta.

Outro fator que corrobora para que a educação não-formal se faça tão presente são as exigências das indústrias e do mercado de trabalho em busca de profissionais para suprir novas demandas devido à velocidade com que ocorrem as mudanças e a busca de atualizações no campo do trabalho, agora muitas vezes informatizado. Surgem nas indústrias programas para formação em assuntos e acontecimentos específicos e especializados, ocorrendo a superação da distância entre o saber e o saber fazer. Os

meios de comunicação – TV e internet – tiveram um importante papel para fazer a sociedade perceber que educação não é monopólio da escola e da família.

### **A “práxis social” e a “práxis comunitária”**

Considerando toda a crise da escola pública no Brasil e no mundo, desencadeada não só pelos fatores internos, mas implicitamente pelas pressões de um Estado neoliberal e pela globalização mundial, podemos perceber que houve a emergência recente de um campo educacional relacionado à educação não-formal.

Numa sociedade na qual as informações têm sua velocidade de divulgação intensamente acelerada, possível graças a recursos poderosos de telecomunicação, este tipo de educação ganha força, já que a escola, como agência de socialização e instituição de legitimação da ordem social vigente, tem intenção de promover a produção de seres críticos e participantes, mas não vem assumindo esse papel como as mudanças nos aspectos sociais-hegemônicos, econômicos e culturais exigem.

Além disso, há a questão gritante do aumento da exclusão social, percebida pelas milhares de pessoas que estão à margem da cultura dominante na sociedade e alijadas de seus direitos sociais e políticos. Esses excluídos são os, muitas vezes, atingidos por iniciativas de educação não-formal, que possibilitam uma adequação maior à realidade sócio-cultural, sem as cobranças formais dos bancos escolares.

Tendo em vista esse cenário brasileiro desencadeado pelo modelo de desenvolvimento capitalista orientado pelo neoliberalismo, podemos observar, então, que estão surgindo formas diferentes de organização e ação social.

Em seus estudos, Martins (2007) identifica dois tipos distintos de práxis que vem atuando na realidade vivida pela nossa população nas últimas duas décadas: a “práxis social” e a “práxis comunitária”. O autor define a “práxis comunitária” desenvolvida pelas diferentes instituições como uma ação da sociedade civil que, respaldada por “intelectuais”, resulta na manutenção do “bloco histórico” dominante e dirigente.

“Isso coloca em funcionamento uma série de iniciativas estatais e não estatais capazes de reproduzir as relações sociais capitalistas, tomando as classes subalternas como um conjunto de indivíduos identificados economicamente e também pela submissão que vivenciam. Entre essas iniciativas encontram-se as do “terceiro setor”, pois que suas ações procuram garantir o “bom” funcionamento do sistema de vida, forjando

nas classes subalternas um padrão de comportamento ético-político adequado à lógica econômica vigente”. (Martins, 2007, p.11)

Assim sendo, Martins nos alerta que o compromisso da “práxis comunitária” não é com projetos de libertação das condições precárias em que vive a população, pois essas instituições que propagam projetos sociais, com a intenção de construir um “novo” sujeito social, se dizem neutras ideológica e politicamente em suas ações. Isso quer dizer que, se são neutras, perpetuam e se calam diante das desigualdades sociais, pois suas ações colaboram com a manutenção do *status quo*, pela indiferença ético-política que manifestam.

Portanto, podemos inferir que a “práxis comunitária” é reprodutora das relações sociais capitalistas vigentes, já que nela diversas instituições atuam conjuntamente para buscar alternativas para esse momento de crise vivido, principalmente a crise econômica que afeta as classes menos favorecidas, mas não se preocupam com o principal, ou seja, identificar e atacar a raiz do problema que é decorrente do modo de produção e reprodução do sistema capitalista.

A “práxis comunitária” não tem grandes preocupações em conhecer e nem em transformar a realidade, mas sim em promover somente ajustes parciais, sem afetar a dinâmica global do modo de vida, colaborando assim para a reprodução do capitalismo e suas formas de exclusão, o que faz com que a “práxis comunitária” não tenha qualquer impacto na vida concreta dos indivíduos. Assim, surgem muitas “ações comunitárias” desenvolvidas por inúmeras instituições, todas de caráter assistencialista, ou seja, de atendimento a população em situação de risco social.

Por “práxis social” podemos compreender o modo de agir que visa promover a transformação da vida das pessoas das classes menos favorecidas, através da utilização dos conhecimentos da economia política, elaborando estratégias que mobilizem e busquem construir alternativas para superar todos os tipos de desigualdades.

“Enquanto a “práxis social” buscava a mobilização das massas pela ação politizada e ideologizada, articulada por instrumentos organicamente vinculados entre si (como os partidos, os sindicatos e até mesmo mediante organizações internacionais dos trabalhadores, por exemplo, as “Internacionais”), que indicavam o engajamento permanente e a perspectiva estratégica de transformação social, a “práxis comunitária” é

focalizada, despolitizada, e articulada por instrumentos de mobilização cujo engajamento é eventual e de perspectiva não estratégica, além de afirma-se como neutra ideologicamente”. (Martins, 2007, p.16)

Diante do exposto, é preciso reconhecer que a “práxis comunitária” exerce impacto na realidade através de suas ações oriundas de diferentes iniciativas, muitas delas relacionadas à educação. Assim, o espaço educativo ocupado pela “práxis comunitária” não é o da educação formal, mas preponderantemente o da educação não-formal, que

“aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processo organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou projetos educacionais, fruto da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc...”. (Gohn, 1999, p.7)

### **A educação não-formal como disciplina**

A disciplina Educação Não-formal, ministrada no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp, dentro do Proesf, buscou caracterizar a natureza dos processos de educação não-formal, do ponto de vista teórico e histórico-conjuntural, assim como apresentar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos agentes mediadores daqueles processos no desenvolvimento de seus trabalhos.

O desenvolvimento da disciplina esteve centrado em três pontos: 1- trazer subsídios para discussões referentes à compreensão do campo da educação não-formal, buscando na teoria caminhos para reflexão da prática educativa; 2- fornecer e discutir com os alunos os fundamentos teóricos e metodológicos de formas históricas de práticas de educação não-formal desenvolvidas em espaços da sociedade civil, voltadas para a articulação de interesses públicos, articuladores e formadores de cidadania junto à população; 3- examinar o caráter educativo dessas práticas, refletindo sobre a contribuição dessas formas ao longo da história para a sociedade e para uma gestão democrática do Estado.

Para conhecermos o caráter educativo das instituições, os grupos de alunos da disciplina se organizaram para diagnosticar a realidade vivenciada nesses espaços. As grandes questões orientadoras para as visitas foram: “Em que medida as instituições voltadas para a educação não-formal realizam um trabalho educacional? Será que as instituições, que se dizem voltadas para a educação não-formal, na verdade estão preocupadas com atividades filantrópicas? O trabalho desenvolvido pelas instituições orienta-se por posturas reformadoras ou transformadoras”?

Partindo dessas premissas, o objetivo dos grupos era realizar um breve e provisório diagnóstico das instituições voltadas para a educação não-formal a fim de traçar o perfil das instituições (origem, faixa etária atendida, área de atuação, público alvo, base orçamentária entre outros) e, também, identificar o tipo de trabalho desenvolvido pelas mesmas, ou seja, se os espaços educativos em foco desenvolvem “práxis comunitária”, apresentando um caráter reformador, que segue a orientação da “carência cultural” e das posturas assistencialistas, ou se desenvolvem a “práxis social”, isto é, seguem uma orientação calcada na valorização e ressignificação das práticas culturais em seus devidos contextos e levando os educandos a processos de auto-conhecimento que conduzam à transformação de si mesmo e da comunidade onde vivem.

### **Trabalho de Campo: sondagem da atuação das instituições voltadas para a educação não-formal**

Com o intuito de verificar a atuação das instituições voltadas para a educação não-formal, realizamos a sondagem da atuação das instituições tendo como base um estudo semelhante publicado na Introdução do livro *Educação não-formal: cenários da criação*, organizado por Simson, Park e Fernandes (2001), o qual contou com a colaboração dos alunos que cursaram a disciplina Educação Não-Formal, ministrada pela Profª. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson, nos períodos diurno e noturno, no primeiro semestre de 1998, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Tendo como objeto de estudo o trabalho das instituições, a pesquisa foi estruturada utilizando-se o Estudo de Campo. Com o objetivo de traçar um quadro da atuação das instituições, nossa amostra foi definida aleatoriamente, pois os grupos, em comum acordo, definiram a instituição em que iriam realizar a sondagem.

A sondagem das instituições foi realizada em diferentes municípios, pois os alunos pertenciam a diferentes localidades da Região Metropolitana de Campinas.

Foram visitadas trinta e quatro (34) instituições pertencentes a dez diferentes municípios.

Os municípios que participaram da sondagem e os respectivos números de instituições visitadas são os seguintes: Artur Nogueira (1), Paulínia (1), Jaguariúna (1), Pedreira (1), Valinhos (2), Indaiatuba (4), Vinhedo (5), Hortolândia (5), Campinas (7) e Itatiba (7).

Dentre os métodos de coleta de dados, foram adotados alguns procedimentos, tais como:

1. Observação participante, com foco delimitado pelos propósitos específicos do estudo;
2. Registro detalhado do que estava sendo observado, visto, dito e ouvido. Os alunos realizaram registros com descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, a descrição dos locais e das atividades;
3. Entrevista semi-estruturada, sendo que as questões foram elaboradas coletivamente e outras foram formuladas no momento da visita à instituição, conforme as respostas dos entrevistados;
4. Análise documental: estatuto, plano de trabalho e diversos materiais utilizados para divulgação.

### **Roteiro de observação e de entrevista**

#### **Parte Informativa**

Nome; Ano de fundação; Origem ONGS, OSC's, religiosa; Âmbito e atuação: esportiva; empresarial; Região de atuação; Faixa orçamentária: a) Quanto; b) De onde vem; Público alvo: adolescentes; idosos, mulheres; Faixa etária; Números de beneficiários direto e indireto: a) Quem frequenta; b) Família; Números de funcionários: a) Função; b) Área de formação; Números de voluntários: a) Função; b) Área de formação; Exigências prévias: mínima de formação, experiência; Horário de funcionamento; Participa de algum conselho, rede, fórum.; Existe alguma certificação...

#### **Parte reflexiva**

Identificar o tipo de trabalho educativo desenvolvido nas instituições, ou seja, se o espaço educativo desenvolve “práxis comunitária”, apresentando um caráter reformador, que segue a orientação da “carência cultural” e das posturas assistencialistas ou se desenvolve “práxis social”, isto é, com enfoque transformador, seguindo uma orientação calcada na valorização e ressignificação das práticas culturais, em seus devidos contextos.

Para isso, foram verificados e analisados os seguintes aspectos: o Projeto político; a Missão – (objetivos); uma rotina da entidade; Existe parceria com a escola? Como acontece e qual a sugestão para que se torne viável; Capacitação dos funcionários: é feito algum treinamento ou curso antes de entrar? Existe alguma relação com a comunidade? E com as famílias? Como acontece?; Atividades oferecidas - envolvem alguma geração de renda; Descrever como é o espaço físico e infra-estrutura (organização); Qual a condição para frequentar o espaço e para nele permanecer?; Existe a preocupação com alguma questão social e como ela se dá.

Roteiro de Observação dos Projetos Educativos:

- Cronograma dos projetos (descrever um que ilustre o trabalho); características: duração; trabalha com quais linguagens; valoriza a memória e a cultura local; faz uso de trabalhos transdisciplinares; como os conteúdos aparecem no projeto; existe troca de experiências entre os envolvidos; como são constituídos os grupos (idades, gêneros); nomenclaturas usadas (sala de aula, aula, prof. ou educador, oficina, educando); existência de avaliação e certificação

Quando refletimos sobre trabalhos de educação não-formal, não excluímos a possibilidade de existirem associações/instituições que trabalhem educacionalmente de maneira não-formal e não se dêem conta dessa teorização.

Essa especificidade de educação vem se caracterizando no Brasil com propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras por diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs (Organizações Não-Governamentais) a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas e outros grupos.

Após a visita, os grupos organizaram o material coletado nas instituições e apresentaram os resultados ao grande grupo. Tivemos a oportunidade de conhecer diferentes instituições, de diferentes origens, cada qual atendendo a uma faixa etária previamente definida, com seus critérios, profissionais, atividades e missão.

Quanto à origem das instituições, o resultado das sondagens foi o seguinte: religiosas (7), públicas (5) e organizadas pela sociedade civil (20). Também foram constatadas parcerias entre o público e o privado (2).

Podemos traçar um perfil da atuação das instituições de origem na sociedade civil, pois foram coletados e apresentados pelos grupos os dados referentes a vinte instituições. Pudemos verificar que a maior parte atende crianças e adolescentes na faixa

de 0-18 anos, oferecendo poucas opções para os adultos e também duas instituições voltadas apenas para o trabalho com a terceira idade.

Analisando os itens referentes à missão, princípios e programas das instituições, constatamos que a maioria delas desenvolve um trabalho voltado para a reconstrução da auto-estima, e outras voltadas para a criança com necessidades especiais.

Através dos dados também encontramos instituições da sociedade civil voltadas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, para crianças e adolescentes em situação de risco social e/ou conflito com a lei, bem como o enfoque em ações voltadas para a dependência química e outra para o alcoolismo.

Também observamos algumas instituições que trabalham para um público bem específico, como, por exemplo, uma instituição que atende as crianças portadoras do vírus HIV; outra com ações voltadas para o público feminino; e, finalmente, uma instituição direcionada para a comunidade gay, sendo que representantes da própria ONG foram convidados e aceitaram ir até a sala para apresentar seu trabalho. Esse encontro foi bastante enriquecedor e emocionante, pois pudemos conhecer a realidade vivida pelo grupo e o trabalho da instituição voltado para ações educativas de combate ao preconceito.

Os trabalhos apresentados pelos grupos sobre as instituições provenientes da sociedade civil foram relevantes, enriquecedores, apresentando uma grande diversidade nas suas áreas de atuação.

Em contrapartida, todas as instituições de origem religiosa possuem caráter assistencialista e realizam ações caritativas.

No que diz respeito à faixa etária atendida nas instituições visitadas, pudemos constatar que o atendimento está voltado, predominantemente, para crianças e adolescentes, compreendendo a faixa etária de 0 aos 18 anos. Algumas dessas instituições atendem também às famílias, o que estende o atendimento aos adultos. Quanto aos idosos – a terceira idade – foram visitadas sete (07) instituições, cujas atividades serão analisadas adiante.

Conhecemos o trabalho de instituições da sociedade civil que possuem uma base orçamentária “sofrível” (pois ela mal cobre as despesas mensais) e que sobrevivem lutando por doações ou subvenções do poder público. E instituições que possuem boa base financeira, pois recebem subvenções de todas as esferas públicas, além de doações polpudas, algumas vindas até do exterior. Esse quadro se relaciona à capacidade de

divulgação do trabalho, assim como à competência na elaboração de bons projetos educacionais capazes de competir por bons financiamentos.

E, finalmente, também pudemos identificar o tipo de trabalho educativo desenvolvido nas instituições, ou seja, se existe a “práxis comunitária” ou a “práxis social” sendo praticada – ou buscada - no seio das mesmas.

Das 34 instituições visitadas, todas possuem caráter reformador, com ações voltadas para a “práxis comunitária”, principalmente as instituições de origem religiosa, pois apresentaram um enfoque, predominantemente, assistencialista, com ações voltadas para a caridade de fundo religioso.

Pudemos destacar algumas frases dessas instituições religiosas (IR) contidas em sua missão:

IR 1: desenvolvimento da assistência social; transformar em bons cristãos e honestos cidadãos;

IR 2: ajudar as pessoas carentes através da distribuição de pães;

IR 3: fins filantrópicos, prevenção da desnutrição;

IR 4: tirar meninas carentes da rua;

IR 5: assistência social, ocupar tempo ocioso;

IR 6: assistencialismo;

IR 7: apoio ao portador do vírus HIV, apoio às crianças.

Nas demais instituições que participaram desta amostra - sociedade civil e o poder público – o trabalho educativo estava direcionado para atividades lúdicas, atividades em horário contrário ao da aula, artesanato, oficinas profissionalizantes para inserção no mercado de trabalho, inclusão social de pessoas com necessidades especiais, medidas sócio-educativas, apoio aos dependentes químicos e alcoólatras, e outras meramente assistencialistas.

Também foram apresentadas algumas instituições que trabalham com a terceira idade, nas quais tivemos a oportunidade de conhecer um trabalho desenvolvido que está comprometido com as questões que são importantes para esse grupo determinado: os idosos. Essas instituições proporcionam aos seus frequentadores elementos para a socialização e a solidariedade, visando o desenvolvimento social e favorecendo a participação coletiva, sobressaindo ações referentes à “práxis comunitária”. Esse enfoque também foi identificado em instituições que trabalham com públicos específicos, no caso, as mulheres e a comunidade gay.

Pudemos constatar o trabalho da instituição voltado para a possibilidade de favorecer a transformação, tanto pessoal como coletiva e social, proporcionando a investigação e considerando os desejos e anseios da população que atende, mas sem a preocupação de conhecer e nem transformar a realidade social mais ampla, geradora da injustiça e exclusão social.

### **Considerações**

Em vista do demonstrado nesse recorte de instituições e na análise de suas práticas, intenções e ações, é possível perceber que prevalece o trabalho calcado na “práxis comunitária” e, quando a instituição pode ser vista como promovendo “práxis social”, esta acontece ainda como possibilidade, mas sem efetivações de fato. Entretanto, isso denota que é possível haver instituições preocupadas em trabalhar em prol de mudanças sociais, mesmo que isso não aconteça a partir do meio educacional, mas sim, por obra de ações estruturais, que causem, realmente, mudanças e transformações – o que não implica dizer que sejam para o “bem”.

Todas as instituições visitadas causam impactos na vida concreta de seus frequentadores, demonstrando claramente a força da “práxis comunitária” na sua dinâmica constituinte, embora não conduzam às transformações estruturais necessárias à construção de uma sociedade mais justa social e economicamente.

### **Referências Bibliográficas**

- AFONSO, A. J. “A sociologia da educação não-escolar e a formação de animadores/agentes de desenvolvimento local”. Fórum, n.6. Braga: Universidade do Minho, 1989.
- GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*, São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71)
- MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*, São Paulo: HUCITEC, 1998.
- MARTINS, Marcos F. Educação sócio-comunitária em construção. Mimeo., 2007.
- SIMSON, O. R. de M. von; PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs). *Educação não-formal: cenários da criação*, Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001, p.9-26.

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP  
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Camargo, Silvia Bez Soares de  
Sa59e Da práxis comunitária à práxis social: uma análise do trabalho educativo desenvolvido em instituições de educação não-formal na macro-região de Campinas / Silvia Bez Soares de Camargo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientadora: Olga von Simson.  
Trabalho de conclusão de curso (Especialista em Educação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação formal. 2. Educação não-formal. 3. Instituição. 4. Trabalho educativo. 5. Práxis social. 6. Práxis comunitária

I. Camargo, Silvia Bez Soares de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

III. Da práxis comunitária à práxis social: uma análise do trabalho educativo desenvolvido em instituições de educação não-formal na macro-região de Campinas.

02-001-BFE

