UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EMERSON ZOPPEI

A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL

São Paulo
Maio/2015

EMERSON ZOPPEI

A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Área de
concentração: Estado, Sociedade e Educação
para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo

Maio/2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.309 Zoppei, Emerson

Z88e A educação não escolar no Brasil / Emerson Zoppei; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: s.n., 2015.

344 p. grafs.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação não-formal 2. Educação informal I. Catani, Afrânio Mendes, orient.

Resumo

É notória a visibilidade que as formas de educar chamadas “não escolares” vêm ganhando nas últimas décadas. A produção acadêmica acompanha esse movimento, Gohn (2010), Garcia (2009) e Park e Fernandes (2007) afirmam que se está consolidando um “campo de conhecimento” da educação não escolar no Brasil, entretanto, ao analisar a produção disponível, constata-se a quase inexistência de trabalhos que se dediquem ao tema a partir de um recorte histórico e de conjunto. Recentemente, alguns esforços estão sendo feitos nesse sentido, como por exemplo, as teses de Garcia (2009) e Machado (2014), em especial, para as educação não formal e social, respectivamente.

Este trabalho insere-se nesta preocupação. O foco é o universo da educação não escolar, que inclui o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal. Embora haja diferenciações, o propósito é reunir o universo dessas práticas que não fazem parte da educação escolar. O que se propõe aqui é investigar esse campo (Bourdieu), buscando indícios que ele já está constituído ou se constituindo e, assim, delinear os seus contornos, identificar atores, linhas de pesquisas se constituindo, as disputas e as lutas por reconhecimento e autonomia e, por fim, contribuir na construção da história da educação não escolar no Brasil.

Analizou-se a produção discente disponível no Banco de Teses da CAPES, que permitiu enxergar as configurações desse campo, delinear os âmbitos dos diferentes tipos de educação presentes na realidade socioeducacional brasileira. Foram feitas entrevistas e análise das produções de alguns pesquisadores brasileiros para verificar seus esforços, estratégias e trunfos de cada um deles para consolidarem suas posições neste campo e mostrar como tematizaram determinadas questões.

Com todo esse material, foi possível afirmar que há um campo se constituindo no Brasil, porque há espaços constituídos por diferentes pessoas, que travam lutas a partir de regras específicas, há uma produção significativa sobre a temática disponível e porque há um esforço de promover uma autonomia relativa frente ao campo da educação etc.

Palavras-chave: campo da educação não escolar, campo da educação não formal, pedagogia social.

ABSTRACT

It is easy to see that the types of education called "non-school" have been gaining recognition in recent decades. Academic research supports accompanies this movement. Gohn (2010), Garcia (2009) and Park and Fernandes (2007) claim that there is a "field of knowledge" of non-formal education growing in Brazil. However, when you analyze the available research, there are few articles that deal with this topic from a historical perspective. Recently, some efforts has been made to study this historical perspective, including the work of Garcia (2009) and Machado (2014), in particular for non-formal and social education, respectively.

This paper is concerned with the universe of non-school education, which includes the universe of non-formal education, extraescolar education, not school education, social education and informal education. Although there are differences in these terms, in this paper, I refere to them as non-school education because they are types of education that take place outside of school. What I propose is to investigate this field (Bourdieu) and for that, we seek evidence that it has already been done or reserched. It is proposed here, outlining its contours, identifying its actors, disputes and struggles for recognition, and also contributing to the construction of the history of non-school education in Brazil.

For this paper, I analyzed the production of dissertations and theses available in the "Banco de Teses da CAPES", which shows the environment for this field, outlining the scope of different types of education present in Brazilian social and educational reality. Interviews were conducted with some Brazilian researchers to verify their efforts, strategies and strengths to consolidate their position in this field and show how the research directly emphasizes certain issues, accompanied by the reading of it.

With all this material, it is possible to say that there is a field of non-school education being created in Brazil, because there are spaces made for different people, there is significant literature available on the topic and there is an effort to promote a relative autonomy outside the field of education.

Keywords: field of non-school education, field of non-formal education, Social Pedagogy.

Dedico ao Paulo,
De um encontro, nasceram Pai e Filho

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo incentivo que deram nestes últimos meses, sem os quais não conseguiria terminar o trabalho. E o acolhimento integral do meu filho quase recém chegado. Obrigado, pai, mãe, Valéria, Elaine, Kelly, Roberto, Wilson, Marjorie, Gustavo, Maynara, Mauricio, Beatriz, Manuela e Renato.

Ao meu pai, minha mãe e Valéria por cuidarem do meu filho enquanto escrevia.

À Elaine, pela paciência nos acertos finais da tese.

À Marjorie, pela revisão inesperada.

Ao Ronaldo, pela gentileza da revisão cuidadosa.

Aos meus amigos queridos, Márcia, Nilton, Marcel, Paty, Marcelo, Mariana, Renata, Juliana, Julia, Rosa, Adriana, Ana Paula e Laureana.

À Simone e Marília ... muita força para vocês.

Aos Paulo e Paulo, meus companheiros de vida.

Ao Professor Afrânio, pela orientação.

Aos funcionários da pós-graduação, por serem prestativos nos momentos finais da tese.

Aos professores Marcos Ferreira dos Santos, Elie Gahnen, Sueli Caro e Rosa Maria Barone por aceitar a participar da minha banca de defesa.

Obrigado a todos vocês!!

Emerson

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL: EM QUATRO APROXIMAÇÕES.	8
1.1. Primeira aproximação: bibliografia consultada – o contexto social	10
1.2. Segunda aproximação: bibliografia consultada – o universo da educação não escolar	22
1.3. Terceira aproximação: Banco de teses da CAPES I – análise quantitativa	34
1.4. Quarta aproximação: Banco de Teses da CAPES II – análise qualitativa – resumos	48
1.4.1. Análise por tipo de educação.	49
1.4.1.1. Educação Não Escolar	49
1.4.1.2. Educação Extraescolar	51
1.4.1.3. Educação Informal	53
1.4.1.4. Educação Sociocomunitária	57
1.4.1.5. Educação Social	59
1.4.1.5.1. Educação social – objetivo de pesquisa: análise da prática	62
1.4.1.5.2. Educação social – objetivo de pesquisa: apreensão de sentido, da experiência ou da representação de educadores sociais ou participantes de programas sociais	63
1.4.1.5.3. Educação social – objetivo de pesquisa: formação de educadores sociais	65
1.4.1.6. Educação não formal	69
1.4.1.6.1. Educação não formal: objetivo de pesquisa: análise de prática	70

1.4.1.6.2.	Educação não formal: objetivo de pesquisa: apreensão de sentido, da experiência ou da representação de educadores sociais ou participantes de programas sociais	74
1.4.1.6.3.	Educação não formal: objetivo de pesquisa: educação não formal – objeto de pesquisa: formação	77
1.4.1.6.4.	Educação não formal: objetivo de pesquisa: museu de ciências	80
1.4.1.6.5.	Prática cultural	82
1.4.1.6.6.	Projeto de intervenção social	83
1.5.	Conclusões	84
2.	QUEM SÃO OS AUTORES, O QUE FAZEM E O QUE DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL	87
2.1.	Informações sobre o currículo lattes	90
2.1.1.	Entrevistado 1 - Osmar Fávero	90
2.1.2.	Entrevistada 2 - Maria Stela Santos Graciani	91
2.1.3.	“Entrevistada 3” - Maria da Glória Marcondes Gohn	94
2.1.4.	Entrevistado 4 - Roberto da Silva	97
2.1.5.	Entrevistada 5 - Valéria Aroeira Garcia	99
2.2.	Relatos	101
2.2.1.	Entrevistado - Osmar Fávero	101
2.2.2.	Entrevistada - Maria Stela Santos Graciani	119
2.2.3.	Entrevistado - Roberto da Silva	128
2.2.4.	Entrevistada - Valéria Aroeira Garcia	144
3.	UM SOBREVÔO AS PRODUÇÕES E AS ATUAÇÕES DOS AUTORES: UM MERGULHO EM SUAS CONTRIBUIÇÕES AO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL.	174
3.1.	Osmar Fávero e o Instituto de Estudos Avançado em Educação (IESAE): a produção da educação não escolar nos anos de 1970.	175

3.1.1. Osmar Fávero e o livro <i>Tipologia da Educação Extra-Escolar no Brasil</i>	177
3.1.2. O Seminário da Educação Extra-Escolar no Brasil	189
3.1.2.1. Dos textos publicados do Seminário sobre o Estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil	190
3.2. Valéria Aroeira Garcia: do conceito ao campo da Educação não formal	217
3.3. Maria da Glória Gohn, Roberto da Silva e Maria Stela Graciani: Educação não formal e Educação social – o campo em movimento produção da educação social desde os anos 1980	229
4. CONCLUSÃO	250
5. REFERÊNCIA	255
6. ANEXOS	279

INTRODUÇÃO

É notória a visibilidade que as formas de educar chamadas “não escolares” vêm ganhando nas últimas décadas. A veiculação dessas práticas educativas na mídia, como uma forma de resolver as graves questões sociais que afligem a infância e a juventude pobre no Brasil, é recorrente.

Aparecem ainda como achados de “comentaristas especializados”, como por exemplo, Gilberto Dimenstein¹, que “garimpam” e divulgam experiências “bem sucedidas” nas periferias das grandes cidades brasileiras, nos países de “capitalismo avançado” (principalmente os Estados Unidos da América), nas empresas e nas organizações não governamentais.

Neste cenário, é comum a atuação do/a educador/a social. Sem regulamentações ou formação específica, esses trabalhadores realizam congressos, encontros nacionais de educadores sociais, audiências públicas como forma de fortalecimento do grupo, reflexão da prática e exigência de reconhecimento público dessa profissão. Alguns desses educadores sociais vão à universidade para refletir sobre as práticas vivenciadas no trabalho², principalmente nos cursos de pós-graduação das Faculdades de Educação.

Nesse contexto insere-se minha própria trajetória como educador social, entre os anos de 1999 a 2006. O percurso iniciado, com atuação junto às crianças e aos adolescentes morando nas ruas, estendeu-se a projetos sociais que faziam trabalhos no Fórum da Vara da Infância e da Juventude em São Paulo e na antiga FEBEM. A dissertação de mestrado (Zoppei, 2004) teve como objetivo refletir sobre essa prática educativa.

Desde aquele período, era encontrar sistematização e teorização dessas práticas (aliás, é próprio do trabalho do educador social ter como marca o saber prático). Eu trouxe para o centro do meu trabalho a pergunta que, frequentemente, escutava dos transeuntes ou nos fóruns da Vara da Infância e Juventude: “estes meninos/as tinham jeito?”. A partir dessa questão “motivadora/provocadora”, o meu objetivo foi mostrar, a partir das minhas diferentes práticas educativas, a possibilidade ou não de se educar à beira, ou seja, no limite da desumanização.

¹ É comentarista diário da Rádio CBN. Seu programa intitula-se Gilberto Dimenstein e o Capital Humano.

² Ver alguns exemplos dessa produção em Fraga, 2011; Silva, 2009; Zoppei, 2004; Graciani, 1999.

Não à toa, perpassou, na minha dissertação, um sentimento de desamparo que, por um lado, retratava a minha própria condição de educador social, imerso em um cotidiano de um saber fazer que se constitui como um tatear, porque não se sabe ao certo – muitas vezes não se tem sequer pistas – de como fazer, se intui. E por outro, como pesquisador, que busca incessantemente, “pescar”³ a palavra para exprimir uma realidade socioeducativa na qual ela é tolhida, pois, conforme Chauí (apud Nobre, 2000), essa realidade:

“conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura senhorial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que julgam iguais são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica” (p.89) (grifos meus).

“Ou seja, o autoritarismo não é um acidente político e sim a forma de nossa existência social, marcada pela violência como prática cotidiana invisível” (p.312).

Esta pesquisa se consolida, assim, em três planos. Inicialmente, o dessa experiência, marcada pela quase ausência de teorização da prática e de desprestígio profissional. O segundo plano é o da constatação, a partir da consulta bibliográfica

³ Expressão que eu utilizo, como referência à produção de Clarice Lispector.

disponível, da quase inexistência de trabalhos que se dediquem ao tema a partir de um recorte histórico e de conjunto. Finalmente, o da sinalização ou menção, por parte de alguns autores (Gohn, 2010; Garcia, 2009; Park e Fernandes, 2007), de que se está consolidando um “campo de conhecimento” da educação não escolar no Brasil.

Desde já, é importante esclarecer que o termo “Educação não escolar” inclui o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal. Embora haja diferenciações, o sentido atribuído aqui é reunir o universo dessas práticas que não fazem parte da educação escolar. Poderia também utilizar “educação não formal” ou “educação social”, termos mais conhecidos no universo acadêmico. Porém, essas denominações são objetos de disputas – logo, escolher um em detrimento do outro significaria filiar-se a uma perspectiva.

Portanto, o que se propõe aqui é investigar esse campo, delineando os seus contornos, identificando atores, linhas de pesquisas se constituindo, as disputas e as lutas por reconhecimento e autonomia e, por fim, contribuir na construção da história da educação não escolar no Brasil.

Para investigar a constituição desse campo da educação não escolar no Brasil, analisando as próprias condições sociais dessa produção no interior da academia, recorre-se à formulação de campo de Pierre Bourdieu⁴.

- “Um campo⁵ é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global.
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios de outros campos (o que faz “correr” um matemático – e a maneira como “corre” – nada tem a ver com o que faz “correr” – e a maneira como “corre” – um industrial ou um grande costureiro).
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições.
- Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições.

⁴ Ver Bourdieu, 1983b; 1983c; 2008a; 2008b; 2011a, 2011b, 2011c.

⁵ Catani (2011) reproduz, de um texto de Bernard Lahire, uma lista de características que definem o campo segundo a concepção de Bourdieu.

- As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital.
- O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados.
- A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo.
- As estratégias dos agentes são entendidas se as relacionarmos com suas posições no campo.
- Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais frequentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos “últimos a chegar”). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, “ortodoxos” e ‘heterodoxos’ (...).
- Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.
- Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico.
- A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo, o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo.
- Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo.
- Um campo possui uma autonomia relativa; as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas” (Lahire apud Catani, 2011, p.192-3).

Com a impossibilidade de construir esse espaço social, determinando as posições, os seus capitais a partir da metodologia de Bourdieu, porque exigiria um esforço que sozinho seria muito difícil de realizá-lo. Assim, não impediu que a ideia geral do campo, de ter espaços constituídos por diferentes pessoas, que travam lutas a partir de regras específicas, de que há uma autonomia relativa etc., pudesse ser utilizada para indicar esse processo de constituição do campo da educação não escolar no Brasil. Como se verá nos próximos capítulos, é inegável que há agentes, há um jogo entre esses (principalmente por busca de legitimidade), há um esboço de uma topografia de posições desses agentes, é possível perceber capitais sendo construídos e colocados na mesa, mas ainda não se pode afirmar que há, de fato, um campo constituído.

Assim, o objetivo desta pesquisa tem duas frentes:

1º circunscrever e descrever essa configuração;

2º identificar linhas de pesquisa se constituindo diante de uma realidade multifacetada e ampla que é esse campo da educação não escolar no Brasil.

O trabalho está dividido em quatro partes. No capítulo I, serão feitas quatro aproximações sobre a temática. Em um primeiro momento, terá um breve panorama do contexto social brasileiro e as possíveis repercussões no universo da educação não escolar no Brasil. O foco principal é retratar essa realidade a partir da política, tal qual definida por Rancière, e mostrar os desafios colocados para esse universo educativo. Depois, a partir da bibliografia consultada sobre a educação não escolar, recontar sua trajetória, em especial, a partir dos anos 1970 até os dias de hoje. Em seguida, será mostrada a análise de dissertações e teses disponíveis no banco de Teses da CAPES que tratam das educações não formal, informal, não escolar, extraescolar, sociocomunitária e social. A análise se desdobrará em duas partes: a quantitativa e a qualitativa.

No capítulo II, o foco será em alguns pesquisadores, que foram entrevistados durante a pesquisa: Osmar Fávero, Maria Stela Graciani, Roberto da Silva, Valéria

Aroeira Garcia⁶. Para compreender as suas inserções nesse campo, recorreu-se aos seus currículos *Lattes*, priorizando informações sobre as suas atuações, pesquisas e produções que envolvem o universo da educação não escolar no Brasil acompanhados das entrevistas realizadas durante a pesquisa. Privilegiou-se manter as entrevistas no formato de relato e há breves indicações dos assuntos que serão retratados.

No capítulo III, a análise recaiu nas produções, seminários, atuações e algumas “disputas” que envolviam esses diferentes autores. É claro que outros autores foram incluídos neste momento, pois suas produções são significativas para se compreender um determinado tipo de educação não escolar.

E uma breve conclusão com considerações finais sobre a constituição desse universo educativo.

⁶ Como será dito, Maria da Glória Gohn está incluída nesta lista de pesquisadores, porém as informações coletadas sobre ela e sua produção foram retiradas de publicações disponíveis e de fácil acesso público.

**CAPÍTULO I - UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO
BRASIL: EM QUATRO APROXIMAÇÕES.**

O objetivo deste capítulo é descrever, caracterizar e delinear tendências de pesquisas e análises sobre o universo da educação não escolar no Brasil e o seu contexto social a partir de quatro aproximações, utilizando a bibliografia consultada e as informações das fichas catalográficas e os resumos da produção discente (dissertações e teses) sobre a temática disponível no Banco de Teses da CAPES entre os anos 1987 e 2010.

Foram levantadas 379 produções que continham no resumo, no título e/ou nas palavras-chave um dos descritores: “educação informal”, “educação não formal”, “educação social”, “educação não escolar”, “educação extraescolar”⁷. Destas, foram selecionadas 330, porque foram excluídas as que, a partir da leitura dos resumos, tratavam de outro aspecto da educação, logo, não dialogavam com o que se vem convencionando chamar aqui de universo da educação não escolar.

Essa produção discente foi reunida em um banco de dados durante os meses de março a abril de 2012⁸. Elencaram-se variáveis que pudessem ser tratadas objetivamente⁹ e extraídas das fichas de catalogação: ano de publicação; local – estado brasileiro, nome da universidade; nome do programa de pós-graduação; sexo; nível – mestrado ou doutorado; tipo de educação¹⁰ - educação informal, não formal, não escolar, sociocomunitária, extraescolar e social; autor e orientador.

Com a leitura dos resumos, foi possível criar mais duas variáveis: objetivo geral dos trabalhos¹¹ e objeto de pesquisa¹², que permitiram traçar os âmbitos de cada tipo de educação, identificar aproximações ou pontos de convergência ou divergência tanto entre os tipos de educação quanto no interior de cada um¹³.

⁷ Esses descritores abrangem todas as denominações encontradas durante a pesquisa, que tratam do universo da educação não escolar no Brasil.

⁸ Como a pesquisa foi feita nos meses de abril e maio de 2011, não foram incluídas as dissertações e teses defendidas no ano de 2011, pois não seria possível compará-las com os anos anteriores.

⁹ É importante ressaltar que esses dados refletem a produção encontrada no Banco de Teses da CAPES em abril/maio de 2011, mas que não deixa de ser representativa do universo total atualmente.

¹⁰ Na maioria dos casos, o tipo de educação estava explícito no corpo do texto do resumo, no título ou identificado nas palavras-chave. Quando havia a menção de mais de um tipo, recorria-se à leitura do resumo ou às palavras-chave para definir qual tipo seria mais apropriado classificá-lo.

¹¹ Exemplos: formação do educador social, análise de uma prática, análise de práticas em museus de ciências.

¹² Exemplos museus de ciências; o educador social; creches, cursos universitários.

¹³ Entretanto, como se tratam de resumos e não há uma padronização de informações necessárias aos resumos, a descrição e a análise permitem somente aproximações e não proporcionam maior profundidade de análise. E mais,

Sendo assim, essas diferentes perspectivas ou aproximações revelam retratos da realidade da educação não escolar no Brasil que, justapostas e em diálogo entre si, deixam ver ou entrever, porque ainda incompleto, um cenário parcial que permite interrogar provisoriamente a existência, a consolidação, a configuração ou não de uma nova área de conhecimento e, como consequência, um campo em constituição ou latente.

1.1. Primeira aproximação: bibliografia consultada – o contexto social

Ao indagar “que mundo social é esse que vem se perfilando nas dobras das mutações em curso nas últimas décadas?” Telles (2007, p. 195) se interroga sobre a possibilidade de se construir critérios que nos permitam compreender um mundo que vertiginosamente se altera, acelerado por uma intensa financeirização da economia, autonomização dos mercados e revolução tecnológica. Subjaz a esta pergunta um marco claro: os impactos da política neoliberal sobre o espaço social e político brasileiro desde os anos de 1990 - o chamado “desmanche neoliberal”, como diria Roberto Schwarz (1993). Esse “desmanche” caracteriza-se pela

“destruição de direitos, das transformações do mercado falseadas como ‘modernas’, do descaso diante da questão do social e do desemprego, do rebaixamento do estatuto do trabalho e da despolitização dos conflitos de classe e dos movimentos sociais autônomos, do aprofundamento da desigualdade, da implantação nas cidades da desmedida e da barbárie da indiferença em relação à miséria, da violência como mediadora da questão agrária, da dilapidação do patrimônio público sobre a desmesurada ganância das corporações, da introdução da filantropia e da responsabilidade empresarial como substituição das políticas públicas, enfim, com a desregulamentação acelerada das relações sociais, dos bens e dos espaços públicos” (Rizek e Paoli, 2007, p.9) (grifos meus).

adiantando o que será explicitado posteriormente, nem sempre os diferentes tipos de educação estão em primeiro plano, ou seja, muitas vezes eles são palcos onde se desenvolvem outras cenas principais.

Essas questões podem ser discutidas a partir de diversas perspectivas, interessantes, aqui, refletir no âmbito da política, em especial, no âmbito das intervenções nos espaços públicos, palco este em que muito se discute as práticas de educação não escolares no Brasil.

Como Oliveira (2007) diz:

“Política no sentido de Rancière é a reclamação da parte dos que não têm parte, e por isso se constitui em dissenso. Nessa acepção, os que fazem política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe minimamente uma agenda de questões sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. (...). Impor a agenda não significa necessariamente ter êxito, ganhar a disputa; antes, significa criar um campo específico dentro do qual o adversário é obrigado a se mover. (...). É neste intercâmbio, desigual, que se estrutura o próprio conflito, ou o jogo da política. Essa concepção abre as portas para sua permanente reinvenção, no sentido de que toda proposta, e sua resposta, que consiga sair do campo anteriormente demarcado cria um novo campo, que é, em si mesmo, uma nova qualidade dos atores políticos” (p.15)¹⁴.

Muitos autores concordam em dizer que dos anos de 1960 aos de 1990¹⁵, o Brasil passou por um intenso processo de invenção política. Nesse terreno, a promessa da ampliação do espaço público democrático era vivenciada como algo possível, com a ação dos mais diversos movimentos sociais em defesa do direito a ter direitos, figurando, assim, uma capacidade política da população em reclamar a sua parcela. Por outro lado, como diz Oliveira (2005), expandem-se os interesses privados do

¹⁴ Em *Além da hegemonia, aquém da democracia*, Oliveira (1998) escreve: “Toda vez que os direitos são transformados em ‘custo Brasil’, que a estabilidade do funcionalismo, antes um requisito para a construção de um Estado moderno, é transformada em explicação para a dilapidação financeira do Estado, que direitos humanos, que incluem julgamentos e tratamento iguais para todos os cidadãos, incluindo-se os que cometem crimes são transformados em causação da violência e da barbárie, o que está em jogo é a exclusão. Não no seu sentido mais pobre, o da exclusão do mercado e do emprego, mas no seu sentido mais radical: o de que, agora, dominantes e dominados não partilham o mesmo espaço de significados, o mesmo campo semântico” (p.202-3).

¹⁵ Ver Sader, 1988; Kowarick, 1994; Doimo, 1995.

mercado. Com a entrada das políticas neoliberais, todo um movimento de deslegitimação da política do dissenso foi impetrado. Segundo Laymert Garcia dos Santos (2007):

“[Oliveira] constata que as invenções políticas produzidas no período 1964-1990 não foram suficientemente poderosas para romper o quadro estreito da polícia e operar um salto qualitativo. (...) fica evidente que a difícil e laboriosa construção do que parecia ser uma nova sociabilidade mais civilizada era inconsistente” (p.292).

O Brasil, como diria Francisco de Oliveira, passou a viver a era da indeterminação¹⁶. Quais são as consequências para a sociabilidade brasileira?

“A sociabilidade centrada no trabalho não pôde resistir, e a vitória ideológica do capital transformou-se numa guerra de todos contra todos. Há, para voltar a Arendt, uma supressão ou esvaziamento da esfera pública, em que os atores podem escolher por reflexão e não apenas como massa, e a privatização da vida, posto que não há o que deliberar” (Oliveira, 2007, p.35).

No livro *A era da indeterminação*, que inclui este artigo de Oliveira, há outros que discutem os achados de pesquisa desenvolvida no CENEDIC (Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo no início dos anos 2000, e incorporam a provocação das reflexões de Oliveira.

¹⁶ “Não há na crítica mais frequente, mesmo no programa de partidos de oposição, nenhuma proposição alternativa ao capitalismo, nem sequer comendo-o pelas bordas, como se toma sopa”. (...) “a metamorfose do capital produtivo em capital financeiro retira o conflito da agenda entre os atores, sobretudo entre os trabalhadores e o empresariado, para deslocá-lo para a Nação. Os trabalhadores não conseguem enfrentar-se com o capital financeiro, pois não têm relações diretas com ele, a não ser sob a forma ‘nacional’ ou como consumidores. O terreno do conflito foi modificado e por isso ainda não há ‘política’, apenas ‘polícia’, que é representada nos programas dos partidos. A sociabilidade do individualismo, do êxito, da capacidade empreendedora, do mercado como última *ratio*, como signo dos novos tempos, é aceita acriticamente. (...). Nos termos de Slavoj Zizek, ainda não temos as palavras com que formulamos nosso próprio aprisionamento pela agenda neoliberal. E, com Benjamin, o ‘assombro’ é que os programas que se pretendem alternativos ainda se inscrevem no campo semântico do progresso” . (Oliveira, 2007, p.45)

Vale reproduzir, porque interessa para as reflexões aqui, o relato de Rizek e Paoli (2009) mostrando as transformações da pesquisa ao longo do tempo. A equipe, segundo as autoras, precisou inverter a questão que originalmente estava em seus horizontes.

“em vez de inquirirmos o que a palavra ‘desmanche’ exprime diretamente, acabamos por perguntar: qual mundo se define através de sua operação, o que se constitui para além das suas ruínas? Em outras palavras, constatamos que pesquisar nas situações críticas é colocar-se nas trincheiras do pensamento que se abre contra a indistinção e a opacidade com as quais o mundo se apresenta, contra o que cerceia o pensamento que visa conhecer aquilo que não tem precedentes”. (p.9-10).

Telles (2010) aborda também esta questão e explicita o impacto de trabalhos que tem como o seu horizonte o neoliberalismo para além de uma política econômica:

“a ‘política na era da indeterminação’ é a expressão forte que traduz esse estado de coisas [implosão da política e suas mediações sob a lógica da autonomização dos mercados e financeirização da economia] e o ‘Estado de Exceção’, a categoria analítica que acusa o esfacelamento da política agora transformada na administração das urgências: um permanente estado de urgência que derroga as regras dos direitos, implode os contratos, desestabiliza os acordos e, sobretudo, desativa o espaço da política”. E continua ela, na formulação precisa de Laymerte Garcia dos Santos (2007), ..., a noção de “exceção permanente”, de evidentes ressonâncias benjaminianas, aparece como categoria política para caracterizar uma situação em que a política foi implodida por todos os lados, deslizando para a gestão das urgências combinada como formas renovadas de coerção” (p.151-2).
(...).

“Leis e direitos, espaços públicos e democracia definiam um espaço conceitual a partir do qual os problemas eram definidos, as questões

eram formuladas, os devires eram diagnosticados e os horizontes de possíveis eram delineados em seus bloqueios e também em suas promessas¹⁷. Nos anos 1980, como tantos leitores de Hannah Arendt e Claude Lefort, estávamos investidos das promessas democráticas que os tempos nos abriam, tratávamos de prospectar a força mobilizadora da ‘linguagem dos direitos’ e de trabalhar os sinais de sua potência histórica percebida nos termos de uma sempre renovada ‘invenção democrática’, para lembrar aqui o título do então famoso (e hoje esquecido) livro de Lefort, (...) Pois bem, vinte anos depois, o lugar de Claude Lefort é Giorgio Agamen, ..., que parece dar a pauta, acusando a virada dos tempos ao lançar um crivo que permite descrever a modernidade – e a nossa atualidade – sob outro jogo de referência” (p.152)¹⁸.

Pois bem, cabe se perguntar como isto rebate no universo da educação escolar. Ora, a passagem de um registro a outro, ou seja, da invenção da política à era da indeterminação – registros estes marcados pelas perspectivas e promessas diferentes de mundo - tem como marco referencial os anos 1990. Não à toa, este também é o marco de mudança na história da educação não escolar o Brasil. Conforme alguns autores,

“... [nas] décadas de 60 a 70, houve no Brasil o surgimento de experiências educacionais gestadas pelos movimentos sociais de esquerda, oferecendo um processo de autoconhecimento e conscientização política para muitos grupos” (Garcia, 2007, p.39).

“o grande destaque que a educação não-formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do

¹⁷ Seus artigos produzidos nos anos 1990 e início dos 2000 retratam exatamente essa perspectiva.

¹⁸ Independentemente das críticas que esta forma de pensar o mundo atual possa receber, fica evidente que o mundo não é o mesmo dos anos 1980 e outras categorias analíticas precisam ser incorporadas. O que interessa aqui perguntar é em que medida esta análise é levada em conta ou até mesmo incorporada quando se discute a educação não escolar, principalmente a educação social, que tem a sua marca nos anos 1970 e 1980, principalmente, quando se sabe que suas práticas estão imersas nesse campo do social e fortemente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire.

trabalho ... [d]os apelos da mídia ... [das] agências internacionais, como a ONU e a UNESCO, bem como [de] alguns estudiosos” (Gohn, 2001, p.92).

Acrescente-se a este panorama, “a introdução da filantropia e da responsabilidade empresarial como substituição das políticas públicas”, conforme já foi dito por Rizek e Paoli (2007).

Naqueles anos de 1960 e 1970, houve um intenso processo de organização social em sindicatos e em associações, tanto para protestar contra o regime político vigente, quanto para reivindicar direitos (Gohn, 1999). Outros atores participaram também deste cenário - as “ONGs cidadãs e militantes”¹⁹, conforme Gohn (2001).

Essas ONGs cidadãs e militantes lutavam em duas linhas de frente: uma delas dirigia-se contra o regime político e a tortura dos presos políticos na ditadura. A outra concentrava-se na exigência de melhores condições de sobrevivência²⁰.

Nos anos de 1990, com a abertura do Leste europeu, o financiamento internacional, antes dirigido a essas ONGs, volta-se para os países daquela região, no intuito de investir nos processos de redemocratização. Isso resulta em crise para muitas organizações brasileiras, pois dependiam quase que exclusivamente desses apoios e financiamentos²¹. Assim, alteram seus procedimentos buscando a autossuficiência e, conseqüentemente, mudam-se as suas perspectivas.

As ONGs que atrelavam suas atividades à militância política passam a centralizar suas ações no setor da produção²² e, além disso, passam a investir fortemente na

¹⁹ “No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãs e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens ...” (Gohn, 2001, p.76).

²⁰ Graciani (1999), pesquisadora ligada a diversas lutas de movimentos sociais, sistematiza uma experiência de pedagogia social de rua, enraizada na perspectiva freiriana. Essa experiência nasce de setores da sociedade civil mobilizados, na década de 1980, contra os rumos e perspectivas das crianças e jovens de rua na cidade de São Paulo.

²¹ “A escassez de recursos das agências de cooperação internacional e a mudança interna em seus critérios e diretrizes – de assessoria interna para geradora de fundos financeiros – criou um cenário que levou à necessidade de elas [ONGs] gerarem recursos próprios e lutarem pelo acesso aos fundos públicos” (Gohn, 2001, p.77).

²² . “o movimento dos seringueiros ... lutará não apenas por seus direitos ou contra a opressão dos grandes latifundiários Ele lutará basicamente para vender seus produtos em mercados mais competitivos” (Gohn, 2001, p.77)

qualificação do quadro de pessoal²³ – da elaboração de projetos à captação de recursos. Para suprir essa última necessidade, inúmeras instituições educacionais de nível superior começam a oferecer cursos de especialização nas áreas de elaboração e avaliação de projetos, captação de recursos, gestão do terceiro setor.

“De acordo com Maria Célia Paoli, (...) as ONGs aumentam em número em um momento de crise econômica e têm como um de seus diferenciais a competência técnica, pois, para sobreviverem no “mercado das ONGs” e permanecerem como instituição, 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 por outras vezes 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” (Garcia, 2007, p.47).

Emergem, nos anos de 1990, novas ideias e instituições vinculadas ao que é chamado de Terceiro Setor, como por exemplo, a filantropia empresarial, as fundações – estas últimas mantidas por um percentual do faturamento das empresas. Este novo campo e seus elementos constitutivos aparecem no cenário como promessa de renovação do espaço público (Falconer, 1999) e passam a ter relevância no Brasil com as inúmeras reformas feitas no governo Fernando Henrique Cardoso, capitaneadas pelo então ministro da Administração Federal, Bresser Pereira, que implementa a versão brasileira da terceira via²⁴, traduzida na noção público não estatal (Paoli, 2002).

Oliveira (2007), ao analisar, ao lado de outros autores²⁵, as transformações sofridas pelas ONGs dos anos de 1970-80 aos de 1990, orquestradas, como vimos

²³ “Algumas ONGs, como o Projeto Axé, da Bahia, declarou formalmente que a militância anterior é um problema para a entidade, e foi um equívoco, no início do trabalho deles, buscar profissionais com esta trajetória”. (Gohn, 2001, p.78).

²⁴ Para o conceito de terceira via, ver Giddens, 2001.

²⁵ Ver, também, Yazbek, 2000; Paoli, 2007; Telles, 2007.

anteriormente, na passagem do registro da invenção da política para a era da indeterminação, comenta:

“Uma dispersão de microcentros de organização do social simulacra a sociedade civil: é uma ‘onguização’ da política social que concorre com o Estado e com os partidos desde a formulação de políticas locais e focalizadas até a distribuição de alimentos. Nascidas como porta-vozes da nova complexidade na época em que a ditadura militar tentava conter a própria criatura que brotou da expansão capitalista, essas organizações se transformaram em entidades supletivas das insuficiências do aparelho estatal e estão no interior de um complexo processo de disputa do sentido do que quer dizer ‘social’ e ‘política’. Isso se ampliou até as novas organizações da ‘ética empresarial’, que propõe, ‘selos’ especiais de certificação da ausência de exploração do trabalho infantil, como a Fundação Abrinq, ou o Instituto Ethos²⁶, que reúne exatamente as empresas com ‘responsabilidade social’. Para além da tomada de consciência sobre as desigualdades abissais, o que é formidável e inovador na experiência brasileira, escondem-se, contra toda a perspectiva ética dos envolvidos, que é geralmente nobre, nas dobras da crítica ao Estado ‘mau gerente’ a privatização das políticas sociais, a desuniversalização, a volta ao assistencialismo ou, na perspectiva da Escola de Serviço Social da PUC-SP, a ‘filantropização da pobreza’.

²⁶ André Silva Martins (2009) publica o livro *A Direita Para o Social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Segundo o autor, o livro “se concentra na análise dos processos de hegemonia relacionados à edificação da nova sociabilidade realizada pela classe empresarial no país. O estudo procura responder duas questões centrais: (a) o empresariado no Brasil e de fato portador de um novo projeto para reordenar a sociabilidade?; (b) se existe um novo projeto, em que consiste o seu conteúdo e quais são as estratégias de implementação?” (p.9). Lúcia Maria Wanderley Neves escreve na contracapa do livro e diz: “Nesse processo de desvelamento das estratégias contemporâneas de dominação, novos enunciados, novos organismos culturais e políticos e novas práticas sociais vão sendo apresentados ao leitor – um novo conceito de Estado, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, um novo conceito de sociedade civil e um conjunto possante e diferenciado de novos e refuncionalizados aparelhos privados de hegemonia. Tornam-se inteligíveis também nomes (Comunidade Solidária, Instituto Ethos, responsabilidade social, cidadania ativa, entre outros) e siglas (PNEB/Pensamento Nacional das Bases Empresariais; OSCIP/Organização da Sociedade Civil de Interesse Público; EASFH (Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos; GIFE/Grupo de Institutos, Fundações Empresarias não faziam parte de um novo vocabulário”. Ver também o artigo de Tatiana de Amorim Maranhão (2011).

Não há dúvida, porém, que o fenômeno assinala também, conforme já ressaltado por Wanderley Guilherme dos Santos, um exponencial aumento do associativismo no Brasil, que tem, virtualmente, a capacidade de oferecer bases para um novo pacto social, para uma nova hegemonia. Mas o deslocamento do trabalho e das relações de classe esvazia essa 'sociedade civil' do conflito que estrutura alianças, opções e estratégias; pode tornar-se uma noção enganosa e anacrônica, porque restaura a 'comunidade', impossível num tempo de mastodontes. Essa 'comunidade' não é aquela que se refere Hannah Arendt na qual se constitui a política: é o contrário, porque é um recorte como especificidade não universal. A soma dessas 'comunidades' não faz a comunidade arendtiana. A sociedade civil fica restrita aos arranjos locais e localizados, enquanto as operações da política se tornam 'reserva de caça' das grandes empresas e do mercado.

(...)

Não se trata, outra vez, da supressão do conflito privado, que se publiciza, mas de males que são expostos à comiserção pública, como defeitos, monstruosidades, teratologias, que pedem curas medicalizadas. A educação e a cultura são transformadas em territórios não conflitivos, esquecendo-se, de novo, Benjamin, pois cultura e barbárie sempre andaram juntas" (p.41-42).

Esse deslize semântico do que quer dizer "social" e "político" também ocorre com a ideia de cidadania. De substantiva, "cidadania" passa a ser utilizada como algo que pode adjetivar alguma coisa, como por exemplo, "ginásio cidadão", "esporte cidadão". Isso despotencializa a própria dimensão crítica desse conceito para lidar com a complexidade empírica dos conflitos reais, próprios do universo do direito, das iniquidades e das exclusões. A consequência é a introdução do debate e da linguagem da gestão na área social. Por isso, percebe-se que

"do surgimento relativamente recente de uma assim chamada sociedade civil que, através primeiro 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 à solidariedade social. Se o caminho aberto pelos movimentos sociais era fortemente politizado e implicava na demanda direta da população carente organizada por bens públicos, o caminho das ONGs opta por representar as demandas populares por soluções pragmáticas tecnicamente formuladas, com os governos, dispensando a base ampliada da participação popular” (Paoli, 2002, p.201)²⁷.

Desta forma, constroem-se e se intensificam, ao longo desses anos, parcerias entre as esferas públicas e privadas brasileiras e internacionais, diversificam-se as formas de se captar recursos e, conseqüentemente, redefine-se o papel do Estado na área social. Leis são criadas nas instâncias federal, estadual e municipal, regulamentando a atuação dessas instituições.

Ao mesmo tempo, uma intensa publicização dessas práticas nas mídias impressa, televisiva e radiofônica destaca os impactos na vida dos “beneficiários” ou “publico alvo” e, ao mesmo tempo, o papel fundamental das instituições na diminuição dos índices de violência, das mazelas sociais. Sucedem-se premiações concedidas por Institutos renomados que certificam as melhores práticas e/ou as melhores instituições que trabalham no social (Silva, 2006), afetando diretamente o mover-se desses agentes e instituições.

Alguns trabalhos assumem aquela perspectiva, não necessariamente com os mesmo referencias teóricos. Como seus universos empíricos tangenciam ou pertencem ao universo da educação ao escolar, daí ser importante trazê-los, aqui, principalmente porque mostram outras conclusões que não são facilmente identificadas em muitos trabalhos que se dedicam ao estudo do universo da educação não formal no Brasil, e mais, revelam os desafios para o processo de constituição desse campo e, conseqüentemente para a formação dos educadores. O trabalho de Rizek (2011 e 2013) é um bom exemplo. Seu trabalho enfoca o campo da cultura, seu objetivo é

²⁷ Paoli (2007) discute esses mundos gerenciados - campo da gestão das relações sociais e políticas - e como isto atravessa o universo das ONGs.

investigar e refletir as “novas gestões da pobreza”²⁸ nos territórios da cidade de São Paulo, principalmente aqueles com marcas de precariedade das condições de trabalho e de vida²⁹. O trabalho de campo revelou um aspecto importante: a produção e a gestão de projetos culturais. Rizek (2011) diz:

“A questão que acabou se constituindo então diz respeito à gestão da vida, da sobrevivência e das expressões culturais [leia-se atividades que trabalham com as artes e com as praticas culturais] que **passariam a configurar um novo modo de pensar e gerir a pobreza e seus territórios, na perspectiva da inserção, inclusão, ‘auto-estima’, antídoto e afastamento da violência e das drogas, etc, estratégias e políticas denominadas como ‘de juventude’**”.

E “por meios desses projetos e dessa forma de gestão, sejam enredados públicos-alvo e agentes, trabalho associado e trabalho artístico como sujeitos e objetos de **um mesmo processo de captura, de elisão e da deslegitimação do conflito**”. (grifos meus).

Segundo ela, ocorre aqui um intenso processo de “indiferenciação”³⁰, traduzido num embaralhamento entre as práticas culturais³¹ e ações sociais desenvolvidas nesses territórios, que redesenha a chamada questão social. Em outros termos, há uma confusão entre tais práticas culturais e políticas sociais de combate à pobreza³².

²⁸ Esta pesquisa se insere nas preocupações e formulações do grupo de pesquisadores do CENEDIC/USP, que foram apresentados em OLIVEIRA e RIZEK, 2007. O universo desta pesquisa se insere nos dobramentos do desmanche neoliberal, que demanda, como já vimos anteriormente, repensar os referenciais clássicos de como descrever o universo daqueles que vivem nas situações de pobreza.

²⁹ Embora a autora não restrinja a discussão sobre a “gestão dos territórios da precariedade” à produção e à gestão de projetos culturais, não serão abordadas as outras questões (por exemplo, a análise sobre o chamado circuito do lixo e as cooperativas) pois fugiriam do propósito desta tese. Ver em Rizek (2008; 2010).

³⁰ Telles (2010) trabalha também nesta chave – a da indiferenciação, porém a circunscreve no âmbito das relações entre trabalho e cidade.

³¹ A forma de produzir e gerir a cultura se aproxima a de um negócio (versão do empreendedor social), que atravessa e legitima discursos e ações, de ponta a ponta, dos atores e suas parcerias e das práticas que desenvolvem.

³² Recentemente, Gohn organizou um livro intitulado *Educação não formal no campo das artes*. Ela diz: “Este livro objetiva apresentar articulações e concepções possíveis entre arte e educação não formal, assim como aborda as expressões artísticas como agências enunciativas de saberes. (...). A arte, utilizada como meio de inclusão social,

Nessas novas formas de gerir a vida da população, que vive nas situações de pobreza e alvo de políticas sociais e culturais, suspende-se ou suprime-se o conflito e, conseqüentemente, não se promove a “formação de sujeitos capazes de ação política”.

Ou seja, além de operarem no registro do apaziguamento, do consenso, essas “novas formas de gerir” ressignificam, esvaziam ou põem em xeque a própria noção de **protagonismo juvenil**³³, expressão tão cara neste universo das práticas educativas dirigidas ao público infanto-juvenil. Esta forma de pensar o protagonismo juvenil vai de encontro com a tese de Souza, publicada em 2008, com o título *O discurso do protagonismo juvenil*. Ela defende a tese de que “o discurso atual [do protagonismo juvenil] prescreve à juventude uma ‘nova forma’³⁴ de política, que ocorre mediante a *atividade individual/atuação individual* e que contribui para a integração dos jovens” (p.10). Sua hipótese central é que o protagonismo juvenil proposto em muitas atividades, como ela diz, desenvolvidas em ONGS, “pretendem oferecer à juventude um certo modelo de ação política. O argumento é o de que a alternativa de participação prescrita pelo *protagonismo* tem, contudo, o efeito, não de promover a política, mas de anulá-la” (p.12)³⁵.

Um outro exemplo, é o trabalho de Abílio (2008). Em *A gestão do social e o mercado da cidadania*, analisa o programa Oportunidade Solidária na cidade São Paulo, esclarece o que significa esse mercado, que segundo ela,

“transforma em público-alvo de programas, projetos e políticas sociais os que vivem o desemprego, a violência e a precariedade do cotidiano da periferia e dissemina práticas de inclusão social que têm sentidos múltiplos e um só ponto em comum: a despolitização e o não

contribui para a democratização do acesso à cultura e impulsiona o exercício dos direitos culturais que todos devem ter”(2015, p.11). A intenção, aqui, não é contrapor-las ou colocá-las em dúvida, mas sim justapor-las no sentido de ressaltar que esse campo é permeado por disputas, inclusive, de concepções de educações. As publicações encontradas no banco de teses caminham na direção de Gohn, por isso é relevante um ponto de vista dissonante.

³³ E como ficaria a ideia de protagonismo juvenil? A menção a esta noção não é só para ilustrar os argumentos da autora. Este conceito é chave para compreender as discussões e posicionamento no universo das práticas não escolares, principalmente quando o “público-alvo” é a juventude pobre e/ou em risco social e etc.

³⁴ Que seria “fazer coisas”.

³⁵ A intenção, aqui, não é discutir suas ideias, mas abrir o debate para outras possibilidades de se pensar o protagonismo juvenil quando inserido em muitas práticas educativas, em especial no universo da educação não escolar.

reconhecimento da desigualdade social enquanto arena de disputas políticas e injustiças sociais” (p.298).

A intenção, aqui, não é concluir sobre a impossibilidade de se ter práticas de educação não escolar porque não conseguiriam romper essa nova forma de gerir o social, mesmo porque, como conclui Oliveira (2007) no seu artigo, a indeterminação é ainda inconclusa. A “indeterminação não significa o estancamento das experimentações inventivas; quer dizer apenas que elas ainda não cristalizaram o campo de conflitos dentro do qual os atores devem se movimentar doravante” (p.45), mas sim pôr em relevo o universo da educação não escolar, apontando a multiplicidade de questões que o envolvem.

1.2. Segunda aproximação: bibliografia consultada – o universo da educação não escolar

Outras formas de educação, como por exemplo, a **educação informal**³⁶ e **não formal**³⁷, sempre existiram, não são uma invenção recente. No entanto, as expressões educação não formal e educação informal passaram, com as publicações das obras *The world educational crisis* e *Attacking rural poverty: how no-formal education can help*, escritas por Combs (1986) e Combs e Ahmed (1974)³⁸ respectivamente, a serem legitimadas, principalmente, pela incorporação dessas definições à linguagem pedagógica, nos anos de 1960 e de 1970, e popularizadas para outros âmbitos ditos não acadêmicos (ONU, UNESCO, ONGs, Estado, mídia), expandindo-se no cenário

³⁶ Conforme Park e Fernandes (2007), educação informal é “... toda a gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), e que acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta (...). Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (...)” (p.127).

³⁷ Gohn (2006) entende a Educação não formal como “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (p.28).

³⁸ Conforme Trilla (2008), na primeira publicação de 1968, Combs utiliza a expressão “educacional não escolar” para designar todas as outras práticas não escolares. Isto se mostrou não funcional, posto que agregava práticas díspares e impossibilitava circunscrever o próprio objeto de estudo. Na obra posterior, em 1974, com a colaboração de Ahmed, eles investem em precisar os conceitos, tipificando o universo da educação em: formal, não formal e informal.

mundial, impulsionadas, principalmente, pelas novas demandas sociais, econômicas, tecnológicas (Gohn, 2001; Laranjeira e Teixeira, 2008).

Para justificar essas novas demandas por educação não escolar, discursos foram construídos, no intuito de legitimá-los. Alguns deles contestaram a educação escolar³⁹; outros tentaram criar e legitimar conceitos numa linguagem pedagógica própria do universo não escolar. Desde então, estes conceitos foram se ampliando e se ressignificando e já fazem parte da linguagem pedagógica⁴⁰.

Nos anos 1960 e 70 houve intensa disseminação dessas práticas de educação não escolares no Brasil (naquele momento, utilizavam-se os termos “extraescolar” e educação não formal). Esse universo foi objeto de pesquisa⁴¹ e contou com o apoio financeiro do MEC/INEP. A investigação, dirigida por Osmar Fávero, cria uma tipologia da educação extraescolar, define os principais conceitos e permite ter uma dimensão geral da realidade dessas práticas no Brasil. Essa foi a única publicação encontrada durante a pesquisa que abarcou de forma abrangente esse rico universo de práticas não escolares num determinado momento histórico.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, publicações, fortemente influenciadas pela produção americana⁴², relatam experiências de educação não formal: Flores (1977), é um exemplo, seu artigo trata da experiência educativa extramuros da universidade. Uma das questões que dirigirá a sua reflexão é: “é possível encaminhar alunos de graduação da Faculdade de Educação, UFRGS, para experiências de Educação Não Formal?” (p.50). Moraes (1979), também professora da FE/UFRGS⁴³, compara três programas de educação não formal em três diferentes

³⁹ Em Silva (2006) há um panorama de como se deu essa discussão, apontando, inclusive, que a própria visibilidade da educação não formal contribuiu para as muitas críticas feitas ao universo da educação formal - nesse caso, para a educação escolar.

⁴⁰ No Brasil, publicou-se, recentemente, um conjunto de verbetes da educação não formal. Ver em Park, Fernandes e Carnicel, 2007. Consta, também, no Thesaurus Brasileiro da Educação.

⁴¹ Ver a obra Tipologia da educação extra-escolar, 1980. Durante a pesquisa para sua elaboração, houve um intenso debate sobre a educação extraescolar, principalmente no então Seminário sobre o Estudo do Extra-escolar no Brasil, realizado no Rio de Janeiro em 1976, que teve a assessoria de Pierre Furter, contou com a participação de muitos outros pesquisadores renomados e de algumas instituições. Para maiores informações ver Fórum Educacional, 1977 (a e b).

⁴² Para uma análise dessa produção ver Garcia, 2009.

⁴³ Ver, neste mesmo capítulo, discussão sobre o intercâmbio de intelectuais norte-americanos na FE/UFRGS no ano de 1975.

países, incluindo o Brasil, utilizando uma ferramenta elaborada por Veladia e Adams⁴⁴. Outro texto, também com forte influência da produção norte-americana, discute a educação não formal e ensino profissionalizante; trata-se de uma palestra proferida por Paulo Ernesto Tolle⁴⁵, que era diretor do Departamento Regional do SENAI de São Paulo, no “I Ciclo de Conferências sobre Formação Profissional” do SENAC.

Críticas foram feitas a essa produção americana ou influenciada por ela nos anos 1980, por exemplo, (Brandão, 1984) e (Arouca, 1987)⁴⁶.

É claro que a produção não se restringiu a essa influência. No periódico *Proposta*, Victor Valla (1977) publica o artigo *Educação não formal: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica*. O autor realiza um apanhado histórico sobre esse fenômeno, relacionando-o às práticas de alfabetização de adultos e de treinamento de mão de obra. Há, ainda, outros artigos nesse mesmo periódico. A revista *Em Aberto* dedica a edição de agosto/novembro de 1983 ao estudo da educação não formal. Os artigos buscam: 1). uma síntese do debate das relações entre a não formal e formal; apresentar a educação não formal de adultos, aproximando a sua teoria e prática à perspectiva da educação popular, em especial, com a bibliografia latino-americana⁴⁷. Na última seção, lista-se uma pequena bibliografia sobre educação não formal no Brasil, Colômbia, Estados Unidos da América, México e França⁴⁸.

Mesmo com essa produção, nos anos 1980 e meados dos anos 1990, há poucos estudos sobre a temática no campo da Educação no Brasil⁴⁹. Entretanto, nos últimos

⁴⁴ Por falta de informações, não é possível avaliar a extensão de propostas de educação não formal no interior das universidades brasileiras, mas, no ano de 1983, ocorre, em Goiás, o Seminário de Educação Não Formal, promovido pelo MEC/SEPS/SES, com a participação de 7 universidades brasileiras, seis delas universidades federais de Goiás/GO, Mato Grosso/MT, Ouro Preto/MG, Paraíba/PB, Santa Maria/RS e Santa Catarina/SC, para relatarem os projetos de educação supletiva com caráter não formal, voltados para os segmentos mais pobres e marginalizados do sistema educacional, conforme orientações do MEC/SEPS/SES de 1982. Ver a publicação em Relatório do Seminário, 1984.

⁴⁵⁴⁵ Ver Tolle, 1977.

⁴⁶ Esse período será caracterizado em outro momento.

⁴⁷ Isto não significa uma ausência da produção norte-americana, mas o seu peso não é tão significativo.

⁴⁸ Todas essas referências dificilmente são citadas pelos pesquisadores brasileiros mais recentes, mesmo quando tratam a educação não formal numa perspectiva histórica.

⁴⁹ Como é significativa a presença da produção espanhola no Brasil, em especial com o trabalho de Trilla, vale a observação de Garcia(2009) sobre o aparecimento da educação não formal na Espanha: “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

15 anos, observa-se um aumento, em comparação com a década anterior⁵⁰. No entanto, essas publicações tendem somente a descrever essas práticas. Pouca atenção foi dada a uma análise mais geral, de conjunto e histórica⁵¹. Um marco nesse período foi o livro de Gohn (1999) intitulado *Educação não-formal e cultura política*, no qual a autora se utiliza da categoria “educação não formal” para explicar e descrever o processo de aprendizagem e a construção de saberes no interior dos movimentos sociais. Esse texto repercute no meio acadêmico e Gohn torna-se uma referência obrigatória nos estudos posteriores, principalmente para consolidar o termo “educação não formal” em face a outros universos educativos, por exemplo, educação formal (compreendida como educação escolar) e educação informal.

Esses debates se revelam, embora ainda de forma incipiente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No primeiro artigo, a LDB refere-se ao conceito de educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Reconhece-se oficialmente outros âmbitos da educação, ultrapassando ou rompendo com a identificação quase unívoca e imediata entre “educação” e “escolarização” ou educação escolar. Saviani (2003) afirma que essa abrangência “constitui um ponto de partida para se corrigir a fragmentação, assim como os unilateralismos que têm marcado a situação educacional em nosso país” (p.201-202).

de R. Nassif: “Teoría de la Educación” de 1980, o Seminario 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 Educar no 1, 1981, destacando os autores: J. Sarramona (1981) e Luís Tarín (1981). Ainda na década de 1980, a autora destaca o Seminario Interuniversitario 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”. (p.83)

⁵⁰ Garcia (2009) faz a mesma observação.

⁵¹ Ver Zoppei, 2004; Fernandes, 2001; Garcia, 2001; Reis, 2000.

Entretanto, nesse mesmo artigo da LDB, o inciso 1º restringe o âmbito do que será legislado, voltando exclusivamente à educação escolar⁵². A nova LDB somente admite a existência de outras formas de se educar, porém não as regulamenta, muito menos pensa numa articulação ou, até mesmo, numa complementaridade entre aquelas “outras formas de se educar” e a educação formal (Arantes, 2008). Ou seja, a educação formal está sendo construída alheia ou indiferente à educação não escolar.

E esse quadro se complexifica e se complica, basta acompanhar a reflexão de Demerval Saviani, quando discute a dificuldade, por aqueles que estudam a educação não escolar, em dizer o que ela é, sem negar a formal.

Saviani (2009) diz: “mais do que nunca, a escola ocupa um lugar central no campo da educação” (p.17)⁵³. É a partir disso que se “compreende porque as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola” (Saviani, 1994, p. 157). A educação escolar torna-se a forma dominante na sociedade atualmente⁵⁴, por isso a educação torna-se sinônimo de educação escolar.

Segundo o autor:

“ocorre aí um fenômeno análogo à constatação feita por Marx a propósito do capital, definido por ele como a força econômica que tudo domina. Poderíamos parafraseá-lo afirmando que a escola é a força educativa que tudo domina. E embora o capital tenha surgido depois da renda da terra, Marx observa que, na sociedade moderna, é possível compreender a renda da terra a partir do capital, e não o contrário, ou seja, não é possível compreender o capital a partir da renda da terra. Assim também, embora a escola tenha surgido depois das formas espontâneas de educação, hoje é possível compreender as outras formas de educação a partir da escola, mas não é possível

⁵² Saviani (2003) argumenta que a restrição é procedente, posto que a educação escolar “emergiu na modernidade como a forma principal e dominante de educação, erigindo-se em ponto de referência e critério para se aferir as demais formas de educar” (p. 202). Daí as ideias de inFORMAL e não FORMAL. E mais, Fernandes (1994) cunhou a expressão “sociedade escolarizada” para se referir à “sociedade onde a escola afirmou-se como uma das instituições através das quais são recriadas as significações nucleares da própria modernidade” (p.11).

⁵³ Muito próxima da noção “sociedade escolarizada” de Fernandes (1994).

⁵⁴ Muitos já discutiram sobre esse processo. Para os propósitos desta tese, não é necessário retomar o debate.

compreender a escola a partir das outras formas de educação” (Saviani, 2009, p. 20-21).

E complementa:

“Isso porque é sempre a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido, e não o contrário, como se depreende da fórmula expressa na metáfora ‘a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco’, a qual nós poderíamos transpor para a educação nos seguintes termos: ‘a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação’” (idem, p.21)⁵⁵.

A partir daí, é possível compreender que:

1º. Ao falar sobre educação nos dias de hoje, “naturalmente” se pensa que se trata da escolar. Ao contrário das outras formas de educar, para colocá-las em evidência é necessário afirmar e/ou alertar que não se trata da escola. E mais, quando nomeadas, carecem de uma referência positiva – fala-se em educação informal, não sistematizada, não formal, extraescolar, assistemática.

2º. Para Saviani (2009), essa centralidade da escola

“traz consigo a tendência a um alargamento sem precedentes: a escola tende a se expandir verticalmente, começando do zero ano de idade e indo até a idade adulta, com os cursos de pós-doutorado e de reciclagem para todas as idades. E se estende horizontalmente, abarcando todo o tempo das crianças e jovens com a tendência à generalização das escolas de período integral” (p.21-22).

⁵⁵ No seminário do IESAE, que será discutido em outro capítulo, há outra leitura sobre esta ideia. Boaventura et al. (1977) diz: “Caminha do difuso para o institucional e é da perspectiva da educação difusa [ou informal] e não da escolar que se deve procurar ver e entender o extra-escolar” (p.30).

Para o autor, isto pode ser visto, atualmente, no número excessivo de funções educativas atribuídas à escola (ou que se imagina com alguma função educativa), que muitas vezes, eram realizadas fora da escola⁵⁶.

“Ela [a escola] se amplia e se esvazia ao mesmo tempo. Estende-se, mas perde substância. Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir” (Saviani, 1994, p. 157).

3º. Entretanto, paralela e concomitantemente a isto, observa-se um movimento oposto, relativizando e criticando essa posição de centralidade, que afirma que a educação escolar é uma dentre muitas outras e tampouco a principal, pois se educa no sindicato, clubes, ONGs etc. (Saviani, 1994).

Tudo isso configura um cenário não muito favorável ao universo das práticas de educação não escolar, principalmente para que ela possa se fazer ver e ser vista e, assim, ser discutida e publicizada na sua complexidade.

Esse quadro vem se alterando com o aparecimento de pesquisadores voltados a essa temática, a criação de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, cursos de pós-graduação dirigidos a este universo educativo, criação de GT de Pedagogia Social em congressos, criação de convênios entre universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, criação de cursos de especialização e Mestrado Profissionalizante nas universidades privadas, propostas de criação de

⁵⁶ “Outro indicador que temos desse predomínio acachapante da escola é o consenso, hoje dominante, sobre a escola como o fator estratégico da chamada ‘sociedade do conhecimento’. Assim, em lugar de considerarmos a grande variedade de instituições sociais que se ocupam do desenvolvimento de projetos educativos como um indicador de que a escola esteja perdendo espaço, creio que cabe pensar o contrário, isto é, essas múltiplas iniciativas sugerem a grande complexificação e diversificação das próprias formas escolares que se desenvolvem na atualidade” (Saviani, 2009, p.22). Canário (2006) afirma que há aqueles que enxergam nesse quadro de “afirmativa hegemônica do modelo escolar que podemos compreender o peso social crescente da dimensão educativa e pedagógica que levou o francês Jacky Beillerot a caracterizar como ‘pedagógica’, na qual a pedagogia se torna a atividade mais importante depois do sono” (p.115). Beillerot (1985) escreve esse livro no final da década de 1970 e diz: “as relações dos organismos internacionais, OCDE, UNESCO, Conselho da Europa, contribuem em larga escala para a pedagogização. Assim, E.Faure, *Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l’éducation*, ..., que visa uma cidade educativa, uma escola dotada com uma dimensão global e permanente, correspondendo ao alargamento da função educativa às dimensões na sua totalidade” (p.22).

cursos em nível superior de Pedagogia Social e de nível médio de educação social, maior visibilidade social de práticas não escolares a partir da atuação das ONGs.

Garcia aponta que:

“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 obrigatória” (p.126).

Impulsionados por esse novo cenário, realizam-se, nos anos de 2006, 2008, 2010 e 2012, os I, II e III e IV Congressos Internacionais de Pedagogia Social na FE/USP, Universidade Mackenzie, UNICAMP, UNISAL e PUCSP. Participam deles, pesquisadores estrangeiros da Alemanha, Espanha, Cuba, Argentina e Uruguai⁵⁷, mostrando as especificidades da Pedagogia Social em seus países, as linhas de pesquisa, a formação do pedagogo social no ensino superior etc. Enquanto isso, os pesquisadores brasileiros se esforçam para delinear o desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil. Na Unicamp, há seminários e congressos que tratam, especificamente, da educação não formal.

Desta forma, pretende-se redefinir o debate e as pesquisas no Brasil a partir da introdução de novas questões, tais como o delineamento de um aporte teórico de sustentação dessas práticas, a discussão de metodologias, a definição dos âmbitos ou

⁵⁷ A Pedagogia Social está plenamente desenvolvida, institucionalizada, com um campo próprio constituído e consolidado nesses países.

dos domínios dessas práticas educativas, a preocupação com a formação do educador e pedagogo social, a criação de linhas de pesquisa na área.

As universidades acabam incorporando essa temática em seus estudos⁵⁸ em ritmos e intensidades diferentes. Em um primeiro levantamento bibliográfico exploratório feito no *Dedalus* na Faculdade de Educação/USP, observa-se um aumento de publicações a partir dos anos de 1990, em comparação com a quantidade produzida antes desse período.

Ampliando a investigação para outras bases de dados – IBICT, EDUBASE, SABI – UFRGS, SBU – FE/UNICAMP, repete-se a tendência verificada na FE/USP⁵⁹, há um aumento no número dessas pesquisas no pós-1990, com exceção na UFRGS, onde a produção é numericamente maior. E mais, nesta universidade, há uma literatura estrangeira (de língua inglesa) significativa dos anos de 1970. Supõe-se que a maioria faz parte da doação do Prof. Ted W. Ward à biblioteca da Faculdade de Educação⁶⁰.

De modo geral, a produção disponível é pequena. Seria maior, se houvesse a indexação de artigos de periódicos anteriores ao início dos anos de 1980⁶¹.

O aumento ao longo dos anos, identificado neste levantamento, não necessariamente traduz maior reconhecimento e legitimidade do universo da educação não escolar no interior do campo da educação. Pode-se dizer que este ainda é um objeto desprestigiado de pesquisa. Para corroborar essa afirmação, basta observar o número baixíssimo de trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nas duas últimas décadas. Os GTs *Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular*⁶² são exceções que confirmam a regra e, no caso do primeiro, explica-se em grande parte

⁵⁸ Vale ressaltar que há um intenso intercâmbio dessa produção com a de outros países. Destaca-se a produção dos pesquisadores espanhóis, uma das que preconizaram a terminologia em voga atualmente. Um destaque para o pesquisador espanhol, Jaume Trilla, referência para os pesquisadores brasileiros quando discutem conceitualmente a educação não formal e os âmbitos de atuação. Ver Trilla, 1985; 1986; 1993; 2003. E nos últimos anos, com a introdução das discussões sobre a pedagogia social, há um diálogo com a produção de Caride, 2002; 2004; 2011.

⁵⁹ Verifica-se a mesma situação quando a busca é feita no Google Acadêmico.

⁶⁰ Segundo Flores (1977), Ward ofereceu um curso de extensão universitária sobre educação não formal em setembro de 1975.

⁶¹ Fez-se o levantamento nos periódicos *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação & Pesquisa desde o primeiro volume* e não foi encontrado um número expressivo. Em alguns casos, não havia nenhum artigo nessa área.

⁶² Neste, aparecem poucos trabalhos.

por ter contado com a participação de Gohn, uma das referências da área. Atualmente, as publicações de artigos, principalmente tratando da educação social são em periódicos que não têm grande circulação e prestígio⁶³. O mesmo pode-se dizer sobre a publicação de livros, principalmente daqueles autores considerados novos na produção da educação não escolar.

Diferentemente dos dias de hoje, a produção dos anos de 1970 e 80 sobre o universo da educação não escolar dava-se num contexto em que interesse pelos significados e limites das educações formal, informal e não formal (questões estas que ainda são debatidas, entretanto, sem um olhar histórico de como foram feitas no passado⁶⁴), atrelando a não formal à educação popular (com destaque às práticas de alfabetização de adultos). Por isso, esses textos são marcados por uma forte reflexão política dessas práticas e as propostas de ação exigem a participação popular durante o processo educativo. Por outro lado, há aqueles que circunscrevem e compreendem a educação não escolar como treinamento de mão de obra e vinculam-nas às ideias de desenvolvimento, fortemente influenciadas pelas pesquisas de Furter (1975; 1977a; 1977b) e da produção norte-americana e inglesa.

Desta forma, o embate que se fazia naquela época entre as correntes de educação popular e desenvolvimentista, quanto à ênfase dada ao adulto como “público alvo”⁶⁵ das práticas educativas, é a chave para compreender, posteriormente, nos anos 1990, que a discussão se reconfigurará em outros termos. Há um processo de ressignificação tanto do que foi e em que se constituem as práticas de educação não escolar, quanto dos seus agentes e instituições. Emerge, assim, uma concepção de educação não escolar vinculada às ideias de socialização, com forte marca

⁶³ Não há juízo de valor nesta frase. Esse vocabulário pertence aos trabalhos de Bourdieu.

⁶⁴ Para ilustrar, Kramer (1985), ao debater sobre estimulação precoce no pré-escolar e educação não formal, mesmo não sendo especialista sobre o universo educativo não escolar, a autora coloca questões que 30 anos depois ainda são discutidas na educação não escolar quase nos mesmos termos: “Há, hoje, uma vasta literatura a esse respeito [educação não formal] e pensamos que escapa ao propósito dessa comunicação discutirmos os diferentes enfoques dados, principalmente nas duas últimas décadas, sobre educação formal, informal, não-formal, escolar ou extra-escolar. O que importa colocar, nos parece, é que se até os anos 60 houve toda uma expectativa quanto aos benefícios provenientes de uma educação formal ou escolar, e se os anos 70 essa esperança foi colocada nos programas de educação não formal, chegamos aos anos 80 com uma nova preocupação: a articulação desses dois tipos de educação. Está surgindo, então, um questionamento sobre suas diferenças e mesmo, um apontar de semelhanças” (p.28). Outros exemplos serão apresentados no capítulo sobre a produção dos anos 1970.

⁶⁵ Terminologia não utilizada na época.

funcionalista, acompanhada, *pari passu*, da emergência das figuras da criança⁶⁶, do adolescente e do jovem como alvos privilegiados das políticas de atendimento.

Anteriormente, nas práticas educativas não escolares, o grupo ou o coletivo se sobressaía em detrimento do indivíduo. Nos últimos anos, a perspectiva caminha na direção inversa: valoriza-se o “sucesso” individual como exemplo para o grupo. Os vocábulos e os conceitos anteriormente utilizados caducam nos dias de hoje. A gestão, e todo o seu universo vocabular, é o signo forte dos novos tempos na educação não escolar. É claro, acrescido de tudo que circunda a autoestima dos educandos.

Alteram-se os vocábulos como se expandem os universos de atuação: educação para a paz, educação de trânsito, educação em museus, educação em saúde, educação em direitos humanos, educação digital, educação no campo etc⁶⁷.

Saviani (2009) diz que se pode entender:

“a multiplicidade dos tipos de educação e de pedagogia que têm pululado nos tempos atuais de duas maneiras. Por um lado, constituem expressão da já mencionada complexificação da produção material e cultural atingida pela humanidade. Por outro, muitas dessas modalidades que vêm sendo veiculadas respondem, de fato, a um apelo midiático. Estamos vivendo em uma época que levou muito longe o fetiche da forma mercadoria. Nesse contexto, boa parte das fórmulas pedagógicas que são constantemente lançadas é comandada pelo impulso do ‘marketing’”. Continua ele: “na terceira parte de meu livro, *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008, compus um glossário pedagógico com 45 verbetes. Mas é possível verificar que vários desses verbetes são reduplicativos. Dou apenas um exemplo: pedagogia social, pedagogia dos movimentos sociais, pedagogia da terra, pedagogia do campo são modalidades que constam entre os 45 verbetes que listei, os quais, além de serem reiterativos entre si, são, também, em relação a outras denominações que vêm circulando, como

⁶⁶ Tanto que haverá poucos trabalhos que tratam da educação não escolar e população adulta. Recentemente, com a pesquisa de Haddad (2007), foi possível perceber a produção de práticas voltadas à população adulta, mas isso não invalida a afirmação acima.

⁶⁷ O que isso significa? Por que esses diferentes universos foram incorporados à Carta da Pedagogia Social, durante o I Congresso Internacional de Pedagogia Social na FE/USP em 2006? A carta está no anexo 3.

ecopedagogia e pedagogia do desenvolvimento sustentável. E devo registrar que, em meu livro, deixei de incluir outras denominações, digamos assim, mais bizarras, como pedagogia do amor e pedagogia do afeto”. Assim, conclui Saviani: “minha posição é que devemos afastar essas preocupações que se centram em aspectos adjetivos, secundários do processo educativo e nos concentrarmos nas questões substantivas, voltando nossa atenção para os pontos essenciais que caracterizam a educação” (p.22-23).

Vale transcrever o alerta feito por Trilla (2008), quando o assunto é tratar das possibilidades e perspectivas da educação não formal. Esse cuidado, de certa maneira, perpassa ou pode expressar conclusões e desejos de muitas dissertações e teses reunidas no banco de dados, incluindo esta tese:

“Nosso discurso sobre a educação não-formal até aqui tentou ser fundamentalmente descritivo, mas temos de reconhecer que, em geral, também esteve carregado de conotações valorativas de sinal positivo. A isso nos impele, quase inconscientemente, a própria tarefa imposta de descrever um setor do universo educacional que, ainda hoje, na consideração de boa parte dos pedagogos, ocupa um espaço marginal quando, na realidade já está exercendo um papel muito relevante. Talvez a tácita subestimação da educação não-formal em certos círculos possa levar a superestimá-la, a destacar apenas suas possíveis virtudes, evitando seus também possíveis (e reais) riscos e defeitos. Porque é certo que a educação não-formal está longe de ser a solução milagrosa para a multidão de problemas da realidade educacional atual ou futura.

Na realidade, salvo nos aspectos que conceitualmente distinguem a educação formal da não-formal, esta última pode abrigar males idênticos àqueles que podem ser apontados na primeira. A educação não-formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora quanto a formal. E até pode ser pior em algum desses quesitos, uma

vez que a formal, em todo caso, já é um ‘mal conhecido’. A mesma relativa novidade dos meios não-formais e sua aparência de panaceia talvez contribuam para disfarçar seus defeitos.

Enfim, a educação não-formal não é nenhuma panaceia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresentá-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação de maior qualidade possível” (p.54-55).

1.3. Terceira aproximação: Banco de teses da CAPES I – análise quantitativa

Segue, abaixo, a análise dos dados do banco de dados⁶⁸.

O número de dissertações é muito superior ao de teses.

Tabela 1. Número de produções.

Dissertações	Teses
289	41

São feitas, majoritariamente, por pesquisadores do sexo feminino, conforme tabela 2. Nos últimos anos, há um aumento gradual da participação masculina: de 10 publicações em 2006, passou a 22 em 2010, enquanto a feminina cai ligeiramente: de 32 passa a 25.

⁶⁸ As tabelas e gráfico deste capítulo referem-se ao levantamento e tabulação dos dados coletados no Banco de Teses da CAPES no período de abril a maio de 2011.

Tabela 2. Número de dissertações e teses por Sexo

ANO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
1987	2	1	3
1988	0	2	2
1989	0	0	0
1990	0	0	0
1991	0	0	0
1992	0	0	0
1993	1	0	1
1994	2	0	2
1995	2	1	3
1996	2	1	3
1997	1	4	5
1998	2	6	8
1999	2	4	6
2000	1	6	7
2001	8	6	14
2002	0	6	6
2003	6	13	19
2004	8	9	17
2005	5	17	22
2006	10	32	42
2007	12	30	42
2008	11	25	36
2009	18	27	45
2010	22	25	47
Total	115	215	330

Ao longo dos anos, o número de teses e dissertações aumenta. Dois marcos são importantes para a educação não escolar. A partir dos anos 1990, começa a aumentar a produção, porém, é nos anos 2000 que ela ganha “visibilidade”, em especial, em 2006.

É claro que o impacto desses números, principalmente quando se pensa no campo da Educação, deve ser relativizado. A educação não escolar, subárea da Educação, é ainda dominada, utilizando a terminologia de Bourdieu, tanto na academia quanto nos cursos de Pedagogia. Alguns pesquisadores e pesquisas corroboram essa afirmação, como por exemplo, ANPED/CNPq, 1993; Gouveia (1971), Gatti (1983) e Fávero e Campos (1994), que fizeram um levantamento e avaliação sobre a pesquisa em Educação no Brasil durante o período de 1970 a 1994. É notória em todos esses trabalhos, a ausência de uma produção sobre educação não escolar, predominando a temática Educação Escolar. Gohn (2008) diz: “estudos da Fundação Carlos Chagas de 2008 revelaram que a presença de disciplinas voltadas para o ensino específico com enfoque em contextos não escolares ainda é pequena” (p.11).

Isso revela, segundo Bourdieu (1998):

“que o campo dos objetos possíveis de serem estudados se organiza a partir de dois critérios: legitimidade e grau de prestígio. Assim, o objeto prestigiado e o não prestigiado será dado a partir da aplicação dos critérios dominantes que conferirá aos objetos graus de excelência no interior dessas práticas legítimas” (p.36).

E continua ele:

“a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado” (p.35)

Observando as tabelas 3 e 4 sobre a distribuição de dissertações e teses pelos tipos de educação⁶⁹, temos:

Tabela 3. DISSERTAÇÕES POR TIPO DE EDUCAÇÃO

Ano	Educação Extra-Escolar	Educação não formal	Educação social	Educação não escolar	Educação sócio-comunitária	Educação informal	TOTAL
1987	1	1					2
1988		2					2
1989							0
1990							0
1991							0
1992							0
1993		1					1
1994		1	1				2
1995		2	1				3
1996		1	2				3
1997		1	4				5
1998		3	3	1			7
1999		4	1				5
2000		4	2				6
2001		7	3			1	11
2002		3	1				4
2003		10	3			2	15
2004		8	7				15
2005		16	1			1	18

⁶⁹ Durante a entrevista com o professor Osmar Fávero, tomou-se conhecimento da pesquisa feita por Haddad (2009) sobre a educação não escolar de jovens e adultos. Como a pesquisa abrange o período de 1998 a 2006, não foi possível observar o impacto do novo descritor nas pesquisas posteriores a publicação do trabalho, conforme a expectativa de Scatena (2012).

2006		26	10			1	37
2007		20	12		5	2	39
2008		26	2	3	1		32
2009		28	5	4		2	39
2010		28	11		1	3	43
TOTAL	1	192	69	8	7	12	289

Tabela 4. TESES POR TIPO DE EDUCAÇÃO

Ano	Educação Extraescolar	Educação não formal	Educação social	Educação não escolar	Educação sociocomunitária	Educação informal	TOTAL
1987							0
1988							0
1989							0
1990							0
1991							0
1992							0
1993		1					1
1994							0
1995							0
1996							0
1997							0
1998						1	1
1999		1					1
2000			1				1
2001		3					3
2002		2					2
2003		2	1	1			4
2004		1	1				2
2005		3	1				4
2006		3	1			1	5
2007		2	1				3
2008		2	1	1			4
2009		5	1				6
2010		3	1				4
TOTAL	0	28	9	2	0	2	41

Fica evidente que a terminologia educação não formal é a mais utilizada, principalmente, após os anos de 2000, seguida da educação social⁷⁰. E a educação extraescolar desaparece, caindo em desuso desde que apareceu em meados dos anos de 1970, em especial no Rio de Janeiro, estado pioneiro nos estudos da educação extraescolar no Brasil. Não houve uma única incidência desse descritor durante o período pesquisado.

Distribuindo as dissertações e teses pelas regiões e estados do Brasil, há uma desigualdade regional no tocante à temática: 1. ela praticamente inexiste na região Norte, pois não teve nenhuma pesquisa publicada; 2. concentra-se nas regiões Sudeste e Sul, principalmente, nos estados de São Paulo com 149 produções, Rio Grande do Sul com 49 e Rio de Janeiro com 29, totalizando 227 pesquisas, ou seja, quase 70% das publicações.

Em todas as regiões brasileiras e estados brasileiros, há o predomínio do descritor educação não-formal. É inegável a importância das universidades públicas federal e estadual nessa produção, sobretudo nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

⁷⁰ Inevitavelmente, a análise que se seguirá do banco de dados será marcada, com frequência, pela comparação entre esses dois tipos de educação. Isto não quer dizer que as demais sejam menos relevantes.

A região Sul também mantém essa tendência, acrescida da relevante participação das universidades privadas, especialmente, a PUCRS. Observando o estado do Rio Grande do Sul, ele é quase uma exceção nacional: foram encontradas 18 pesquisas com o descritor educação social, quase se igualando às 23 do não formal. A explicação pode estar relacionada ao fato de governos do estado e da capital, Porto Alegre, terem sido administrados pelo Partido dos Trabalhadores em muitos períodos nas últimas duas décadas, implementando o trabalho do educador social com forte impacto na área social.

Na região Sudeste, a intensidade do padrão verificado na região Sul é maior tanto na participação das universidades federal e estadual quanto nas universidades privadas.

O estado de São Paulo merece um destaque. Ele é o único que abrange todos os descritores (tabela 5).

**Tabela 5. DISSERTAÇÃO/TESE OR TIPO DE EDUCAÇÃO
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

EDUCAÇÃO EXTRA- ESCOLAR	EDUCAÇÃO NÃO- FORMAL	EDUCAÇÃO SOCIAL	EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO SÓCIO- COMUNITÁRIA	EDUCAÇÃO INFORMAL	TOTAL
1	109	27	3	7	2	149

Em relação às universidades públicas, a USP (Universidade de São Paulo) se sobressai – foram levantadas 38 pesquisas, especialmente, do programa de pós-graduação em Educação. Em seguida, a UNICAMP, com 25 pesquisas, a maioria, do programa de pós-graduação em Educação. No tocante às universidades privadas, vale o destaque para as universidades: PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de SP) – com 15 dissertações e teses em programas de pós-graduação das áreas da Educação, Serviço Social, Psicologia e Ciências Sociais; UNISAL (Universidade dos Salesianos) – com 20 dissertações e mantém um programa de pós-graduação na área de educação sociocomunitária; UNINOVE, embora com pouca produção, contava, no seu corpo docente, com a participação da professora Maria da Glória Gohn, referência na área.

De modo geral, a produção concentra-se nos programas de pós-graduação⁷¹ em Educação com 250 trabalhos, ver tabela 6. Contudo, vale ressaltar que aproximadamente 25% dos trabalhos estão dispersos em programas das diferentes áreas do conhecimento: ciências humanas, exatas e biológicas.

Tabela 6. Programas de pós-graduação que produziram pesquisas em educação não-escolar.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL GERAL
ADMINISTRAÇÃO	3
ARQUEOLOGIA	1
ARQUITETURA	1
ARTES	4
CIENCIAS AMBIENTAIS	3
CIENCIAS BIOLOGICAS	1
CIENCIAS DA INFORMACAO	1
CIENCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	2
CIENCIAS SOCIAIS	5
COMUNICACAO SOCIAL	1
DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO	1
ECONOMIA DOMESTICA	1
EDUCACAO	250
EDUCACAO FISICA	4
ENGENHARIA	1
ENGENHARIA AGRICOLA	1
ENGENHARIA FLORESTAL	1
FISICA	1
HISTORIA	1
LETRAS	1
MEDICINA VETERINARIA	1
MULTIMEIOS	3
MUSICA	6
PSICOLOGIA	12

⁷¹ Alguns programas foram aglutinados em grandes áreas, como por exemplo, Engenharia de Produção foi incorporada à área de Engenharia; Bioquímica em Ciências Biológicas; Antropologia e Sociologia em Ciências Sociais, a fim de facilitar a análise.

QUÍMICA	4
SAÚDE PÚBLICA	5
SEM REFERÊNCIA	8
SERVICO SOCIAL	6
TURISMO E HOTELARIA	1

Alguns programas de pós-graduação não são responsáveis pela produção exclusiva de determinados temas, como por exemplo, no campo da música e educação não escolar. Verifica-se que as pesquisas se distribuem entre os programas de Educação e Música.

O que se pode perguntar aos dados é: 1) se há uma consolidação ou até mesmo um delineamento de linhas de pesquisa no interior destes programas que servem de referência aos pesquisadores a fim de que possam discutir e aprofundar questões relativas a este tema; 2) e se os programas dialogam, compartilham ou intercambiam bibliografias, para que não incorram no erro de se produzir “mais do mesmo”⁷².

Observando a tabela 7, dois objetivos se destacam: a análise de prática e apreensão de sentido/experiência e representação, contabilizando 92 e 55 dissertações, respectivamente.

Dentre estas, 108 correspondem a educação não-formal. No primeiro caso, as reflexões, na sua maioria, ou se dirigem às experiências de trabalho dos próprios pesquisadores ou a estudos de caso de uma prática ou de uma instituição. No segundo, a preocupação principal é apreender o sentido dos trabalhadores, adolescentes ou crianças que trabalham ou participam das atividades educativas dos projetos sociais. De certa forma, este quadro não se altera quando o comparamos com a tabela 8 sobre as teses em termos percentuais.

⁷² Embora o exemplo tenha se fixado na Música e Educação não escolar, é possível ampliar tanto a outros programas e em outros temas, quanto ao interior de um mesmo programa, como por exemplo, no da Educação.

Tabela 7. DISSERTAÇÕES POR TIPO DE OBJETIVO DE PESQUISA

Objetivo	Ed. Extraescolar	Ed. não-formal	Ed. Social	Ed. não-escolar	Ed. socio-comunitário	Ed. Informal	TOTAL
ANÁLISE DE PRÁTICA	1	68	16		5	2	92
ANÁLISE DE PUBLICAÇÃO		7					7
APREENSÃO DE SENTIDO/EXPERIÊNCIA/REPRESENTAÇÃO		40	11			4	55
BIBLIOGRAFIA			1	2			3
DIAGNOSTICO		1					1
DISCUSSÃO TEÓRICO		1					1
ESTUDO DE FENÔMENO SOCIAL		6	7				13
ESTUDO SOBRE APRENDIZAGEM		1				1	2
FORMAÇÃO		14	28	2		2	46
HISTÓRIA INSTITUCIONAL		4	3				7
MUSEU		2					2
MUSEU DE CIÊNCIAS		19					19
PRÁTICA CULTURAL		12	1	4		2	19
PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL		11	1		2	1	15
SAÚDE PÚBLICA		2	1				3
TRAJETÓRIA DE SOCIALIZAÇÃO							0
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL		4					4

Tabela 8. TESES POR TIPO DE OBJETIVO DE PESQUISA

OBJETIVO	Ed. Extra-escolar	Ed. Não formal	Ed. Social	Ed. não-escolar	Ed. socio-comunitário	Ed. Informal	TOTAL
ANÁLISE DE PRÁTICA		5	2	1		1	9
ANÁLISE DE PUBLICAÇÃO							0
APREENSÃO DE SENTIDO/EXPERIÊNCIA/REPRESENTAÇÃO		8	2				10
BIBLIOGRAFIA			1				1
DIAGNÓSTICO							0
DISCUSSÃO TEÓRICO		1					1
ESTUDO DE FENÔMENO		3	1	1			5

SOCIAL							
ESTUDO SOBRE APRENDIZAGEM						1	1
FORMAÇÃO		2	3				5
HISTÓRIA INSTITUCIONAL							0
MUSEU							0
MUSEU DE CIÊNCIAS		4					4
PRÁTICA CULTURAL		3					3
PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL		2					2
SAÚDE PÚBLICA							
TRAJETÓRIA DE SOCIALIZAÇÃO							0
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL							0

Quando se observa o objetivo formação nas tabelas 7 e 8, a educação social se sobressai das demais, sobretudo da educação não-formal. A preocupação deste objetivo é a formação do educador tanto no ensino superior quanto no local de trabalho, discutir suas condições de trabalho, de visibilidade e de reconhecimento social.

É possível dizer que há algumas tendências de pesquisas entre os diferentes tipos de educação?

Restringindo a análise aos três objetivos das pesquisas mencionados anteriormente, as questões que são problematizadas na academia ainda refletem e reforçam uma marca muito característica do universo da educação não escolar: a prática. Característica essa corroborada por um outro objetivo, discussão teórica (ver tabela 7 e 8) - há somente duas publicações que tratam dessas questões.

E mais, a grosso modo, pode-se dizer a educação social se preocupa com a problemática do educador social enquanto trabalhador, suas vicissitudes diárias e formação, enquanto a educação não-formal se debruça mais nas questões da prática educativa, como descrevê-la, suas metodologias.

Isto pode refletir o movimento de educadores sociais de exigir um reconhecimento público e legal da profissão, a aprovação do projeto de lei sobre a criação da profissão educador social no Congresso Nacional em 2009. Por outro lado,

pode refletir o movimento geral, presente também na educação escolar, de atribuir grande importância às metodologias e práticas.

Duas observações são importantes nesse momento: 1). Isso não quer dizer que elas não estejam postas nos dois tipos de educação⁷³; 2). Não é possível dizer que se configuram linhas de pesquisas nessa área; muitas vezes, as pesquisas partem de uma mesma preocupação, chegando às mesmas conclusões; 3). Não há nenhum caráter valorativo nessas afirmações, pretende-se caracterizar esse universo educativo não escolar.

Museu de Ciências⁷⁴ foi agrupado separadamente, pois além de ser numericamente expressivo (23, somando dissertações e teses), há um grupo de pesquisadores preocupados com as questões entre educação e Museus de Ciências. E mais, inexistente, ou é rara, a utilização de um outro descritor que não seja a educação não formal para trabalhar com este tema. O mesmo se pode dizer para Práticas Culturais⁷⁵, com exceção da educação não escolar, que também desenvolve pesquisa neste tema. Isto nos permite indagar: 1. será que todas as práticas de educação não formal podem ser consideradas de educação social? Ou vice-versa?⁷⁶ e 2. será que há um “consenso” estabelecido ou sendo delineado sobre o que é possível circunscrever, desse amplo universo das práticas educativas não escolares, os limites e fronteiras de cada tipo de educação?⁷⁷

No que diz respeito aos cenários ou objetos de pesquisa, chama a atenção a diversidade de situações educativas, atribuídas pelos pesquisadores. Ver tabela abaixo.

⁷³ Pelas tabelas 7 e 8, há dissertações e teses que investigam a formação na educação não-formal, e por outro lado, há análise de prática e apreensão de sentido na educação social.

⁷⁴ Mesmo sabendo que o Museu de Ciências não é um objetivo, mas um espaço educativo, os objetivos serão explicitados neste mesmo capítulo.

⁷⁵ Também foram consideradas como um objetivo, principalmente, pela especificidade do universo que se delimita com este termo. Os objetivos também serão apresentados neste capítulo.

⁷⁶ Há um grupo de pesquisadores que defendem a utilização do termo educação social em detrimento da educação não-formal. Ver Silva (2010). Essas questões serão discutidas em outro capítulo.

⁷⁷ Quando eu estava buscando a bibliografia disponível sobre educação social disponível, a biblioteca da FE/UFRGS destoava das demais quando se buscava com o descritor EDUCAÇÃO SOCIAL. Em um primeiro momento, cheguei a pensar que fosse consequência da tradição de trabalhos com educadores sociais no Rio Grande do Sul. Ao consultar as publicações, o termo EDUCAÇÃO SOCIAL estava vinculado ao caráter social da educação (aliás, muitas publicações discutiam a educação escolar). Isto responde, em parte, à indagação proposta, que ainda há um longo caminho a se percorrer sobre o que é esse universo não escolar, seus limites etc.

Tabela 9. Lista de cenários ou objetos de pesquisa das dissertações e teses de educação não escolar do Banco de Dados da CAPES

Agressores
Animação cultural
Área da educação - educomunicação, educação alimentar, educação ambiental, cidade educadora, educação social, educação popular, educação não formal.
Arqueologia - geral; sitio paleontológico.
Arte - artes visuais; artesanato, artistas populares, museu, educação patrimonial, estética, ateliê, exposição de artes, museu virtual.
Autores: Aristóteles; Carlos Leôncio da Silva, Illich, Freire, Pistrak, Makarenko, Rousseau, Tolstoi,
Barco (saveiro)
Centro de Atenção a Crianças e Adolescentes (CACs)
Ciências - clube de ciências, divulgação científica, física, jardim botânico, museu de ciências, olimpíadas de física, planetário, zoo-botânica, zoológico, aquários.
Comunidade - Heliópolis, povo indígena, religiosa, tradicional, quilombo.
Cursos - extensão comunitária, universitário, extensão universitária, licenciatura, pré-vestibular.
Dança
Deficiência - atendimento, sites para portadores de doença.
Discussão teórica/conceitual
Documento – Secretaria Municipal de Assistência Social
ECO - ecocomunitarismo, ecoprofissionalização, ecoturismo
Educação infantil - sexualidade infantil, professores
Educador - geral; popular, social; social popular; arte-educador; agente comunitário
EJA - formação de educador do EJA e EP, rádio
Espaço rural - assentamentos; marcha nacional pela reforma agrária, erosão
Esporte - academias, escola de esporte, futebol
Formação: educadores; arte-educador; política
Política: Fortalecimento da democracia, cidadania, gestão colegiada do SUS; plano diretor da cidade; política de atendimento à criança; reforma do estado e terceiro setor; projeto político pedagógico
Instituição - CUT, escola, pastoral da criança, polícia militar, presídio, SESC, sindicato de alimentação, polícia militar ambiental, abrigo, ambientalistas, casa de convivência de idosos, centro de mulheres, CEU's, CPFL, creche domiciliar
Laboratório de desenvolvimento de tecnologias sociais
Laboratório de malacologia - IB-USP
Leitura e letramento
Lixo
Lúdico - brincadeira, lazer
Manifestação cultural - batuque de umbigada, capoeira angolana, carnaval, festas folclóricas, hip hop, maracatu, roda de samba, escolas de samba

Material didático
Mídia - jornal comunitário; jornal/revista, rádio comunitário, rádio escola, tecnologia educacional, vídeo, laboratório de desenvolvimento de tecnologias sociais, audiovisual, televisão, TIC
Mineração de ouro
Movimentos sociais - geral; movimento de organização comunitária; MST
Música - geral, banda, banda de música de convento, baterista, comunidade do jazz
Pedagogia social - história
Projeto - telecentro, acalanto (mães), SESC Curumim, Escola da Família, PSF
Projetos arquitetônicos
Restaurante
Saúde - assessoria de projeto, hospital, infância, vigilância sanitária, adolescente, parteiras
Serviço Social
Teatro
Temas: adolescentes e crianças; conceito; criança antissocial; juventude; mulheres, velhice, violência, voluntariado, drogadição
Trabalhadores na escola - educadoras leigas, explicadoras
Trabalho - bolsa trabalho, canteiro de obras, catadores de papelão, competência social, crochê, empresa, líderes de empresas, mulheres louceiras, organização empresarial, profissionalização

A visão “tradicional” de espaços não escolares, como ONGs, projetos sociais, abrigos, centros de atendimento às crianças e Adolescentes (CACs), educação de rua, embora estejam presentes, ampliam-se para outras áreas: ciências: museus de ciências, zoológicos, aquários, olimpíadas de física, clube de ciências; artes: museu de arte, ateliê, exposição, artesanato, arte-educador e arte-educação, dança, artistas populares, estética; esportes: academias de ginástica, escola de futebol; música: músicos, bandas, comunidade de jazz, baterista; cursos universitários: faculdades de medicina, odontologia, educação física, gastronomia, pedagogia, comunicação social; mídias: jornal comunitário, audiovisual, TICs, rádio comunitária, rádio escola, trabalhadores informais: creche comunitária, explicadores, parteiras, educadoras leigas; área empresarial: profissionalização; líderes empresarias, competências sociais, mercado de trabalho; manifestações culturais etc.

Outros são bem peculiares: CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz), crochê, espaço rural, restaurante, combate à erosão, mineração de ouro, laboratório de Malacologia/USP.

Além de mostrar um rol de situações educativas, o que se sugere aqui é que o universo da educação não escolar é multifacetado e complexo, *pari passu*, mostram a expansão dos âmbitos do universo da educação não escolar no Brasil.

Nos casos em que se explicita o público-alvo, fazendo alusão à pobreza, marginalidade, violência e/ou “situação de risco”, a denominação mais comum é educação social; o trabalhador, o educador social; pode-se dizer que esses vocábulos são quase lugar-comum e *locus* de identificação do próprio educador social e da educação social. É claro que isto não é hegemônico, pois a educação não formal tem uma contribuição relevante ao assunto, mas o viés que ela discute e problematiza, em algumas situações, se diferencia da educação social⁷⁸.

Poucos pesquisadores continuam a pesquisa no doutorado na mesma temática. Isto não quer dizer que eles não estariam em vias de conclusão em 2010, posto que muitos pesquisadores concluíram o mestrado após 2005. Em relação aos orientadores, foram poucos que orientaram três ou mais trabalhos nessa área. A princípio, isso pode sugerir que não há professores, entretanto, é sabido que a escolha do orientador, em muitos programas de pós-graduação, pode se dar de maneira aleatória, não necessariamente se distribuem os orientandos a partir do critério especialização do saber. Vale ressaltar os/as professores/as Carmem Maria Craidy (UFRGS), Hiran Pinel (UFES), Maria da Glória M. Gohn (UNICAMP/UNINOVE-SP), Martha Marandino (USP), Olga Rodrigues de Moraes von Simson (UNICAMP), Petra Sanchez Sanchez (Mackenzie/SP), Roberto da Silva (USP), Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL).

1.4. Quarta aproximação: Banco de Teses da CAPES II – análise qualitativa - resumos

Antes da análise, vale comentar alguns aspectos gerais dos resumos:

1º. Um grande número de dissertações e teses que se utilizam de estudos de caso para abordar tais situações educativas. O que se questiona é: em que medida a

⁷⁸ Essas questões serão discutidas mais adiante.

“divisão temática” e a delimitação do objeto, que são algumas das variáveis do banco de dados, revelam uma delimitação e um processo de constituição de uma área de conhecimento da educação não escolar? Por outro lado, o uso reiterado de estudos de casos e repetições da problemática de estudo em diferentes trabalhos não empobrecem essa área de conhecimento, logo, contrariando e problematizando a existência dessa área, tal qual foi colocado no parágrafo anterior? E como consequência disso, é importante introduzir novas questões ou variáveis.

2º. Em muitas situações, o universo da educação não escolar é tema marginal, tangenciando a problemática que se quer discutir ou servindo apenas de parâmetro comparativo para o estudo da escola ou outras temáticas.

3º. Analisando a produção disponível, principalmente, a educação social, grande parte é feita por educadores sociais ou militantes na área da infância e juventude que buscam a universidade para sistematizar suas práticas. Em alguns casos, faz-se uso de Paulo Freire e, em muitos outros, recorrem-se a autores que tematizam exclusivamente o universo da educação escolar. É comum ler em um mesmo resumo, expressões “educando”, “aluno”, “educador” e “professor”. Isso mostra que não há ainda um vocabulário constituído para descrever e explicar o que eles vivenciam na prática.

1.4.1. Análise por tipo de educação.

1.4.1.1. Educação não escolar⁷⁹.

⁷⁹ Zuchetti e Mouta (2007) pesquisam a educação não escolar. Entretanto, sua concepção ultrapassa ao que ao que será exposto a seguir. Para elas, “a denominação educação não escolar tem o propósito de distinguir esta prática educativa daquela que acontece no intramuros da escola. Embora, o termo educação não formal venha sendo utilizado para nomear práticas fora do âmbito das escolas, entendemos que esta nomeação pode constituir um limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual. Entre os limites destacamos: a educação não escolar constitui um sistema formal mesmo que situada fora do contexto escolar, prova disso é a emergência de legislações afirmativas que reafirmam o direito à educação ampliada, além da crescente formalização de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação e acompanhamento, entre outros. Um segundo elemento a ser destacado, diz respeito ao expressivo sentido de oposição que pode ser atribuído a práticas de educação não formal como oposição a escolar ao invés da idéia de complementariedade. Por fim, há, ainda, a presença de um imaginário que pouco se sustenta, nos tempos atuais, uma vez que o não formal, de forma geral, está longe de possuir a dimensão política transformadora de outrora” (p.185).

No total, há 10 trabalhos, sendo que 8 são dissertações. Na sua maioria (8 deles), a produção está entre os anos de 2008 e 2009. A preocupação principal é discutir as relações entre as manifestações culturais e educação (práticas culturais) e formação e prática docente. A produção está dispersa no território brasileiro, não se concentra em um único estado ou região brasileira.

O objetivo dos trabalhos não é sistematizar a produção da educação não escolar ou avançar nas discussões que já estão postas nesse área, a preocupação é destacar, no interior de práticas educativas, elementos que potencializam o educativo nos ambientes não escolares. Entretanto, é interessante destacar alguns pontos.

- a. Embora a prática cultural seja o objetivo mais recorrente neste tipo de educação, a análise de conjunto do banco de dados aponta uma outra tendência: é mais comum associar práticas culturais a educação não formal, ou melhor dizendo, ela está mais consolidada, por exemplo, das 22 produções levantadas com o mesmo objetivo, 15 pertencem à educação não formal. A contribuição da professora Olga Simson/UNICAMP é importante.
- b. É rara a indicação de referência à linha pedagógica. Quando há, como por exemplo, Pedagogia Histórico-Crítica, verifica-se em um único trabalho. Isto pode revelar que esta área ainda não está consolidada, carece de referencial teórico legitimado.
- c. Algumas problematizações, cenários e vocábulos, quando analisados em uma perspectiva mais ampla, são marcas “distintivas” de determinados tipos de educação não escolar e tentar incluí-los em uma outra denominação, dá a sensação de que há algo de errado. Para ilustrar, observe o resumo⁸⁰ abaixo. É comum identificá-lo ou aproximá-lo à educação social do que educação não escolar⁸¹, como foi classificado.

⁸⁰ Os resumos estarão sempre em itálico para diferenciar das outras citações. Como serão utilizadas inúmeras dissertações e teses, elas estarão listadas no anexo 2 com todas as informações da referência bibliográfica. E mais, será incluída uma outra coluna – número do trabalho. Para saber a referência completa da citação, ao final da mesma, será colocado um número. Basta procurá-lo na coluna NÚMERO DO TRABALHO no anexo 2.

⁸¹ Com isso, não se quer dizer que a nomenclatura utilizada está errada, pois é comum o resumo ser classificado como educação não formal, mas sim refletir em que medida é possível verificar indícios de constituição de um campo.

“O presente estudo concentra esforços no sentido de analisar a contribuição do pedagogo na execução das políticas de assistência social desenvolvidas pela SEMCAS Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social ... à população mais carente de São Luís. (...) Busca-se apreender essas repercussões [crise do capital] nas políticas desenvolvidas pela instituição em referência. Para materializar o propósito deste trabalho, necessário se fez também analisar o papel do Estado e dessas políticas sociais, entendidas a partir do contexto neoliberal”. [120]

Isto pode indicar que não há consenso quanto ao uso, qual universo empírico que os descritores se referem e a falta de diálogo com a produção existente.

1.4.1.2. Educação extraescolar

Há uma única dissertação, publicada em 1987, na PUCSP⁸². Essa obra explicita a presença da educação extraescolar e os desdobramentos no Brasil nos anos 1960/70.

“analiso, o paradigma da educação popular, expressão que uso para denominar posições, defendidas por um grupo que, oriundo dos movimentos de educação extra-escolar e de cultura popular no início dos anos 60, tem atuado no debate pedagógico defendendo a valorização da cultura popular (...). Concluo mostrando a necessidade, hoje para o avanço do debate pedagógico de uma explicitação mais

⁸² A menção é importante, pois em 1983, na mesma universidade, Arouca (1983) defende sua dissertação que discute a educação extraescolar, contextualizando-a e dialogando, criticamente, com a produção feita no IEASE/RJ. Ver em Arouca, 1983. A partir do resumo é possível perceber convergência de perspectivas entre esses dois trabalhos e pode ajudar a delinear o debate sobre o universo da educação não escolar no Brasil nesse período, diante de poucos trabalhos que tratam esse tema a partir de uma perspectiva histórica.

clara dos pressupostos das diversas tendências que atuam no campo progressista". [61] (grifos meus)⁸³.

É possível ver aproximações dessa citação com a trajetória de Victor Valla como pesquisador atuante nesse período. Esse autor foi um dos pesquisadores vinculados ao IESAE/FGV/RJ e consultor da pesquisa que gerou o livro *Tipologia da Educação Extra-escolar no Brasil* que, juntamente com Fávero, publica o texto sobre educação extraescolar na revista *Fórum*. Ao longo da sua trajetória profissional, principalmente com o livro *Educação e Favela*, Valla se distancia da orientação imprimida pelo Instituto, e assume a terminologia "educação popular"⁸⁴ como forma de nomear e teorizar o universo de práticas educativas não escolares⁸⁵. Aliás, é nesse livro que há uma passagem que reflete uma das questões que ainda persiste nesse campo:

"[o livro *Educação e Favela*] teve seu início numa época quando era moda tentar distinguir entre os muitos termos que procuram tratar das formas educacionais desenvolvidas no meio da população trabalhadora: educação de adultos, extra-escolar, não-formal, difusa, comunitária, permanente, não-escolar, popular. Vamos empregar o uso da última nesse trabalho, não porque necessariamente resolve essa discussão de "termos", mas porque é o termo que tem alcançado o uso mais universal no Brasil e porque não necessariamente faz uma distinção de antemão entre os espaços 'escolar' e 'não-escolar'" (Valla, 1986, p. 15)⁸⁶.

Vale duas observações sobre a citação de Valla: 1. a disputa de nomenclatura não é algo recente; 2. Em entrevista, Osmar Fávero estabelece continuidade entre os

⁸³ Como se verá adiante, muitas questões colocadas, em décadas anteriores, à área, ainda não foram aprofundadas, sequer discutidas e, muitas vezes, reatualizadas como se fossem novas e recém-descobertas. Um Em que medida a ausência de pesquisa histórica e de conjunto sobre a área da educação não escolar não é o grande nó para o desenvolvimento e a constituição da área?

⁸⁴ Valla define o que ele compreende por educação popular. Ver Valla, 1986, principalmente as páginas 15 a 17.

⁸⁵ Posteriormente, sua trajetória de pesquisa e de atuação se dirige para questões concernentes à educação e saúde.

⁸⁶ O relatório de pesquisa, que gerou o livro, utilizava a nomenclatura extraescolar. No livro, foi a única vez que a utilizou, a partir deste momento, ele se vinculou à educação popular. Ver em Valla, 1981.

trabalhos IEASE/FGVRJ em 1974 e a pesquisa de Haddad em 2007 – educação não escolar de adultos. E critica-o pela ausência da perspectiva histórica, pois o universo educativo discutido por Haddad, já era realidade e não há a inclusão ou menção do seu trabalho.

1.4.1.3. Educação informal

As quatorze produções concentram-se na década de 2000. O universo empírico é abrangente e diversificado: de povos indígenas, passando pelas explicadoras (pessoas que ensinam a domicílio), a parteiras. Entretanto, um elemento é comum a quase todas elas: a presença do contexto de vivência individual e social⁸⁷, essa característica faz parte da própria definição de educação informal:

“[é] o processo educacional [que] ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge com algo diferente e predominantemente no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa” (Trilla, 2008, p.37)⁸⁸.

E continua,

“as mesmas experiências ou similares podem ser conscientemente examinadas e deliberadamente incrementadas através de conversa, explanação, interpretação, instrução, disciplina e exemplo de pessoas mais velhas, de pares e de outros, tudo do contexto de vivência individual e social do dia-a-dia. Fazem parte deste rol de aprendizagens e conhecimentos a percepção gestual, moral, comportamentos,

⁸⁷ Isso pode explicar o uso recorrente do recurso da etnografia nos trabalhos para descrever o contexto.

⁸⁸ Como exemplo, Trilla cita o papel dos pais que educam “informalmente” porque o fazem ao mesmo tempo que dão de comer aos filhos, por exemplo.

provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas” (Park & Fernandes in: Park, Fernandes & Carnicel, 2007, p.127).

Os resumos abaixo são ilustrativos:

“Este trabalho de pesquisa procura refletir a ética presente no povo Xokleng das Terras Indígenas Laklãnõ ... no estado de Santa Catarina. (...) esta pesquisa de natureza descritiva trabalha diferentes concepções de ética de origem européia e latino-americana, relacionadas com a educação informal do povo Xokleng. Por sua natureza, é uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica onde procura defrontar-se com uma realidade diferente daquela implantada pelos colonizadores europeus no território brasileiro. Analisar e compreender os diferentes comportamentos desta comunidade é o desafio lançado neste trabalho que servirá de referências para a compreensão de sua cultura e para o melhoramento do relacionamento entre a comunidade indígena e a comunidade circundante”. [12]

“Esta tese trata de estudo de caso etnográfico realizado em uma creche domiciliar de um bairro popular de São Gonçalo, Rio de Janeiro. O foco da investigação é a análise dos significados que assume a atividade de tomar conta de crianças para uma trabalhadora e cinco mães, bem como a organização desse trabalho no cotidiano. (...) Os modos de socialização na creche refletem o universo familiar das crianças e da tomadora de conta. (...) A atividade aqui analisada é uma atividade social e comunitária e, embora não legalizada, é legitimada por grupos da população. Não sendo uma proposta de educação infantil formal, a creche domiciliar estrutura-se principalmente para atender às demandas de trabalho e às necessidades dos familiares das crianças e da tomadora de conta, que preferiu trabalhar em casa e cuidar das filhas. Entretanto, a tomadora de conta possui saberes e reflete sobre o seu

cotidiano. Estes são aspectos cruciais para compreendermos os significados do trabalho de tomar conta de crianças”. [109]

“Este trabalho trata da trajetória de escolarização de pessoas em contextos de rua que no período da pesquisa encontravam-se abrigados na Associação Vida Nueva, localizada no Município de Palhoça (SC). (...) Tratei de identificar os espaços de socialização vivenciados por eles e as violências experimentadas nos contextos de rua com a pretensão de sistematizar suas trajetórias de escolarização e conhecer os sentidos e significados atribuídos ao processo de aprendizagem, entrelaçando experiências do tempo de rua”. [69]

Entretanto, é possível questionar o uso do termo em alguns casos, em especial, porque as investigações privilegiam aspectos formativos que contrariam a definição de educação informal⁸⁹ acima, por exemplo:

“Este trabalho abre o debate sobre a necessidade da educação informal como uma alternativa para prevenir a formação das crianças e adolescentes num contexto formado pela violência, pela marginalidade. A base para este debate é a experiência do trabalho de educação informal realizada no instituto de educação social Joana d’Arc. ... trata-se da defesa de um procedimento metodológico no qual se pode realizar uma educação informal que leva a criança e o adolescente a aprender e a exercitar sua condição de sujeito no relacionamento cotidiano”. [330]

“A presente pesquisa tem como objetivo analisar como um projeto, forjado no meio dos movimentos sociais, constituiu-se como formador político educacional da população. Para tanto, escolhemos o período de 1997 a 2000, durante o mandato da prefeita de Mundo Novo - MS, Dorcelina de Oliveira Folador. Ao relacionar os princípios educacionais da “pedagogia do movimento” do MST, o projeto político do PT, com o

⁸⁹ Sabe-se que há educação informal no interior de espaços de educação não formal, entretanto, este, pelo que é possível depreender do resumo, não é o foco da análise.

projeto educacional desenvolvido no município, observamos como, em pouco tempo, foi possível utilizar de instrumentos, por exemplo, o orçamento participativo, para a formação da cidadania, por meio da participação da sociedade civil nos mecanismos de decisão de gestão pública, privilegiando a educação informal e formal”. [78]

Além disso, o segundo exemplo aproxima-se da formulação de Gohn (1999, 2001 e 2010) sobre a educação não formal.

Há três publicações que tratam do trabalho de explicadoras⁹⁰, em creche comunitária, de parteiras e de catadores de papelão. É possível perceber uma convergência de perspectivas em quase todos eles, como explicitada no trabalho das explicadoras:

“trata-se de um fenômeno tradicional que vem crescendo de modo acelerado na cidade do Rio de Janeiro, especialmente na Zona Oeste. Esta investigação tem como principal objetivo a análise das funções desempenhadas pelos explicadores como uma possível interpretação acerca da dinâmica dos problemas localizados tanto na Educação Básica, e mais especificamente no Ensino Fundamental, quanto nas recentes mudanças ocorridas no mercado de trabalho que obrigam um considerável número de pessoas, através de uma inserção marginal, a se dedicarem à atividade em questão”. [86] (grifos meus),

Além disso, elas se aproximam das considerações finais de Demo (1977) sobre o seminário de Educação Extraescolar no mesmo ano⁹¹:

1. “Parece, assim, que a educação estaria procurando um caminho metodológico semelhante [da Ciências Sociais sobre o mercado de trabalho], ao entender que elementos não-institucionais da

⁹⁰ Segundo o resumo, explicadores são “pessoas que praticam uma espécie de ensino paralelo ao sistema de ensino oficial através de uma atividade informal realizada de forma privada no espaço doméstico”

⁹¹ Essas questões serão discutidas no capítulo sobre a educação extra escolar.

educação seriam muito importantes para entendermos a realidade educacional institucionalizada” (p.72)

2. “A valorização de florações parainstitucionais surge porque o aparato institucional não consegue suprir satisfatoriamente a ascensão social. Os atingidos buscam, então, seus próprios caminhos. O trabalhador que não é absorvido no mercado organizado de trabalho, inventa seus biscates, faz serviços pessoais, sem base institucionalizada, mas que lhe garantem a sobrevivência imediata” (p.73).

1.4.1.4. Educação sociocomunitária

Na sua maioria, as teses e dissertações referem-se à análise de prática e a projetos de intervenção social. Todas foram orientados por professores da UNISAL/SP⁹², o que pode sugerir que o uso do termo está circunscrito a esta universidade e não se generaliza na academia.

É recorrente o uso da palavra comunidade para caracterizar as áreas geográficas onde as práticas educativas se desenvolvem como, por exemplo, nos excertos dos resumos abaixo:

“como forma de a comunidade contribuir para educar suas comunidades” [241];

“para atender uma população em situação de exclusão da Comunidade do Cabaçu, situada em Guarulhos/SP” [242];

“práticas educativas dos dirigentes da Associação Cultura e Beneficente Comunidade Negra Quilombo da Paz da cidade de Santa Bárbara D’oeste ... [que é uma] comunidade carente” [239];

⁹² “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 sociocomunitária aprovada pela CAPES, e a partir do número 17 (2007), a revista assumiu como linha editorial a educação não-formal, a educação sociocomunitária e educação salesiana”. (Garcia, 2009, p.126)

“para a mudança de postura de toda uma comunidade visando equidade social” [244];

“comunidade escola” [238].

Diante da dificuldade de impossibilidade de apreender o significado de comunidade a partir dos resumos⁹³ e do tema ser absolutamente relevante, sobretudo, porque há outros usos e sentidos em disputa na nossa sociedade que se fazem sobre esse termo (o ideário neoliberal faz uso abusivo desta questão), é necessário pontuar⁹⁴:

“[o] que se entende por comunidade numa sociedade de classes? ... Seja no ponto de vista weberiano, seja no ponto de vista marxista, onde estão as comunidades na sociedade de mercado (Weber) ou no modo de produção capitalista (Marx)⁹⁵?

Quando, portanto, aceitamos os termos da lei, segundo a qual a escola recebe e presta serviço à comunidade, não estaremos confundindo, o bairro, a vila, a periferia, isto é, os agrupamentos com a comunidade? Mas o que há de ser uma comunidade assim definida? O que se oculta sob ela? O que está sendo silenciado quando se fala sobre comunidade numa sociedade de classes onde as condições objetivas da vida comunitária não podem existir?” (Chauí, 1980, p.30).

E mais,

“A emergência de segmentos sociais autônomos ou de grupos de filiação horizontal como objeto privilegiado das ciências sociais data do final da década de 70 do século passado. ... Com intensa utilização dos

⁹³ Isto não quer dizer que a questão não esteja explicitada nas teses e dissertações e/ou no programa de pós-graduação da UNISAL.

⁹⁴ Ver também o livro Bauman (2003).

⁹⁵ Chauí (1980) diz: “na concepção weberiana, a comunidade é constituída pelas relações tradicionais de serviço e defesa mútuos prestados por membros de um mesmo grupo cuja solidariedade funda-se na família, na tribo, no clã, na religião etc. Na análise de Marx acerca das formas pré-capitalistas, os três tipos de comunidades estudados (primitiva, oriental e germânica-feudal) são constituídos por uma determinação fundamental, qual seja, a forma comunitária da propriedade (da terra) e dos instrumentos de trabalho (no artesanato)” (p.30)

métodos investigativos consagrados pela Antropologia, especialmente a descrição etnográfica, esse tipo de abordagem teórica não está apartada das referências clássicas da sociologia. Pesquisas sobre comunidades étnicas ou grupos juvenis resultam da especialização do campo acadêmico e, nesse aspecto, em nada contrariam o cânone sociológico. Entretanto, afirmar a emergência de grupos sociais equiparáveis à “*comunidade*” no centro da problematização sociológica significa sugerir uma perspectiva de análise muito distinta dos clássicos da disciplina. Desde a sua fundação, a sociologia tem no antagonismo com a noção de “*comunidade*” o seu momento constitutivo. Foi por intermédio dessa alteridade conceitual que o objeto sociológico ganhou consistência e identidade.

Diagnósticos como esse são cada vez mais frequentes, acompanhados, não por acaso, pelas hipóteses sobre o fim da sociedade e, conseqüentemente, das ciências sociais” (Ota, 2010, p.176-177).

1.4.1.5. Educação social

A educação social não se restringe ao programa de pós-graduação em Educação. Há trabalhos na Psicologia, no total de 8, e, timidamente na Administração, Serviço Social, Ciências Sociais, Música, Engenharia, Música e Saúde Pública. Embora sejam pouco expressivas ou modestas, podem sugerir maior visibilidade tanto no âmbito de atuação quanto na sua legitimidade e reconhecimento da importância do trabalho educativo na área social, mas que não se limitam a isso. Esse reconhecimento e importância podem ser vistos também nas propostas de incorporação de características do educador social em outras profissões, como por exemplo, no médico, no dentista, no educador físico, no policial militar e no agente comunitário⁹⁶ e em lugares pouco usuais, como na discussões do plano diretor da cidade e nos telecentros.

⁹⁶ Isto é diferente quando se discute com o profissional de Serviço Social ou da Psicologia. Nestes casos, a questão de fundo será a disputa para defender quem vai atuar na área social. Ver discussão a seguir.

É recorrente o uso de um determinado universo vocabular e conceitual como formas de descrever a prática educativa e de se posicionar politicamente no tocante à realidade socioeducacional brasileira, tais como: o uso de “crianças e adolescentes em situação de rua ou de risco”⁹⁷ e expressões próximas a “crianças e adolescentes que possuem seus **direitos violados**”⁹⁸ (expressões retiradas dos resumos - grifos meus), acompanhadas do vocabulário freireano, especialmente, do livro *Pedagogia do Oprimido*.

“as interpretações dos dados mostraram o “sentido alienador” das relações, que não contribui para estimular o exercício de conscientização, superação da pobreza, ou de educação como prática de liberdade”. [191]

“Foi a Pedagogia freireana que possibilitou esta reflexão e ação junto aos mais pobres e excluídos da sociedade. Foi esta relação social educativa que permitiu aos pobres tornarem-se sujeitos políticos ... Os excluídos contribuíram com sua Pedagogia própria, sus crenças, valores [proporcionando] um discurso vivo, plástico, estético e poético, baseado na vida. Discursos plenos e transbordantes de metáforas, onde não escrevem ou moldam conceitos, mas denunciam fatos, acontecimentos existenciais carregados de emoção” (Graciani, 2009, p.210).

Essas características e/ou discursos, talvez, exprimem uma marca identitária da educação social, em geral, e dos educadores sociais, em particular, especialmente, daqueles que trabalham com educação de rua e/ou adolescentes em conflito com a lei, como forma de se distinguir das demais denominações educativas aqui discutidas. Outros discursos seriam interpretados como ruído ou que não seriam práticas de educação social?

⁹⁷ Não é comum o uso do termo “criança e/ou adolescente carente”.

⁹⁸ Os exemplos foram retirados do banco de dados.

Entretanto, com o avanço neoliberal na área social após os anos 1990, esses discursos podem ser preteridos em favor de outros, menos politizados, e mais com características que privilegiam e potencializam o indivíduo. Por isso, é possível verificar uma diminuição do uso de palavras nos resumos como movimentos sociais, classes populares após os anos 2000.

Verifica-se o uso do termo educação social desde o ano 1918. Entretanto, a concepção é diferente da implementada posteriormente, em especial, após os anos 1970. Ela é atrelada a um componente moralizante, um componente social da vida, a partir da educação para o trabalho. Valla (1984) registra essa concepção de educação social ao discutir a ocupação e as formas de controle da população nas favelas da cidade do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. Acredita-se, aqui, que esta é uma noção onde o “social” aparece como qualificativo e não como referência a um universo educativo.

É comum o público-alvo dessas práticas se dirigir à população em risco social – termo este cunhado em muitos desses trabalhos. Crianças e adolescentes são alvos preferenciais. Ao mesmo tempo, consolida-se um lugar de atuação do educador social: abrigo, centro de convivência, atendimento a adolescentes que cumprem medida socioeducativa, a rua e suas múltiplas relações: morador de rua, criança e adolescente de rua, drogadição etc.

Dentre do rol de objetivos de pesquisa identificado no banco de dados, três deles gravitam com maior peso na Educação Social: 1º. análise de prática educativa, 2º. apreensão de sentido, da experiência ou da representação de educadores sociais ou participantes de programas sociais e 3º. formação dos educadores sociais⁹⁹. Por isso, a análise a seguir abordará, principalmente, estes três grandes objetivos de pesquisa¹⁰⁰. Vale ressaltar que as dissertações e teses não necessariamente colocam

⁹⁹ A ordem é alfabética e não numérica.

¹⁰⁰ Como foi dito, é comum que os trabalhos voltem-se à população “vitimizada” ou “oprimida”, na versão freireana. Vale o destaque de um trabalho por trabalhar, justamente, com os agressores: *“O objetivo foi compreender como a oficina, enquanto uma tecnologia educativa, auxilia responsáveis agressores a modificar comportamentos violentos para com seus filhos, conhecer as percepções dos responsáveis agressores sobre o desenvolvimento de comportamentos violentos para com seus filhos, identificar que mudanças comportamentais ocorreram nos responsáveis agressores após a participação em oficinas e indicar alternativas de ações educativas que modificam comportamentos dos agressores para com seus filhos. (...) Sugere-se que os resultados deste estudo são fundamentais para integrarem-se aos currículos acadêmicos das áreas de Educação e Saúde, permitindo uma*

a educação social no centro das preocupações. Em alguns casos, ela é trazida para a reflexão de forma marginal, porque tangencia ou é um cenário em que se desenrola a questão que se busca discutir.

1.4.1.5.1. Educação social - objetivo da pesquisa: análise de prática.

A preocupação central da análise de prática é verificar, aproximar, averiguar e/ou desvelar¹⁰¹, no interior das práticas educativas, relações entre teoria e prática, pressupostos freireanos presentes na prática educativa, possibilidades de transformação do sujeito, nível de conscientização da intencionalidade da prática educativa, possibilidades de se educar à beira da desumanização. Não à toa, verifica-se uma forte crítica ao Neoliberalismo e o seu impacto no universo das práticas educativas não escolares, no Estado e em suas políticas públicas, especialmente, voltadas à população pobre.

É relevante e significativa a incidência de pesquisas voltadas à educação social de rua e à que trabalha com adolescentes em conflito. As demais são estudos de caso de práticas desenvolvidas, em especial, em ONGs. Em dois casos, o objetivo é verificar se as práticas educativas pertencem a ou podem ser classificadas de Pedagogia Social¹⁰².

Em alguns casos, há uma preocupação explícita de problematizar as políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes. Os objetivos dirigem-se a dois caminhos que se complementam: analisar práticas de educação social implementadas em municípios ou governos estaduais que possam influenciar as políticas governamentais ou analisar a implementação de políticas públicas a partir de estudos de caso.

Há estudos que focam nos possíveis diálogos e problematizações dos limites e sobreposições de tarefas na atuação de profissionais do Serviço Social e Educadores Sociais. Aliás, esta é uma questão importante, em especial, para a profissão de

abordagem transdisciplinar que resulte em programas de prevenção e intervenção precoce, e que, prioritariamente, nessa pesquisa, configuraram-se, evitando os riscos de recidivas". [332]

¹⁰¹ Estes verbos foram extraídos dos resumos.

¹⁰² Em um caso, há referência aos autores Petrus e Fermoso, ambos espanhóis.

Educador Social, já que o âmbito de atuação e a formalização legal são questões ainda pendentes, que estão na pauta e na agenda de fóruns e seminários, e de difícil consenso entre os diversos autores envolvidos: educadores sociais, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

Em relação aos objetos de estudo, o espectro é bem variado: de telecentro, a assessoria de projetos na área de saúde, passando por projetos sociais voltados a adolescentes e abrigos e ONGs que trabalham com agressores de violência contra crianças e adolescentes.

Por fim, é interessante registrar o uso de uma terminologia pouco usual na educação social: ecologia social e ecoarte:

“o aprendizado enfoca a “ecoarte” descoberta na práxis do grupo em estudo, que buscou na ecologia social respostas para a formação de uma cidadania crítico-criativa, a ser construída pela(o) menina(o) sem-terra; através da arte, como mecanismo de comunicação, que visa superar o “poder da palavra”, liberando as emoções na expressão integral do corpo e liberando os pensamentos expressos na linguagem falada e escrita”. [128]

1.4.1.5.2. Educação social - objetivo da pesquisa: apreensão de sentido, da experiência ou da representação de educadores sociais ou participantes de programas sociais.

As pesquisas dirigem-se à percepção de educadores, educandos, familiares que estão envolvidos ou participam de práticas de educação social. Algumas questões orientam os trabalhos: como o educador, o adolescente e a criança vivenciam a experiência de educação social?; quais os significados atribuídos por educadores sociais sobre as suas práticas pedagógicas em instituições sociais? ou então investigar as percepções/representações, a partir das suas práticas, de educadores no tocante a

sexualidade infantil, infância e abrigo, políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes.

Há duas dissertações que problematizam os embates, as aproximações entre a Educação Social e o Serviço Social. Dentre os objetivos propostos de pesquisa, destacam-se:

“procurou-se investigar qual a visão da Gestão e da Coordenação Pedagógica sobre o trabalho do Assistente Social em escolas e quais as demandas presentes na escola que podem ser objeto de trabalho do Assistente Social? Buscou-se, ainda, iniciar uma discussão sobre o Assistente Social como um “Educador Social”, profissional que tem uma base teórico-metodológica educativa e social para contribuir em equipe com todos os que participam da escola”.¹⁰³ [167]

“percepção do caráter educativo-pedagógico na prática da Assistência Social instituída e, conseqüentemente, na prática do Serviço Social enquanto processo efetivo que tem como meta primordial mediar no indivíduo o exercício pleno da cidadania social”. [47]

No tocante aos objetos de estudo, eles são diversificados: tratam da educação infantil, do centro comunitário, de projeto de extensão universitária, da antiga FEBEM, de escolas públicas, de dança,

As dissertações não se restringem ao universo brasileiro, dois trabalhos analisam práticas na Angola.

“O estudo mostrou que o processo da educação social, quando bem compreendido pelos educadores pode proporcionar trajetórias de autonomia, emancipação e cidadania principalmente às crianças e adolescentes em situação de risco”. [59]

¹⁰³ Como já foi dito, há entrecruzamentos nos âmbitos de atuação do Serviço Social e da Educação Social.

“Ao final deste trabalho, as ações desses trabalhadores sociais revelam-se necessárias e como uma experiência positiva vivida pelos usuários”.
[331]

Por fim, há um trabalho sobre a biondanza.

*“este trabalho apresenta uma proposta de atividades terapêutico-educativas com crianças, adolescentes e adultos, **como educação social formal e informal**, buscando o desenvolvimento do ser humano em direção à vida”.* [48] [grifos meus]

Entretanto, vale perguntar o significado do termo “**educação social formal e informal**”, principalmente se dialoga com o universo educativo que se denomina aqui de educação social.

1.4.1.5.3. Educação social – objetivo da pesquisa: formação dos educadores sociais.

Dentre os objetivos de pesquisa levantados, a formação de educadores sociais atrai um grande número de pesquisadores. As pesquisas pretendem: discutir a formação do educador de rua; investigar as características da personalidade dos educadores sociais e investigar o grau de realização de ser educador social tanto no aspecto pessoal quanto no profissional; destacar aspectos do processo formativo e as formas de luta por reconhecimento da profissão frente a outros profissionais da área social.

Vale destacar que a educação social torna-se parâmetro ou medida para se interpelar e/ou propor mudanças no currículo de cursos universitários¹⁰⁴, tais como: Medicina, Comunicação Social, Educação Física, Computação/área de informática.

¹⁰⁴ Há trabalhos que discutem a educação ambiental e a educação de jovens e adultos como possibilidade de trabalho do educador social.

No tocante à Educação Física, há situações de aproximações com a educação social, ou melhor dizendo, vincular o papel do educador físico ao de educador social, concluindo que deveria ocorrer uma reformulação do curso com a introdução de disciplinas que abordem a educação social e, particularmente, a animação sociocultural¹⁰⁵, porque há uma percepção que a educação social trabalha com alguns valores - “igualdade, pluralidade, liberdade e justiça”, nos quais esses profissionais deveriam se espelhar.

No caso da Medicina, para citar um outro exemplo, o questionamento ocorre na área da Pediatria Social.

“Como se caracteriza esta prática? que fatores a condicionam? que nível de consciência crítica tem o pediatra acerca da mesma? como se pode dar a transposição de obstáculos e desafios a fim de superar a prática atual e qualificar sua dimensão como educação social? o método de análise de conteúdo desenvolvido propiciou o desvelamento de três categorias caracterizadoras do cotidiano de atuação da pediatria social na vila Fátima: a dimensão educativa e social da prática médica; a dimensão técnica da prática médica e o conflito; a contradição na prática médica”. [42]

Isto mostra, por um lado, uma preocupação sobre a formação do médico¹⁰⁶, especificamente, do pediatra, e, do outro, um reconhecimento social da educação social e, por fim, uma aceitação de que há uma dimensão educativa na prática médica que até então, foi negada ou ignorada¹⁰⁷.

Há também uma preocupação em querer conhecer os profissionais de educação social formados nos cursos de Ciências Humanas, aliás, é muito comum verificar esses

¹⁰⁵ Conforme Trilla (2003 e 2004), a educação social e a animação sociocultural fazem parte do que ele chama de “áreas de atuação da educação não-formal”.

¹⁰⁶ Isso pode se estender aos demais cursos universitários.

¹⁰⁷ Em outra pesquisa, destaca-se a necessidade de incluir na formação do policial militar, que trabalha no combate às drogas, aspectos que fazem parte do universo da educação social. É interessante notar que tanto neste caso quanto no curso de Medicina, o elemento que os ligará à educação social é o caráter da intervenção na área social, o que corrobora e legitima socialmente, mais uma vez, o *lócus* de atuação do educação social. Posições que defendem a ampliação da educação social para além deste âmbito terão que enfrentar esse lugar já consolidado por uma quase “tradição” da educação social.

profissionais, em especial, historiador, sociólogo ou antropólogo trabalhar como educador social¹⁰⁸.

Em relação ao processo formativo, alguns trabalhos apontam **potencialidades** do educador social: “agentes de uma contra-hegemonia”. Outros, destacam **desafios**: a necessidade de uma rede ou articulação entre esses profissionais; verificar o grau de contradição entre teoria e prática e a necessidade de formação continuada, pois se constata que há uma formação deficitária. E por fim, apontam **possibilidades** na formação de educadores sociais: traçar diretrizes de formação para educadores sociais, a partir da análise das práticas educativas:

“a pesquisa oferece subsídios para a reflexão sobre a formação de educadores que trabalham com crianças e adolescentes e para a elaboração de propostas de formação em serviço tanto para educadores da área da infância e juventude considerada em risco bem como para a formação de professores em outros lugares da educação”. [172]

“os resultados deste estudo são fundamentais para integrarem-se aos currículos acadêmicos das áreas de Educação e Saúde, permitindo uma abordagem transdisciplinar que resulte em programas de prevenção e intervenção precoce, e que, prioritariamente, nessa pesquisa, configuraram-se, evitando os riscos de recidivas”. [332]

“As análises apontam para a necessidade de uma preocupação por parte das autoridades do setor no sentido de implementar um programa de capacitação continuada aos Educadores Sociais e de re-avaliar suas condições de trabalho, de forma a contribuir com os mesmos no exercício de suas atribuições sócio-educativas”. [77]

“as práticas educativas que ocorrem nos espaços estudados podem favorecer, no microssocial, de maneira individualizada, ampliações das redes sociais de suporte dos jovens pobres, criando a possibilidade de

¹⁰⁸ Resta saber como está a formação desse profissional nos cursos de licenciatura.

novos espaços de sociabilidade e pertencimento para essa população. Contudo, à luz dos autores estudados, percebemos que os aspectos positivos acima mencionados, apreendidos no campo de estudo, estão fragilizados, uma vez que as ONGs se alinham ao projeto hegemônico político neoliberal, reproduzem as desigualdades sociais, econômicas e políticas inerentes ao modo de produção capitalista, operam na lógica do assistencialismo, contribuindo para a manutenção do status quo. Tem-se, assim, que a presente pesquisa pretende contribuir para uma melhor qualificação das intervenções propostas por estes espaços, um desvelamento dos objetivos implícitos no modelo atual de intervenção estatal na questão social, bem como produzir subsídios para criação e implementação de políticas públicas voltadas para jovens, evidenciando-os como sujeitos de direitos e possuidores de projetos de vida”. [173]

“Embora tenha sido possível verificar melhora na utilização dos recursos tecnológicos com o telecentro, o estudo aponta a necessidade de um projeto político e pedagógico como mecanismo para otimizar as ações desenvolvidas no local, pontuando que este trabalho, longe de ser caracterizado por uma prática não-formal, tem objeto próprio e é intencional”. [286]

“A partir da análise de conteúdo das falas e da observação dos métodos de trabalho de profissionais diretamente ligados às ações socioeducativas, percebeu-se que os vínculos estabelecidos entre trabalhadores e usuários dos serviços acabam fortalecendo situações de dominação e de manutenção do poder, mesmo nos momentos em que a atuação vem revestida das mais “boas intenções” e “generosidade”. Os dados também revelaram olhares preconceituosos dirigidos às famílias, comumente chamadas de desestruturadas ou desarmoniosas, que acabam resultando em práticas de assistencialismo controlador”. [191]

O que subjaz a essas pesquisas é a quase escassez de teorias pedagógicas e metodologias consolidadas para formar esses educadores sociais, daí se reforça a prática como algo vital ao educador social. De modo geral, há referências às obras de Paulo Freire¹⁰⁹, há descrições e análises de práticas, porém uma ausência de uma sistematização, de um olhar de conjunto. Em que medida as propostas de formação ultrapassam o âmbito da prática estudada e qual é a orientação da formação? Que caminhos percorrem? Quais são os autores que sustentam as práticas?

No tocante aos outros objetivos de pesquisa, a prática educativa estudada é a porta de acesso para se **conhecer e aprofundar alguns fenômenos sociais**: violência e mortalidade, violência intrafamiliar, violência contra jovens de rua, infância e saúde.

1.4.1.6. Educação não formal

A maioria das dissertações e teses foram produzidas após os anos 2000. Uma grande parte são estudos de caso cujo objetivo é descrever e repensar a educação não formal e aferir e analisar o impacto das suas práticas.

Os resultados e conclusões dos trabalhos mostram que há avanços, pois, em muitas práticas, proporcionam-se aos participantes melhoras nas condições e na qualidade de vida, fortalece-se a cidadania e a criticidade. Por outro lado, em nome desses ideais, reforça-se a submissão, não se promove a cidadania e a criticidade.

É comum ver afirmações que compartilham ideias próximas ao que está na citação abaixo:

“Na sociedade atual a informação passa a ser ainda mais analisada, administrada e valorizada. Vive-se os reflexos da globalização e da rapidez dos avanços tecnológicos. Neste contexto, exige-se da educação uma nova relação com os fatos, informações e fenômenos e sua meta passa a ser como pensar e não o quê pensar. Dentro desta

¹⁰⁹ Exceto a obra de Graciani (1994) que sistematiza um trabalho realizado com meninos de rua a partir do referencial freireano.

*perspectiva, revela-se o papel e a crescente importância da educação não formal **como nova proposta educacional**". [123] [grifos meus]*

Tal qual identificado na educação social, alguns objetivos de pesquisa se sobressaem numericamente: 1º. análise de prática educativa, 2º. apreensão de sentido, da experiência ou da representação de educadores sociais ou participantes de programas sociais, 3º. Formação, 4º. Museu de Ciências, 5º. Prática cultural e 6º. Projeto de intervenção social¹¹⁰. A análise a seguir abordará, principalmente, estes cinco grandes objetivos de pesquisa.

1.4.1.6.1. Educação não formal - objetivo de pesquisa: análise de prática educativa.

Como os trabalhos analisam práticas educativas nos mais variados espaços não formais, pode-se concluir que: 1. a diversidade de práticas e experiências levantadas revela a riqueza da educação não formal; 2. majoritariamente, são análises feitas a partir de estudos de caso¹¹¹. É possível vê-la em Centros Culturais, nas artes visuais, na música, no futebol, nos programas de agentes comunitários, na Escola da Família, nos espaços de profissionalização e nas novas profissionalizações (ecoprofissionalização), nas rádios e nos jornais comunitários, nos telecentros, nos presídios, na pastoral da criança, nas oficinas de TV, nos zoológicos, nos jardins botânicos. E também em outros espaços pouco explorados: na mineração de ouro, na Companhia de Energia Elétrica, na polícia militar ambiental, nos sítios arqueológicos e paleontológicos, nas práticas de educadoras leigas, nos cursinhos pré-vestibulares, em sites para portadores de doença¹¹², na Marcha Nacional pela Reforma Agrária e nos assentamentos, na Central única dos Trabalhadores (CUT).

¹¹⁰ A ordem é alfabética e não numérica.

¹¹¹ Há trabalhos que são feitos por educadores e que pretendem descrever e/ou avaliam a experiência educativa.

¹¹² "Os websites apresentaram a necessidade de aperfeiçoamento quanto aos atributos: qualidade, design, interatividade e privacidade. Precisam de reformulação para tornarem-se instrumento de educação não-formal com a finalidade de proporcionar ao portador de Diabetes a alternativa de construir sentido frente à sua condição de saúde." [321]

De modo geral, os objetivos são desvelar¹¹³ as práticas educativas em áreas rurais e urbanas que perpassam nas formas de consumo consciente e racional da energia elétrica, nas “estratégias que estas emissoras [de rádio clandestinas] utilizam para realizar processos de educação não formal” [357], na preservação da natureza, no papel das tecnologias e a inclusão digital, no amadurecimento da democracia, no desenvolvimento do letramento, na competência leitora, nos “limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de pessoas com deficiência” [251], na “trajetória da Educação de Adultos na Bahia à Distância, através do rádio, durante os anos de 1961 a 1979” [72].

A educação não formal está presente não só em projetos sociais, amplia-se para a cidade – a cidade educadora.

“O presente trabalho trata do estudo da visualidade urbana e da valorização identitária da comunidade Vila Belga Santa Maria e seu conjunto habitacional por sua importância enquanto Patrimônio Histórico do estado, buscando as concepções desse patrimônio através da Educação Não-Formal e da criação de um espaço alternativo de produção e educação em Artes Visuais, pelo viés do Design de Estamparia, investigando as possibilidades para um processo de transformação de Santa Maria em uma Cidade Educadora”. [177]

Alguns espaços são nominados como de educação não formal e educação social, como por exemplo, os Centro de Educação Unificado (CEU's). Antes de tratar de uma confusão ou inapropriação terminológica, logo, sem muitas consequências, já que para alguns pesquisadores¹¹⁴, a nomenclatura pouco importa. Silva (2010) e seus colegas pesquisadores começaram a defender¹¹⁵ o uso do termo educação social como forma de classificar essas práticas.

¹¹³ Em alguns casos, diz-se “conhecer as práticas”.

¹¹⁴ Elie Gahnen, no III Congresso Internacional de Pedagogia Social, diz que essa discussão é irrelevante, pois o que interessava era discutir a prática educativa.

¹¹⁵ Isso aconteceu a partir do III Congresso Internacional de Pedagogia Social. Entretanto, era muito comum observar nos trabalhos destes pesquisadores e de seus orientandos a utilização do termo educação não formal não como o sentido criticado. Isto será discutido posteriormente.

É interessante notar que, em algumas situações, o objetivo não é investigar a educação não formal. Ela figura como um cenário para outras discussões, como por exemplo:

“o problema levantado foi justamente saber por que adultos de 20 a 50 anos praticam atividades físicas?” [116],

mas que é interessante incluí-las aqui, como uma forma de descrever os âmbitos da educação não formal, como conclui o resumo da dissertação acima:

“academia de ginástica deve ser vista pelo professor de educação física como lugar de educação não formal, destacando a prática pedagógica como fundamental”. [116]

Ou então, caminhando na mesma direção, porém, a partir outros questionamentos:

“em que medida a escola de esportes estudada se constitui enquanto prática pedagógica”. [23]

Em alguns casos, eles ajudam a inventariar as metodologias utilizadas, tal qual um ofício de mestre, utilizando o título do livro de Arroyo, como nos casos:

*“a **intervenção de pessoas experientes**, no processo ensino-aprendizagem de jovens com vista ao trabalho”. [22] [grifos meus]*

*“analisar os processos educativos que se dão na prática social da **educação pelo lazer**”. [174] [grifos meus]*

Lê-se em alguns trabalhos, educação musical não formal ou verificam-se trabalhos de música em espaços não formais, vale se perguntar em que medida há um arcabouço teórico e metodológico da educação não formal como se fosse um grande

guarda-chuva que permita compreender e fundamentar as práticas educativas nesses âmbitos mais especializados.

“O presente trabalho teve como objetivo caracterizar o ensino de música inserido em projetos sociais. Os objetivos específicos foram analisar as dimensões presentes nas práticas educativo-musicais das oficinas de música, identificar os profissionais que ali ensinam música e qual a sua formação, e examinar as concepções sobre educação musical desses profissionais e do coordenador. O referencial teórico do trabalho está fundamentado em conceitos de educação não-formal, de autores da pedagogia e da educação musical. ... A partir da análise, considere que as oficinas de música se configuram como espaços de educação musical não-formal. Os resultados sinalizam a necessidade de reconhecimento desses espaços como contextos de atuação profissional que, como tais, demandam uma formação também profissional”. [157]

O mesmo raciocínio pode ser aplicado a outras áreas, como por exemplo, artes, esporte. Ver os trabalhos abaixo:

O presente trabalho de dissertação destinou-se a verificar os resultados obtidos com a proposta do projeto Ecomunitarismo da Universidade Católica de Pelotas, junto à Comunidade São Gonçalo, na cidade de Pelotas-RS, durante seus sete anos de existência. Esse trabalho de educação não formal, que nos conduziu à correlata linha de pesquisa no MEA (EANF), possui como meta, também, fortalecer uma área ainda carente de Educação Ambiental que é a avaliação de projetos ainda em desenvolvimento, com o objetivo de apreciar o que foi conseguido, ou não, para, dessa forma, poder colaborar na correção dos rumos. Para tanto, construímos uma base teórica referente ao Ecomunitarismo”. [277]

A questão é até anterior a isto: existe um ou vários referencial(is) teóricos e metodológicos constituídos e consolidados que permite(m) analisar as práticas educativas não formais? Ou a contribuição da educação não formal, enquanto um campo ou área de conhecimento, se resume em definir o que é educação não formal, principalmente, em contraposição ao formal e em circunscrever os seus âmbitos de atuação?

1.4.1.6.2. Educação não formal - objetivo de pesquisa: apreensão de sentido, da experiência ou da representação de educadores ou participantes de programas sociais.

As teses e dissertações pretendem captar as experiências, as representações e os sentidos produzidos por crianças, jovens, adultos e velhos ao passarem por programas, atividades e instituições que oferecem práticas de educação não formal: da investigação do comportamento de jovens das áreas rurais as representações de jovens e educadores de Centros de Juventude e de crianças em programas socioeducativos, passando por propostas já esperadas e aceitas como educação não formal, outras propostas também são investigadas, tais como: avaliar os impactos de campanhas educativas em canteiros de obra, a alfabetização não-escolar para migrantes que residem em uma favela, a profissionalização de jovens a partir de práticas de educação não formal, discutir o papel da arquitetura na educação com reflexos tanto na educação escolar quanto na não formal, investigar as expectativas de famílias em relação às práticas educativas desenvolvidas com seus filhos em projetos sociais.

Essa lista avança também para outros âmbitos: a educação ambiental e o Ensino de Ciências são temas bastante explorados¹¹⁶. Aqui, busca-se avaliar desde as representações e incorporações das concepções de educação ambiental a partir da ação de projetos ambientais e de ecoturismo a discutir o papel do zoológico, do aquário

¹¹⁶ Outras possibilidades de se trabalhar com essa temática será discutida no item Museu de Ciências.

e do jardins botânicos na divulgação da Ciência, incluindo nesta lista as Olimpíada Brasileira de Física:

“Este trabalho analisa a realidade e perspectivas da Olimpíada Brasileira de Física em Goiás enquanto possível ferramenta de alfabetização científica nos moldes de uma educação não formal”. [115]

O curso universitário de Odontologia, mais especificamente, o curso de Saúde Bucal Coletiva é também objeto de reflexão. Pretende-se pôr em evidência a dimensão educativa da prática do dentista a partir de uma experiência educativa que a aproxima da educação desenvolvida nos movimentos sociais.

Vale um destaque os trabalhos voltados às pessoas com necessidades especiais.

“aborda a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, matriculados na primeira série do ensino médio da rede regular de ensino de Belo Horizonte - MG e o processo de ensino-aprendizagem da célula e de suas estruturas, através da utilização de modelos táteis”. [317]

“Esta pesquisa qualitativa busca estabelecer um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal, destacando a importância de tal relação para a constituição da cidadania das pessoas com deficiência”. [298]

E no tocante à educação popular¹¹⁷:

O presente trabalho ... foi desenvolvido a partir de três experiências educacionais do Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social, uma Federação Internacional. O Movimento surgiu em 1955, na

¹¹⁷ A seguir, serão feitas algumas considerações sobre a aproximação da educação popular e educação não formal.

Venezuela, e hoje está presente em 14 países latino-americanos e na Espanha. Atua no campo da Educação Popular com programas de educação formal, não formal e informal e sua proposta é desenvolver com os mais pobres uma educação que seja da melhor qualidade possível. Realiza suas atividades em uma rede de 2.830 unidades educativas, das quais 922 são escolas de educação formal, 46 emissoras de rádio, 671 centros de educação à distância, 1.187 centros de educação não formal". [262]

"O presente trabalho busca, a partir de uma experiência de educação não formal, no interior da brincadeira, identificar as contribuições do boi-de-mamão para a formação de educadores populares. ... O trabalho gira em torno da experiência do grupo Arreda Boi, existente há doze anos na Barra da Lagoa, leste da ilha de Santa Catarina. A sua reflexão centra-se na construção do grupo e de cada pessoa envolvida no processo – processos de saber e de não saber, de querer fazer e de não poder fazer, de saber fazer e de não poder fazer, processos de resistências e processos de ensino". [351]

As artes e a mídia (teatro, dança, rádio, ateliê livre de pintura) são sempre alvos de pesquisa na educação não formal. Em muitos casos, busca-se investigar:

"educação em arte se reflete na constituição subjetiva de pessoas que participaram de projeto social ou artístico-cultural com esse tipo de atividade". [188]

"os sentidos que levam pessoas à prática pictórica em um ateliê livre de pintura". [278]

"como os jovens participantes desse programa [rádio em um colégio técnico] constroem processos de apropriação crítica da informação e quais os significados atribuídos pelo grupo para essa experiência com uma mídia educativa". [144]

E por fim, há o uso de material didático em práticas de educação não formal.

“Essa presente pesquisa tem como objetivo analisar a produção do material didáticopedagógico da SES, buscando compreender os limites e as possibilidades da sua construção no âmbito de uma instituição pedagógica de educação não formal, tendo em vista a implantação da política de educação permanente em saúde e da reforma sanitária no Estado de Sergipe”. [315]

1.4.1.6.3. Educação não formal - objetivo de pesquisa: Educação não formal - objetivo de pesquisa: Formação.

As discussões sobre a formação do educador não necessariamente têm como preocupação central a existência de um lugar e de que maneira os profissionais são formados para o exercício de sua profissão.

O coral religioso é um exemplo. A preocupação se voltou ao papel do regente do coral enquanto garantidor da saúde bucal dos coralistas.

É comum o uso da nomenclatura de educador para se referir ao trabalhador da educação não-formal, mas quando a sua ação volta-se para o uso da arte, utiliza-se o termo arte-educador¹¹⁸. Em alguns casos, prefere-se o termo educador social, que pode ser referência aos trabalhos de Maria da Glória Gohn (2010), como por exemplo:”

“A formação do educador social e a descrição do seu perfil psicológico têm grande relevância no processo educativo desenvolvido na educação não-formal, principalmente com aqueles em situação de grande fragilidade pessoal e social”. [325]

¹¹⁸ Vale pergunta se a arte educação também pretende se autonomizar da educação não formal, ser um campo a parte, tal qual a educação ambiental?

Em outros, como a dança, estes termos estão ausentes, pois a preocupação recai na formação dos profissionais da dança com destaque para o papel da educação formal (universidades) e da educação não formal.

Já no trabalho que investiga a exposição de arte, centra-se na formação do mediador cultural:

“procuro verificar a importância da formação inicial e contínua para este trabalho, a partir da prática e de reflexões sobre a prática, orientada pelas questões: quem é o mediador cultural? Qual sua formação? Como este campo de trabalho é percebido?” [198]¹¹⁹

Em relação aos cursos de licenciatura em Biologia, Geografia e Matemática, a investigação centra-se na formação oferecida pela disciplina educação ambiental. Nestes casos, em muitas situações, chama-se de professor tanto para se referir ao espaço formal quanto não formal.

Incomum para os nossos dias, discute-se a formação do educador popular, nominado aqui de educador popular não formal.

“A proposta desta pesquisa pressupõe que cada um de nós, e especificamente cada educador da associação em estudo, desenvolva sua ação educativa conforme suas convicções profundas sobre o ser humano, o mundo e a sociedade. Com qual consciência isso é vivido, é uma dúvida. Pode ocorrer que o indivíduo não tenha essa percepção. Pode ocorrer também que a pessoa pense fazer algo coerente, mas, na realidade, está agindo até contra suas próprias convicções, sem, contudo, ter consciência disso. Esta análise situa-se na perspectiva da educação popular não-formal que é desenvolvida pela Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania, conhecida como Centro de Formação Profissional Padre Leo Commissari. Trata-se de uma pesquisa de pesquisa de tipo qualitativo para investigar o perfil dos educadores, e identificar sua concepção de ser humano, de mundo, de

¹¹⁹ Essas questões, de certa forma, mostram como ainda são incipientes as pesquisas sobre o mediador cultural. O mesmo pode ser dito sobre outros exemplos.

sociedade e de educação. O quadro teórico é alicerçado na visão de ser humano e de educação, segundo Paulo Freire, e na visão e identidade do ser brasileiro, de acordo com Darcy Ribeiro. A metodologia usada para a investigação é a observação participante, por meio dos jogos psicodramáticos do Psicodrama, de Jacob Levy Moreno, especialmente a teoria da Matriz de Identidade e da Ação. Tal análise permitiu identificar que os educadores participantes apresentam uma visão de ser humano contraditório, retraído e incompleto, reproduzidor de uma sociedade dividida em classes. A educação, identificada como uma pilastra de garantia da vida, impregnada pela conserva cultural, parece contradizer uma vontade política de transformação”. [28]

O mesmo para educadores de Jovens e adultos:

“Este estudo aborda a relação entre a educação formal e não-formal na formação de educadores/as de jovens e adultos que atuam em projeto fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular, na rede municipal de Gravataí - RS. Sendo assim, o foco do estudo é a relação entre a EJA e a EP”. [261]

Entretanto, já circulavam, no Brasil, artigos de educação de adultos e educação popular associando-os à educação não formal durante os anos 1970 e 1980, especialmente pesquisas norte-americanas e sul-americanas¹²⁰. A revista *Em aberto* de 1983 dedicou a edição de número 18 à educação não formal¹²¹.

A formação dos educadores que trabalham na área rural também apareceu.

“Este estudo tem como objeto a Formação de Educadores na perspectiva da Educação do Campo e analisa o Curso de Pedagogia da

¹²⁰ Isso será tematizado em outro momento.

¹²¹ Em 1992, Gadotti questiona essa associação ao resenhar o livro de Torres (1992), que tinha como título: *A política de educação não formal na América Latina*. Ele diz: “seguindo a tradição norte-americana, ele chama de educação não-formal ao que chamamos aqui de educação de adultos” (p.87). Em Brandão (1984), o autor discute “maneiras diferentes de refletir sobre o que anda acontecendo com as diversas idéias, propostas e práticas de educação com as classes populares na América Latina”. (p.21). É claro que a reflexão perpassa sobre as diferentes tipologias de educação, inclusive a educação não formal.

Terra, a partir da proposta teórico-metodológica construída no I Curso de Magistério do MST e no I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, buscando compreender quais as suas especificidades”.

“Os principais objetivos foram: situar a educação não-formal a partir da organização dos MSPdoC e a demanda para a educação formal; visualizar a relação entre o Curso de Magistério do Movimento Sem Terra e a proposta teórico-metodológica deste Curso de Pedagogia; perceber qual é a relação entre a formação geral do Curso de Pedagogia: “ser pedagogo” e a especificidade “da terra” ou “do campo” [150].

Os dois últimos exemplos se inserem em uma temática próxima ao universo da educação social. Há outros exemplos que corroboram essa ideia: formação política de mulheres, movimentos sociais – sindicatos,

1.4.1.6.4. Educação não formal - objetivo de pesquisa: Museu de Ciências.

Os pesquisadores pertencem a área de Ensino de Ciências e Matemática. Majoritariamente, as dissertações e teses são produzidas pelas universidades públicas (estaduais e federais), concentrando no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, utilizando estudos de caso, especialmente, o método qualitativo, pois o objetivo é captar a percepção de mediadores, professores da educação escolar e alunos e visitantes que adentram ao espaço não formal de Ciências.

Nos primeiros trabalhos, a preocupação foi caracterizar os museus de ciências como espaços de educação não formal. Ao mesmo tempo, apresentar as primeiras preocupações com as relações de ensino-aprendizagem da cultura científica.

Com o passar do tempo, ampliaram-se os lugares não formais de ciências, como por exemplo, Clubes de Ciências, Museus de Arqueologia e Paleontologia, Museu Oceanográfico, Planetários, logo, as primeiras preocupações deixaram de ser

relevantes, porque já resolvidas (?), e passaram a prevalecer questões de cunho metodológico, em especial, o quanto de formal (leia-se escolar) está presente ou se projeta nos espaços não formais¹²².

Discute-se a figura do mediador, especialmente, a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem¹²³ e a (ausência da) formação. Há também uma preocupação sobre a popularização dos espaços não formais de Ciências, com destaque para a relação público e museus.

“A análise da literatura e dos dados obtidos, com foco na relação público-museu, permite identificar condições que servem de obstáculos ao conhecimento científico, como o impacto temático e pedagógico sofrido pelo visitante ao ver peças humanas reais, a falta de preparação prévia do público à visita, problemas de infra-estrutura física do espaço museológico, a ação pedagógica incipiente, entre outros”. [189]

Em alguns trabalhos, volta-se a atenção às exposições e ao seu potencial educativo. Utilizam-se as categorias elaboradas por Allen sobre aprendizagem em museus. É frequente a avaliação e verificação do impacto das exposições nos visitantes. Passa-se a avaliar o papel do professor de escolas na intermediação entre o museu e os alunos.

Por fim, rediscute-se o papel do museu e a alfabetização científica e como vinculá-lo à formação de um cidadão mais crítico.

“pretendemos contribuir para a reflexão sobre o redimensionamento dos propósitos da alfabetização científica, sugerindo uma relação entre o conceito de consciência sobre a ciência e a proposta de educação para a formação política de um “cidadão dirigente”, que seja prudente, crítico e autônomo”. [110]

¹²² Embora haja avanços nessa área, persistem ou retomam discussões e resultados/conclusões anteriormente debatidos, como, por exemplo, a finalidade dos museus de ciências, como os museus suprem as deficiências da educação escolar e qual a potencialidade educativa dos museus.

¹²³ É comum citar o trabalho de Vygotsky.

1.4.1.6.5. Educação não formal - objetivo de pesquisa: Prática cultural

As pesquisas trabalham com manifestações culturais e formas de saberes de grupos e/ou comunidades a partir de diferentes manifestações, por exemplo, carnaval, crochê, capoeira angolana, festas folclóricas, rodas de samba, maracatu, batuque de umbigada. Normalmente, os grupos são de negros, negros quilombolas, comunidades religiosas, mulheres, artistas populares.

É comum, nestes trabalhos, fazer emergir formas de conscientização, resistência cultural, transformação social, construção de identidade cultural em oposição à sociedade ocidental, racionalizada, como alguns preferem dizer.

“A questão principal é: quais são e como são desenvolvidas práticas de educação não-formal que socializam o valor cooperativo. Assumindo as discussões da dicotomia comunidade e sociedade, do crescente processo de individualização, do individualismo característico do contexto capitalista e das teorias da socialização, fazemos um estudo de caso em um grupo cultural”. [142]

“Vimos não apenas os aspectos lúdicos e de lazer, mas de uma forma de intervenção organizada no espaço festivo e com ênfase pedagógica não formal para conscientizar ...”. [203]

“Este trabalho consistiu em uma investigação do tipo etnográfica, acerca das práticas têxteis do crochê como expressão cultural de resistência. (...) [a pesquisa] visou compreendê-las em seus processos rituais de transmissão, aprendizagem e significação, no âmbito da educação não formal. Buscou aclarar, ainda, como as epistemologias contidas nestas práticas têxteis, enquanto fazer artístico, contribuem para a construção da identidade cultural do ser humano”. [178]

“O trabalho analisa uma festa que amplia os horizontes culturais e vivenciais dos habitantes, inserindo-os num contexto de globalização que acontece mais pelo convívio humano do que pelas práticas comerciais”. [55]

“Esta pesquisa discute a Ciranda Infantil do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no intuito de situar como foi se constituindo essa prática educativa vivenciada pelas crianças, no processo de luta pela terra”. [206]

“Este trabalho dissertativo tem como objetivo principal investigar, a partir da memória de mulheres louceiras, como as práticas sociais, culturais e educacionais incidiram/incidem para a construção da identidade dos sentidos de ser mulher, na Associação das louceiras, no bairro São José na cidade de Cajazeiras – Paraíba”. [137]

É comum o uso de etnografias e métodos biográficos nos trabalhos, em especial porque os elementos de oralidade, ancestralidade, transmissão geracional e ritualização presentes nesses diferentes grupos pesquisados são vias de acesso às manifestações culturais e suas formas de resistência.

Vale ressaltar que essa área de atuação não aparece listada na proposta de Trilla (2004), pode ser que essa seja uma contribuição brasileira para os estudos de educação não formal de forma geral.

1.4.1.6.6. Educação não formal - objetivo de pesquisa: Projeto de intervenção social

Com esse rótulo, pretende-se agrupar dissertações e teses que avaliam os resultados de projetos de intervenção na sociedade. É interessante notar a diversificação de situações e locais: desde áreas rurais, passando por restaurante,

futebol, arte, transporte, casas de convivência a cursos universitários e de extensão universitária.

Os projetos de intervenção procuram, dentre outras coisas, desenvolver a educação da saúde do adolescente, despertar a consciência para as questões ambientais, *“desenvolver um sistema computacional educativo para o treinamento de pessoal e para a realização de projetos na área de pós-colheita”* [366], *“investigar o uso do potencial educativo da prática esportiva, especificamente o futebol, na educação não formal como meio para a construção e o exercício da cidadania ativa”* [297], *“desenvolver ações educativas para promoção da saúde e da segurança no trabalho em restaurantes comerciais”* [8], *“contribuir para a sensibilização de trabalhadores rodoviários para um melhor atendimento à pessoa com deficiência como usuária dos ônibus do sistema público de transporte”* [10], *“subsidiar as intervenções socioeducativas direcionadas às mães, durante os seis primeiros meses de vida da criança”* [252], *“conhecer os elementos que tenham favorecido um aprendizado aos sujeitos autuados por dano ambiental a partir da realização das medidas do Termo de Ajustamento de Conduta”* [276], *“trazer uma opção de ensino integrado de Anatomia e Cirurgia utilizando-se de um espaço não-formal sob a forma de Teatros Anatômicos”* [308].

1.5. Conclusões

Ao longo dos anos, o universo da educação não escolar se complexifica. As formas de nominá-lo e o âmbito das suas práticas estão, de certa forma, demarcados e, embora diferentes, todas as seis denominações guardam entre si, no mínimo, um aspecto que “facilmente” as torna reconhecíveis pelos pares como pertencentes a esse universo.

Como se viu, algumas formas desaparecem e outras se fortalecem. E há também aquelas que são, numericamente falando, pouco expressivas.

Em relação ao Brasil, é notória a constituição de âmbitos das práticas educativas, principalmente, dominadas pela educação não formal, educação social e

educação informal, embora seja possível ver sobreposições, que geram disputas, em especial, para os defensores de uma única nomenclatura em detrimento das demais.

Comparando com a realidade espanhola, que é uma referência importante para a produção brasileira, a educação não formal caminha na mesma direção tanto no que se refere aos âmbitos quanto aos objetos de estudo. A seguir, há o índice extraído do livro de Trilla (2004), que praticamente ilustra a realidade brasileira, exceto pela ausência de práticas culturais, como foi apontado anteriormente.

Áreas de atuação da educação não formal:

1. A educação permanente como marco geral da educação não formal
2. A educação de adultos e a educação não formal
 - 2.1. Os adultos como sujeitos de educação
 - 2.2. A formação da base e a alfabetização de adultos
3. O trabalho e a educação não formal
 - 3.1. Inadequação das instâncias educativas formais em relação ao mundo do trabalho
 - 3.2. A formação ocupacional
4. O ócio e a educação não formal
 - 4.1. A educação no tempo livre
 - 4.2. Espaços e atividades de educação no tempo livre infantil e juvenil
 - 4.3. A animação sociocultural
5. A inadequação social e a educação não formal

A educação social merece um pouco mais atenção. Para Gohn, existe a figura do educador social que trabalha com educação não formal. Entretanto, a forma como ela a define não, necessariamente, contempla a diversidade de situações descritas anteriormente, como também a própria classificação dada por Trilla (como é possível ver na tabela acima, a educação social está classificada no item La inadaptação

social). Já Silva (2004) defende que a educação social tem na sua origem a educação popular e a educação sociocomunitária. Qualquer uma dessas posições, se confirmada, não invalida o argumento acima; pelo contrário, reforça o argumento das diferentes.

Além disso, as suas trajetórias são distintas. Enquanto a educação social no Brasil, em especial, nos anos 1970 e 1980¹²⁴, na sua versão “educação social de rua”, tem a sua origem nos movimentos sociais (por exemplo, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) na pastoral da criança, com uma terminologia própria, a sistematização da educação não formal é fortemente influenciada pelos trabalhos de norte-americanos, dentro de um contexto de crise da escola, que culmina com questionamentos, discussões e propostas de uma educação fora da escola¹²⁵.

Como já foi dito, predominam pesquisas que utilizam estudos de casos. Se, por um lado, é importante porque permitem expandir ou delimitar as fronteiras desse universo da educação não escolar, por outro lado, podem se tornar repetitivos, e, conseqüentemente, engessar o desenvolvimento dessa nova área de conhecimento.

¹²⁴ Essa ideia será aprofundada em outro capítulo.

¹²⁵ Os trabalhos de Illich caminham nessa direção.

CAPÍTULO II - QUEM SÃO OS AUTORES, O QUE FAZEM E O QUE DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL

Neste capítulo, serão apresentados quatro pesquisadores entrevistados durante essa pesquisa: Osmar Fávero, Maria Stela Santos Graciani, Roberto da Silva e Valéria Aroeira Garcia e incluída parte da trajetória de Maria da Glória Gohn¹²⁶ publicada no livro *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais* em 2010. O objetivo é acompanhar as suas trajetórias no intuito de pôr em perspectiva o universo da educação não escolar no Brasil a partir dos diferentes olhares, das suas inserções, como se movimentam nesse campo, o que privilegiam.

A escolha dos nomes se pautou, pelo menos, por um dos critérios abaixo:

1) partindo do pressuposto de que há uma história da educação não escolar, a produção dos autores é significativa ou representa as ideias e proposições de um determinado período;

2) suas pesquisas tratam da educação não formal e/ou educação social, opção esta que permite dialogar e aprofundar a análise feita anteriormente sobre o banco de dados de dissertações e teses da CAPES, e esse recorte expressa, quantitativamente, o peso desses dois tipos de educação no quadro geral do universo da educação não escolar.

Para as entrevistas, havia um roteiro¹²⁷ de perguntas para ajudar na condução das mesmas, porém outras surgiram durante o encontro, em especial, para esclarecer dúvidas ou aprofundar em algum ponto exposto pelo entrevistado. Tentou-se investigar a participação, a contribuição e o papel de cada um nesse universo educativo, em especial, a sua entrada, as questões que enfrentaram ao longo dos anos, como percebiam os diversos autores.

Optou-se aqui trazer as entrevistas no formato de relato das suas trajetórias, por isso, exaustivamente, serão incluídas muitas partes das entrevistas. Ao longo do texto, serão cotejados alguns comentários e/ou indicações das referências de obras citadas, como também estabelecer-se-ão conexões com o que foi exposto anteriormente sobre as primeiras aproximações da história da educação não escolar tanto para corroborar quanto para contrapor visões cristalizadas ou em construção no interior desse campo.

¹²⁶ Foi feito o contato com a professora Maria da Glória Gohn e, prontamente, ela aceitou participar da pesquisa, mas, por falta de agenda, não foi possível realizar a entrevista. Mas, como a sua participação é importante para a compreensão do campo, inclui-se o seu currículo *lattes*.

¹²⁷ Os roteiros das entrevistas estão no anexo 6.

A sequência da apresentação dos autores seguirá a seguinte ordem: iniciará com o professor Osmar Fávero, seguido dos professores Maria Stela Graciani, Roberto da Silva e terminando com a professora Valéria Aroeira Garcia, pois assim respeitar-se-á praticamente a cronologia de quando esses autores apareceram e contribuíram para a história desse campo. Antes da exposição dos relatos, serão incluídas informações do *Currículo Lattes* para ilustrar, com um pouco mais de detalhes, suas trajetórias e, ao mesmo tempo, revelar o peso que esse tema tem na sua trajetória, que, por sua vez, pode indicar o capital¹²⁸ que cada um dispõe no interior desse campo.

¹²⁸ Segundo Bourdieu

2.1. Informações sobre o Currículo Lattes¹²⁹.

2.1.1. Entrevistado 1 - Osmar Fávero.

Conforme texto informado pelo autor e atualizado no *Lattes* em 19/02/2015, Fávero é “licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973) e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Atualmente é professor titular da Universidade Federal Fluminense, aposentado, atuando como professor colaborador permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: pós-graduação em educação, educação de jovens e adultos e educação popular”.

As publicações, as linhas de pesquisa que desenvolve, os projetos de pesquisa de que participa, as bancas de dissertações e teses, livros publicados e/ou organizados acompanham também a sua trajetória profissional no interior das universidades nas quais trabalha, aliás, como acontece com todo pesquisador.

É interessante destacar que, em 1981, ele avalia uma experiência de televisão educativa no Maranhão, que é uma experiência de educação extraescolar, e também resenha, em 2007, o livro que trata da educação não-formal¹³⁰. Fávero participa de várias bancas de dissertações e teses que, na sua grande maioria, tem como tema principal a educação de Jovens e Adultos. Entretanto, alguns trabalhos se dirigem ao universo da educação não escolar, em especial nos anos 2000. Aliás, nessa época, Fávero e o professor Paulo César Carrano¹³¹ (UFF) estreitam parcerias, além do fato dele ter sido orientando de Fávero, organizam publicações sobre Juventude e Educação, publicando vários artigos que tratam direta ou indiretamente da educação não escolar. Não à toa, essa parceria se estende para algumas bancas de

¹²⁹ Acessado em 16/04/2015. As citações são retiradas do site do CNPq. Ver os currículos no anexo 7.

¹³⁰ Nesta resenha, Fávero reconstrói, brevemente, a história da educação não escolar no Brasil e faz referência à produção da educação extraescolar feita nos anos 1970. Ver Fávero (2007). Para consulta o livro que ele resenha ver Park e Fernandes (2005).

¹³¹ Foi seu orientando de doutorado na UFF.

dissertações e teses. E mais, ele se envolve com essa temática em um outro contexto com pesquisadores de São Paulo, os professores Marília Spósito (FE/USP e Ação Educativa/SP) e Sérgio Haddad (Ação Educativa/SP)¹³².

Embora esteja claro que Osmar Fávero é uma referência importante na Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, aliás temáticas que transitam ou não são alheias, de algum forma, com a educação não escolar, é indubitável que ele é pesquisador importante e referência também para a outra área, não tanto pela sua produção, que se concentra, como vimos, nos outros tópicos, mas pela sua presença, trânsito e diálogo que faz com muitos pesquisadores, programas de pós-graduação em educação e etc.

. Como ele escreve, “meu projeto atual mais importante é a recuperação da memória das campanhas de alfabetização e educação popular brasileiras, com destaque para o material didático das mesmas. A primeira fase do trabalho abrangeu as experiências dos anos de 1940-1950 e os movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960, tendo dado origem a um DVD designado Educação Popular (1947-1967). Na segunda fase estão sendo trabalhadas as experiências dos movimentos de alfabetização e de educação popular do período 1968-1998. Essas duas primeiras fases foram apoiadas pela FAPERJ e a edição do DVD pelo MEC/Secadi. Numa terceira fase, serão abordadas as experiências e movimentos atuais de educação de jovens e adultos no Brasil. Membro do conselho editorial da Liber Livros Editora Ltda e da Coleção Educação para Todos editada pelo MEC e UNESCO”.

2.1.2. Entrevistada 2 - Maria Stela Santos Graciani

Conforme texto informado pela autora e atualizado no *Lattes* em 27/02/2015, Graciani é “Pedagoga (1970) e Mestre em Ciências Sociais (1980) pela PUC/SP, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando e pesquisando

¹³² Na entrevista, ele menciona essa aproximação.

nas áreas: Criança e Adolescente, Direitos Humanos, Segurança Pública, Políticas Públicas, Educação e Meio Ambiente. Coordena os Cursos de Pós Graduação Lato Sensu de Formação em Políticas de Gestão e Segurança Pública, Pedagogia e do Núcleo de Trabalhos Comunitários, professora titular da PUC-SP e membro do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-SP e membro do Centro Santo Dias Direitos Humanos da Arquidiocese de São Paulo”.

Sua tese de doutorado, *Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de uma Experiência*, defendida em 1996, torna-se referência na área de educação não escolar¹³³, em especial, para os educadores sociais de rua¹³⁴. Como o próprio título diz, a tese é uma “sistematização de uma prática”, logo, fruto de seu trabalho como educadora social de rua na região central de São Paulo e como formadora de educadores sociais no Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) na PUC/SP, que torna-se uma marca reconhecível em grande parte de sua produção nesse campo. Entretanto, um aspecto chama a atenção: ela não inclui, dentre as palavras-chave mencionadas no *Lattes*, a “educação social”, e prefere os termos “Crianças e Adolescentes em situação de risco”; “Exclusão”; “Políticas de Educação”; “Políticas Públicas” e, em especial, usa “Educação Libertadora” e “Educação popular” para melhor qualificar a educação que se desenvolve nesses espaços.

Essa marca da prática também reflete a sua trajetória profissional, pois, como é possível perceber, ela não está restrita ao ensino superior, desdobra-se para outros contextos, como por exemplo, a defensoria pública, Secretaria de Segurança Pública e atuação em diversos Conselhos: CONANDA, CONDECA. Não à toa, é reconhecida publicamente com prêmios, homenagens e diploma de honra ao mérito.

Há dois projetos em andamento desde 2012 que dialogam com o universo da educação social: “Uma análise longitudinal das violências policiais e as relações da formação de agentes da segurança pública no período de 2006/2011 em São Paulo” e “Paradigmas da pedagogia social e suas interfases de ação na formação do educador, como construtor do conhecimento”.

¹³³ Em 2009, estava na 6ª edição.

¹³⁴ Não há continuidade entre a tese e a sua dissertação, que foi defendida em 1980, e tem como título “O Ensino Superior no Brasil: Um Estudo Sobre a Estrutura Burocrática da Universidade Pós-Reforma”.

Com exceção do artigo publicado em 1982, que versa sobre o ensino superior, tema da sua dissertação, em 1985 há uma inflexão nas suas publicações de artigos que passam a se dirigir ao universo do campo social, mesmo que a análise recaia na escola; dentre os temas, destacam-se: a criança em situação de risco e crianças de ruas, as medidas de atendimento às crianças e adolescentes e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao MOVA/SP e os aspectos do analfabetismo, a educação popular, a educação no Movimento dos Sem Terra e a pedagogia social, este último aparecerá somente no ano de 2009.

Comparando o número de publicações de livros, organização de livros, artigos e textos ou resumos publicados em Anais com o número de participações em bancas de dissertações de Mestrado e de tese de Doutorado, seminários, congressos, entrevistas e na mídia, a sua atividade profissional se dirige mais às participações, inclusive, voltadas a problemáticas distintas, porém possuem um solo comum que é o campo social, destaca-se, aqui, o grande número de material didático elaborado para projetos desenvolvidos dentro do NTC, que discutem os diferentes papéis do educador social, projetos voltados ao meio ambiente.

Em relação à sua participação em bancas de defesas de Mestrado e Doutorado, faz-se necessário ressaltar: 1) ela é referência quando o assunto é criança/jovem em situação de rua, pedagogia social, educador social, ou outros temas sociais como por exemplo, exploração sexual ou violência contra crianças e adolescentes ou a seus direitos, segurança pública, violência doméstica, relacionando-os à questão educativa; 2) sua participação não se restringe à cidade ou ao estado de São Paulo, mas a universidades localizadas em outros estados brasileiros; 3) nos últimos anos, participou de defesas de Mestrado e Doutorado juntamente com o grupo de pesquisadores que discutem a pedagogia social no Brasil, por exemplo, João Clemente de Souza Neto, Roberto da Silva, Rogério Moura, Evelcy Monteiro Machado, publicando artigos em livros organizados por este mesmo grupo. Destaca-se essa informação mais para ressaltar a atuação e o esforço desse grupo em divulgar e promover o debate em Pedagogia Social no Brasil.

2.1.3. “Entrevistada 3” - Maria da Glória Marcondes Gohn¹³⁵

Conforme texto informado pela autora e atualizado no *Lattes* em 14/04/2015, Gohn “possui graduação em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1970), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1979), doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983) e Pós Doutorado pela New School University, N.York (1997). Bolsista I do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), foi bolsista da Fundação Rockefeller em Belágio, Itália (2000) e da UNESCO em Santiago do Chile (1989). Professor titular da Fac. Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Profa. visitante da Universidade de Madri (2010), e da Universidade de Córdoba/Argentina (2010). É membro do board de coordenação do Comitê "Social Movements and Social Classes" da Associação Internacional de Sociologia (ISA). Parecerista *ad hoc* da avaliação de periódicos - SciELO, é parecerista do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi membro do Corresponding editors - International Journal Of Urban And Regional Research. Membro de comitê acadêmico do CNPq, área Sociologia (2007-2010), e membro do Comitê do Programa Editorial do CNPq (2011). Em 2010 teve sua autobiografia selecionada e incluída no DESSA-Dictionary of Eminent Social Sciences Scientists, da Fundação Mattei Dogan, Paris. Tem experiência na área de Sociologia, Educação e Políticas Sociais atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não-formal, associativismo e cidadania. Publicou 18 livros de autoria individual e inúmeros capítulos em coletâneas. Dentre seus livros destacam-se "Teorias dos Movimentos Sociais (Loyola, 2012, 10a ed); "História dos Movimentos e Lutas Sociais" (Loyola, 2013, 8a ed.), "Novas Teorias dos Movimentos Sociais" (Loyola, 2014, 5a ed), Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cíveis no Brasil Contemporâneo" (Vozes, 2013, 7a ed) e "Movimentos Sociais e Educação" (Cortez, 2012, 8a ed); e Sociologia dos Movimentos Sociais (Cortez, 2014, 2a ed); Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e Praças dos Indignados no mundo (Vozes, 2014)”.

¹³⁵ Reiterando que ela não foi entrevistada, por isso o uso das aspas.

Desde 2004, coordena o Grupo de Estudos sobre Demandas Educativas (GEMDEC) na UNICAMP, desenvolvendo projetos de pesquisa em “a educação não formal e as ONGs em São Paulo”.

De 2004 a 2013 trabalhou no curso de pós graduação na UNINOVE e dentre as disciplinas que ministrava, destacam-se Educação Não Formal e Movimentos Sociais. Atualmente, é docente no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) em São Paulo, desenvolvendo pesquisa em “redes de associativismo civil e inovações sociais.

Nos últimos anos, seus projetos de pesquisa referem-se a estas novas formas de associativismo civil pós 2003, como por exemplo os projetos: “Associativismo dos Jovens em Coletivos Urbanos e Movimentos Sociais: Novas Formas de Protesto e Indignação Social e Redes de Associativismo Civil e Inovações Sociais”.

Outras pesquisas já finalizadas tratam da questão da educação não formal. A de 2008 a 2011 discute a relação entre a educação não-formal e as ONGs em São Paulo. O objetivo é “estudo de ONGs que atuam na região na região Sul de São Paulo, especialmente no bairro do Morumbi - tanto no território de suas mansões como no de suas favelas. Análise dos projetos sociais desenvolvidos por estas ONGs e investigação do tipo de relação que elas têm com as escolas locais, especialmente as públicas de educação básica”. E entre 2005 a 2011, discute o protagonismo das ONGs em São Paulo, “Estudo sobre as Organizações Não-Governamentais - ONGs, que apoiam e/ou desenvolvem trabalhos educativos na área da educação não formal, direto ou em assessoria com movimentos sociais, associações comunitárias, organizações da sociedade civil, fóruns e conselhos de políticas públicas em São Paulo, no período de 2000-2010. Objetiva-se caracterizar os campos onde as ONGs atuam, analisar os trabalhos desenvolvidos, e investigar sobre o papel do educador(a) social que participa. O projeto de pesquisa foi planejado inicialmente para o triênio 2005-2008. Foi renovado em 2007 por mais três anos (2008-2011), após minha indicação para membro do Comitê Assessor do CNPq, seguindo norma vigente daquele órgão. No primeiro triênio a pesquisa buscou responder à seguinte questão: que projetos são desenvolvidos pelas ONGs e que saberes estão sendo gerados ou construídos? Para isto, fez-se um estudo teórico sobre o campo de atuação das ONGs; depois um mapeamento dos tipos

de ONGs existentes, e finalmente a agregação destes trabalhos nas redes e fóruns também existentes. Estes estudos foram apresentados em congressos e parte deles já foi publicado, conforme registros no currículo Lattes, anos 2005-2007. No segundo triênio (2008-2011), a pesquisa investigará os projetos sociais e culturais desenvolvidos pelas ONGs junto a movimentos sociais e outras entidades da sociedade civil, que atuam diretamente junto a grupos sociais excluídos economicamente. Outras três questões serão acrescentadas às que estavam presentes na fase anterior, a saber: Qual o papel do educador (a) social que atua nos projetos? Existe articulação destes projetos com as escolas básicas da região? Qual a participação das mulheres nestes projetos? Do ponto de vista metodológico a pesquisa fará uma seleção das ONGs listadas no mapeamento realizado na primeira fase, destacando as ONGs que desenvolvem projetos sociais nas áreas da educação (formal e não-formal) e da cultura em São Paulo”.

Observando os títulos dos artigos nos últimos 5 anos, a sua produção sobre a educação não formal está restrita a um único trabalho, publicado em 2014, com título “Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos”¹³⁶. Os demais artigos tratam de movimentos sociais ou os novos associativismos. E mais, ela publica os seus artigos em muitas revistas que são referência na área da educação, o que pode dar mais visibilidade e circulação à sua produção acadêmica entre os pares. Recentemente, organiza um livro com outros pesquisadores, que trata da questão da educação não formal e o campo das artes (Gohn, 2015).

E dois dos seus livros “Educação Não Formal e o Educador Social” e “Educação Não Formal e Cultura Política” são reeditados - 4ª e 6ª edições, respectivamente, o que mostra a relevância da sua produção, a sua entrada no mercado editorial; é claro que sua influência vem também das suas pesquisas sobre movimento social, e como ela consegue influenciar esse campo. E não só no interior da academia, sua participação se estende ao Plano Nacional de Direitos Humanos, para o qual, em 2003, ela redigiu um capítulo sobre Educação Não Formal e também trabalhou para o Projeto Rumos do

¹³⁶ Ver Gohn (2014).

Itaú Cultural, realizando o mapeamento e análise dos projetos que participaram do Rumos em 2007¹³⁷.

Por fim, a sua participação em banca de defesa ou qualificações também é expressiva. E também, como ela própria diz, é também “professora Visitante na Universidade de Córdoba, 2009. Profa Visitante na Universidade Complutense de Madri-2010. Indicada e selecionada pela Fundação Mattei Dogan para ser incluída no Dictionary of Eminent Social Scientists: Autobiographies. Minha produção sobre os movimentos sociais, especialmente a de natureza teórica, tem sido citada como base referencial teórica de muitas teses e dissertações no Brasil e no exterior. Além disto, já fui tema / sujeito ou colaborei com algumas pesquisas, que resultaram em dissertações ou teses a exemplo de Antej Daniel (Un. Tubingen/Alemanha (2006/2008); Marco Antonio Perrso, UFRJ(2008), Lara Simielli na FGV/SP (2008), Lindsay Rose Mayka, Univ. da California (2008), Raul Contreras (Chile, 2009), etc. A tese de Perruso foi publicada em 2009 pela ANNABLUME com o título "Em busca do 'Novo- Intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970/80".

2.1.4. Entrevistado 4 - Roberto da Silva

Conforme texto informado pelo autor e atualizado no *Lattes* em 14/04/2015, ele é “pedagogo (UFMT, 1993), Mestre (USP, 1998), Doutor (USP, 2001) em Educação e Livre Docente em Pedagogia Social (USP, 2009). Atualmente é professor Livre Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação e orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Educação. É o editor da Coleção Pedagogia Social junto à Editora Expressão e Arte e participa do Conselho Editorial da Revista de Ciências da Educação (UNISAL) e de Cadernos de Pedagogia Social (Portugal). Organiza o Mestrado em Educação (MINTER Internacional em Angola) e convênios com Angola, Argentina e Alemanha. Organiza os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008,

¹³⁷ Ver Gohn (2007).

2010 e 2012) e as Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social (16ª edição). Orientou 25 trabalhos de Iniciação Científica, 2 Trabalhos de Conclusão de Curso e 12 dissertações de Mestrado e 2 doutorados na Faculdade de Educação da USP. Recebeu 9 prêmios e 2 homenagens. Atua na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais e Educação em espaços não escolares, especialmente, abrigos, unidades de internação de adolescentes e estabelecimentos penitenciários. Coordena o GEPÊPrivação (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade. Em Abril de 2010 foi eleito o primeiro presidente da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial)". E coordena o Grupo de Pesquisa Pedagogia Social, registrado no CNPq desde 2006.

Tanto no mestrado quanto no doutorado, defendidos nos anos de 1997 e 2001, o termo “educação social” não está listado nas palavras-chave, embora a problemática discutida seja comum a este universo. Isto pode indicar que ainda não é um tema forte em suas preocupações, diferente da livre-docência, defendida em 2007, sob o título “O Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social”.

Como já possível perceber pela introdução do próprio Roberto no *lattes*, vale ressaltar que além de professor da FE/USP desde 2002, ele atua em diferentes espaços, muitas vezes representando a faculdade de educação, como Órgãos Públicos, Instituições Sociais, Conselhos. Dentre os que não foram citados, ele participa, por exemplo, dos Conselhos Estadual do Adolescente desde 2011, da curadoria da Fundação CASA e do Centro Estadual de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em 2012, dos Conselhos Estadual de Política Criminal e Penitenciária do Estado de SP entre os anos de 2000 a 2004 e também consultor da Secretaria Estadual de Educação de SP - como membro do GT educação em prisões.

Vale destacar que entre os anos 2000 a 2004, Roberto participa do Conselho Estadual de Política Criminal e Penitenciária do Estado de SP – este trabalho lhe rendeu reconhecimento, pois recebeu prêmios nacionais e internacionais”. Atuou como conselheiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF - Brasil) na elaboração do Censo Nacional de Abrigos entre os anos 2002 e 2005. E, por fim, colaborou com a Secretaria Municipal de Educação de SP, na atividade desenvolvida dentro do projeto de pesquisa Cidade Educadora, a “proposta político-pedagógica dos

CEUs, por meio da qual a FE acompanhou a implantação, organização e funcionamento dos 21 Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo, no período de 2002/2004”.

É possível afirmar que a visibilidade por ser professor da USP e a repercussão na mídia¹³⁸, principalmente em relação ao seu trabalho de mestrado¹³⁹, conferiram-lhe um capital que lhe facilita a entrada em diferentes espaços e, futuramente, pode ser um trunfo para a aprovação do curso de Pedagogia Social nos níveis do ensino médio e superior, conforme a proposta do seu grupo de pesquisa em Pedagogia Social (Silva, 2009).

A sua produção não é expressiva em termos numéricos¹⁴⁰, diferente da sua participação em bancas de defesa de dissertações e teses. Os temas que ele aborda em seus textos, preferencialmente, estão relacionados com a educação em prisões, seguida da educação social.

2.1.5. Entrevistada 5 - Valéria Aroeira Garcia

Conforme texto informado pela autora e atualizado no *Lattes* em 28/10/2013, Valéria Aroeira Garcia é “doutora em educação na área ciência, política, educação e cultura, tendo pesquisado a constituição do campo da educação não formal no Brasil e suas relações com os movimentos sociais, com a educação social, educação de rua e com o campo da educação formal. Possui longa experiência profissional no campo da educação não formal, tanto na atuação prática como educadora e coordenadora, atuando na gestão de programas públicos no campo da educação não formal na Secretaria Municipal de Educação¹⁴¹, como fazendo assessorias a ONGs, movimentos sociais e prefeituras que têm programas nesse campo, além de exercer ações de formação e militância junto a grupos de educadores sociais. Graduada em Pedagogia

¹³⁸ No *Lattes*, é expressiva a quantidade de vezes que ele deu entrevistas na mídia impressa e televisiva e também na rádio.

¹³⁹ Observando o *Lattes*, a sua participação em outros espaços aparecem, principalmente, após esses fatos.

¹⁴⁰ Mas é preciso considerar que a sua carreira acadêmica nas universidades públicas não é tão longa e que estas costumam ser mais exigentes com o número de publicações comparada às privadas.

¹⁴¹

pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e desde então tem participado de grupo de pesquisa nos seguintes temas: educação fora da escola, conceito de educação não-formal, educação não-formal, educação social, formação de professores e educação e filosofia. Atualmente é supervisora educacional da Prefeitura Municipal de Campinas, atuando na gestão de ações intersetoriais, com foco na proteção da criança e adolescente e fortalecimento de conselho de escolas”.

É interessante notar que Garcia faz referência a duas sub-áreas de atuação: educação não formal e educação social.

A sua tese “A Educação Não-Formal como acontecimento”, defendida em 2009, diferente de muitas que analisam somente uma experiência educativa, vai na direção oposta, embora se valha de experiências concretas: a sua preocupação se dirige ao próprio conceito de educação não formal, na tentativa de capturar o que há de específico e único no que diz respeito à educação não formal, enquanto muitos a veem na relação com o formal.

A experiência relatada com a educação não formal, em grande parte, diz respeito ao seu trabalho nos núcleos do Projeto Sol na Prefeitura de Paulínia/SP desde 1991. Inicialmente, atua como professora, passando a diretora de um dos núcleos, chegando a ser Supervisora de Projetos Pedagógicos Especiais, “responsável pela supervisão dos Núcleos de Projeto Sol, pela Educação Especial e pela Educação de Jovens e Adultos”. Esse espaço é significativo tanto para a pesquisadora como para muitos outros pesquisadores que produziram trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses na UNICAMP, especialmente na Faculdade de Educação. Muitos destes trabalhos foram publicados pelas editoras Unicamp/CMU, Setembro e Arte Escrita; e possibilitou a projeção de alguns pesquisadores, como por exemplo, a própria Garcia, Renata Sieiro Fernandes e Margareth Brandini Park, no interior do campo da educação não escolar, tornando-se referência quase obrigatória aos trabalhos posteriores e presença quase constante em Congressos e Seminários sobre essa temática, basta verificar o grande número de registro na seção “Apresentação de trabalhos”. Para corroborar, consultando o currículo *Lattes* de Renata Sieiro Fernandes, o número também é significativo.

Foi professora da FE/UNICAMP no ano de 2012, responsável pelas disciplinas “Estágio no campo da educação não formal” e “Tópicos especiais em ciências sociais aplicadas à educação”.

A sua produção não é extensa porque a sua atividade profissional não está vinculada à universidade que exige publicações. É comum publicar artigos com Renata Siero Fernandes e a sua grande temática é a educação não formal.

Como a maioria dos outros entrevistados, ela também participa de entrevistas ou eventos na mídia. O que faz pensar o quanto o universo da educação não escolar gera interesse ou está presente na sociedade brasileira.

Para finalizar, na seção “em outras informações importantes”, ela diz: “Experiência profissional de 20 anos no campo da educação não-formal, atuando em ações referentes à formação e pesquisa em questões ligadas à educação não formal e participação em Associações de Educadores sociais. - Responsável pela implantação do Projeto "Noite Viva" - Paulínia/SP que se caracterizou por atender, em oficinas artísticas, culturais e desportivas, adolescentes, jovens e adultos privados de outras oportunidades de educação e entretenimento. Projeto premiado pela "Du pont Community Fund Application" em 1999. - Participante de comissões organizadoras de Eventos na área educacional, como por exemplo: 8 , 9 e 10 ENEP - Encontro de Educação de Paulínia/SP, Seminários de educação no município de Campinas”.

2.2. Relatos

2.2.1. Entrevistado - Osmar Fávero.

Início de conversa ... sobre o uso do termo extraescolar ... :

“... o teatro municipal, porque tudo isso estava como extraescolar, porque tudo isso estava dentro da atribuição do Ministério da Educação, hoje tem o Ministério da Cultura. E é meio engraçado, porque era um extraescolar muito dirigido para a elite. Naquele tempo, pensando no Rio de Janeiro, tudo bem, funcionava. Eram no centro, as grandes

escolas também eram no centro, você tinha possibilidade de acesso à biblioteca e tal com mais facilidade do que você tem hoje para quem mora no subúrbio. Hoje, se você quiser pegar um pouco dessa história, você pode pegar até nos decretos de 1930 e tal”.

Como começou a sua entrada nessa área ... ao mesmo tempo, um relato da história da educação não escolar no Brasil: educação extraescolar e educação permanente.

“Eu só sou dessa área. Eu terminei a graduação, licenciatura em 1960, e em 1961 já estava trabalhando no Movimento de Educação de Base, que era tipicamente, na terminologia daquele momento, era a Educação de Adultos, mas era na linha do ensino supletivo daquele período dos anos 60, ainda antes da legislação da primeira LDB 4024. ... Quando o Juscelino assumiu, em 55, já começou a desativar aquelas grandes campanhas de alfabetização, de educação rural, ele começou a tirar dinheiro e tal. Começou a fazer muito convênio com as dioceses e tal, material didático não muito sério, pouco dinheiro, pouca coisa. ... Em 1958, no Congresso de Educação de Adultos, que é um marco fundamental, o Juscelino já faz aquele discurso de que o que interessa é formar o pessoal para o desenvolvimento, basicamente para a industrialização. ... Formação de mão de obra sim, mas é formação de consciência para o desenvolvimento, né, naquela ideologia desenvolvimentista. Aí é um interregno. Você fica de 58 até final de 60, começo de 61, sem nada no Ministério da Educação. Ele faz aquele grande congresso, com aquele monte de gente, na verdade o relatório tira o essencial de crítica, o relatório é um pouco assim quando você faz revisão daquela coisa, da Educação de Adultos e tal, bem genérico, e só. Na virada de 60, quando os partidos de oposição começam a ganhar as eleições nas prefeituras, basicamente em Recife e Natal é que surge o Pé no Chão em Natal e XXXXX¹⁴² em Recife. Inaugura uma fase nova, que retoma coisas que tinham sido criticadas em 58. Em 58

¹⁴² Isso significa que não foi possível transcrever o áudio.

é onde aparece o Paulo Freire dizendo que o analfabetismo não era o problema e alfabetizar não era a solução, o problema era a miséria nas favelas no Nordeste e tal. Nesse momento, grande parte do pessoal que tava ou recém formado ou ainda se formando na fase do movimento estudantil e tal, entrou nesse movimento, e num primeiro momento XXX de cultura popular, logo em seguida na educação popular. Eu entrei em fevereiro, março de 61 e eu já estava entrando no MEC, que estava sendo criado. Foi feita uma carta para o Presidente da República especificando a história. A história é que um dos bispos fortes da CNBB faz uma carta para o Jânio Quadros, e o Jânio viu que estava na hora de pegar o apoio da Igreja, aceitou, e logo depois da posse, em janeiro, ele viajou um período, essa carta foi entregue para ele num navio e ele respondeu e já começou a trabalhar em janeiro, fevereiro fazendo essa proposta. E foi aprovada por um decreto em março. Então eu entrei no extraescolar por aí. A gente não chamava isso de extraescolar. E na verdade, você tinha escola com base numa rádio, que era a escola radiofônica, que a gente montou com o treinamento do pessoal, a programação não era uma programação nacional, era uma programação que estava sendo feita nos Estados com supervisão, com a montagem mais bem feita. Durante todo esse período, nos anos 60 todo, nunca ninguém chamou isso de extraescolar, nunca. Isso começa a aparecer... Bom, há um corte em 64, um pessoal é desativado, alguma coisa continua, o MEB continua, vemos muita gente fazer alfabetização com o Paulo Freire na sacristia, nas garagens do prédio e tal e em 68 é que corta tudo, né, por causa do AI 5. Em 70, começa a aparecer essa história do extraescolar, mais ou menos junto com a história da educação permanente. São duas matrizes que correm paralelas. Não sei se a história é toda essa, mas a história que eu conheço é que nesse período de 70, quando começa a modernização, os sistemas informatizados na Europa, já começa a precisar de um outro tipo de formação da classe operária. Aí quando você começa a falar da educação permanente, você começa a falar da extraescolar, porque um falou de um estudo, de uma crise na escola, tem um livro

sobre isso¹⁴³. Então começa a dizer que o sistema educativo não vai dar conta de fazer essa formação acelerada, na verdade para uma sociedade diferente, já com os primeiros momentos do neoliberalismo e tal. Claro que a Europa, porque o que a gente tem de bibliografia vem da França, um pouco na Dinamarca e tal... A Europa tá pensando muito na formação de mão de obra. A França cria uma coisa interessante que era o que se fala muito pouco no Brasil de hoje, é engraçado, cria praticamente, dois períodos de férias. É um outro período de férias, legal, o fulano faz o que ele quiser, e o outro período de férias, financiado pela empresa, que é um período em que eles são obrigados a fazer uma formação profissional. Pela educação permanente você fica livre para fazer qualquer coisa, arte ou esporte, cultura. Mas a empresa, obviamente, só vai querer financiar o que interessa para ela, a formação profissional, e já entrando a internet bravo nesse período”.

E continua ele:

“E é aí que vem a insistência no extraescolar. Por dois lados, repito. Um pela educação permanente, que ela completa a escolar, enriquece, a sociedade toda é educativa, o cinema, que tem um lado educativo, que o esporte tem um lado educativo, a religião que tem um lado educativo”.
ENTREVISTADOR - Que vai chegar naquela cidade educativa também.

“Isso é o lado da educação permanente que você tem o relatório Faure, que é o trabalho de um grupo da Unesco, você tem um livro “Educação Amanhã”¹⁴⁴ do grupo do OCDE. Essas coisas são engraçadas. É um grupo de trabalho em que o coordenador assume e faz um livro. Edgard Faure fez o “Aprender a ser”¹⁴⁵, e esse outro, que é bastante concreto, tem coisas muito boas... E mostrando um pouco como que a sociedade tem que se abrir para ação educativa, tem algumas coisas um pouco ingênuas. Pega aquela experiência daquela escola SummerHill, por

¹⁴³ Pode ser o livro de Combs (1986).

¹⁴⁴ Ver Schwartz (1976).

¹⁴⁵ Ver Faure (1972).

exemplo, na Dinamarca, as bibliotecas começam a abrir as estantes, as prateleiras para canais para que o cara que está passando pegar, é um pouco ingênuo.... E vem um pouco da crítica das bibliotecas muito fechadas, muito elitizadas, umas coisas assim. Mas o extraescolar entrou muito forte na formação profissional. E aí aconteceu uma coisa, como eu vou dizer, estranha, pelo menos diferente. Foram feitas muitas pesquisas sobre as formas não escolares, muitas. Foram dois blocos de pesquisa. Um financiado pela Unesco (OCDE) na Europa, e outro financiado pela Universidade de Michigan, que foi uma universidade americana que deu todo o suporte para a MEC-USAID e essas coisas. E eu me lembro, na ingenuidade da gente, no começo dos anos 70, sendo procurado por estudantes americanos, universitários americanos, para saber como é que eu trabalhava, como fazia treinamento e tal. Mais tarde, quatro ou cinco anos depois que eu soube que isso fazia parte de um monstro de projeto de pesquisa no mundo inteiro. E aí se firmou essa história da linguagem mais vinda do francês do extraescolar e da linguagem mais vinda do inglês, do não formal. Você tem um bom texto sobre isso, que é do Furter¹⁴⁶, perito da Unesco, um suíço que veio para o Brasil, trabalhou com o Paulo Freire um tempo, depois rompeu com a Embaixada Suíça, porque a Embaixada Suíça deu apoio ao golpe militar logo no segundo dia, e como ele queria ficar no Brasil, fez um concurso e entrou na Unesco”.

“E ele ficou adido à comissão da Unesco no Brasil, que era muito boa. Ele tinha sido formado nesse período, nos anos 60, e com muita gente competente, basicamente vindos da França, mas tinha também uns dois americanos bons, um inglês, umas coisas assim, e ele se incorporou nesse grupo, quase todos eles casados com brasileiras ... ele teve uma facilidade de inserção no nosso meio muito grande. ... Mas, ficamos ali, trabalhando juntos até ele sair para a Venezuela, ele ficou dez anos por aqui”

Voltando à sua história ... como o extraescolar já está inserido na sua formação ...

¹⁴⁶ Essa discussão será feita em um outro capítulo.

Agora tem outra coisa que você me perguntou... eu fiz o curso de matemática, cursei em São Paulo. Uma vida meio dura, trabalhando o dia inteiro, fazendo o curso difícilíssimo de noite e tal, não aguentei. Quando apareceu a chance de vir para o Rio de Janeiro eu pulei para cá. Essa pulada para cá foi com o JUC, da universidade católica. Segundo ou terceiro ano de faculdade, eu comecei a me aproximar da turma do JUC, me entrosei, fui convidado para vir para cá coordenar a organização nacional do JUC e tal. Mas nesse período, eu nem tanto em São Paulo porque eu trabalhava, mas quando eu cheguei no Rio, que eu tinha um tipo de trabalho diferente, muita viagem e tal, uma coisa por exemplo que eu fiz sistematicamente, e muitas pessoas da minha geração fizeram, ligadas a igreja, ligadas a partidos comunistas, foi o estudo de cinema. A Igreja patrocinava o curso de cinema nas ações sociais arquidiocesano, bons cursos, e eu cheguei a fazer um livrinho na ação católica sobre cinema. Então, a gente foi mais ou menos preparado para assistir filmes e saber entender do filme. Além de fazer o curso, digamos assim que era básico, no meu período na universidade no Rio, eu tinha do lado da universidade uma embaixada francesa, que tinha todo o ciclo de cinema Frances, na frente, a embaixada italiana, e tinham todos os filmes do romantismo italiano e tinham os cinemas no centro da cidade. Então ponho, como a minha formação muito forte, além do curso de matemática, que me arrumou a cabeça, uma formação forte na JUC, de saber fazer reunião, de dirigir assembleia, umas coisas assim, além da prática e da reflexão sobre a prática. E uma formação pro cinema, não de cinema, não era para ser cineasta, pro cinema, muito bem feita. Você ia para assistir as sessões, você via o filme, discutia o filme. Era um período com uma vida universitária mais rica, Assim você tem uma vida política forte e uma vida cultural forte. Bastava você estar aberto para isso. Eu não tinha mais nada para fazer, as vezes terminava a aula cinco da tarde, o bandeirão para a gente comer abria as seis horas, seis e pouco. Das cinco as sete ia para o cinema, as sete, saía e ia jantar e depois ia para casa. E aproveitava. Eu tinha as aulas da matemática e do cinema do lado. Então, para mim, esta perspectiva da educação permanente e do

extraescolar é muito forte. Eu vivi isso num período de cinco ou seis anos intensamente e JUC também muito intensamente. Fora disso, eu ainda tive a sorte de ter feito na quarta série, no final do curso...na terceira, eu já tinha decidido que não queria matemática, mas era bobagem largar o curso que já estava finalizando. Aí eu dei uma virada, acertei a minha vida lá na terceira série. Na quarta série, peguei duas disciplinas para preparar para o magistério e peguei um estágio no colégio de aplicação fabuloso. Ai eu aprendi, eu tive a sorte que era aprender a prática da sala de aula. E uma turma assim que, por exemplo, 'ah, saiu um livro novo de matemática, é só vocês irem lá dizer que são do sétimo ano, levam a carteirinha, ganham o livro de graça, vocês comentam o livro e a gente vai discutir aqui'. Ai discutíamos, mas as vezes o comentário era publicado, essas coisas internas de colégio. Hoje você tem menos do que isso. Meus filhos não tiveram isso, pegaram um período forte da ditadura. A minha filha menos. Mas hoje se abriu para isso, o colégio abriu para mais coisas:

- "você quer ir ver comigo tal coisa?"

- Não, vô, eu já fui!

- E a exposição tal?

- Já fui com o colégio.

- Você quer ir para Niterói?

- Eu fui na semana passada.

Então você tem acoplado isso ao escolar, que é extraescolar. É não escolar, mas é escolar pois está muito acoplado e não tem, a rigor, nada a ver com o escolar, mas pode acontecer junto com o escolar, mas não precisa estar junto, pode estar na sociedade, na Igreja".

O Seminário de Educação Extraescolar no IESAE e a pesquisa sobre a Tipologia de Educação Extraescolar¹⁴⁷:

"Ele depois voltou, ainda em 70, depois eu confirmo essa data, pra gente fazer um seminário aqui sobre o extraescolar. E foi ele que

¹⁴⁷ Ver Tipologia da educação extra-escolar (1980).

sugeriu que eu fizesse a pesquisa sobre tipologia. Ele deu um curso aqui, sobre extraescolar, trazendo um começo de pesquisas que ele teve acesso pela Unesco, e mesmo quando ele voltou para a Suíça, ele continuou em contato participando destes grupos de pesquisas. Ele fez uma pesquisa na África portuguesa... E ele fez um curso muito bom pra gente...”

“E depois a gente o chamou de volta... E no curso ele sugeriu que a gente fizesse uma pesquisa de tipologia e eu assumi isso. Assumi, um pouco assim, às cegas, sem saber muito, com a própria assessoria dele, com o que a gente tinha discutido no curso e tal... Eu ainda não estava com uma vinculação muito grande com o IESAE, estava mais na PUC¹⁴⁸, meu trabalho era no IESAE e tal, mas acabou saindo um trabalho bom, para a época. Quando a gente estava com essa pesquisa quase pronta, o IPEA começou a levantar essa história de fazer um estudo do não formal, do extra- escolar e tal”.

“O Cláudio Moura Castro, quando era professor da PUC, nesse período dos anos 70, ele coordenou o diagnóstico do IPEA para o planejamento estratégico da educação. Foi muito bem feito. Em geral a gente joga a criança junto com a água... Foi muito bem feito. O que foi aproveitado do plano ou não para o plano é outra coisa. O diagnóstico foi muito bem feito. E paralelo ao diagnóstico, o Cláudio tinha montado com uns alunos da PUC – era ele que dava pesquisa na PUC – três pesquisas: uma para pegar o ensino por correspondência, o IPEA estava fazendo um ensino pelo rádio com o Silvério¹⁴⁹...”

Continuando:

“Então você tem nesse período de 70, esse trabalho grande. Primeiro o Furter fazendo o curso e jogando para gente fazer a tipologia; paralelamente você tem a pesquisa do ensino por correspondência, que é um tipo de extraescolar, com aquelas coisas de mais de cem anos, os

¹⁴⁸ PUC/RJ.

¹⁴⁹ Claudio Moura Castro e José Silvério B. Horta participam desse seminário e produzem reflexões sobre o mesmo. Essas questões serão abordadas em outro momento.

curiosos mais antigos. Sai mais tarde, por outras vias, sai o grande livro daquele menino de São Paulo que eu não vou lembrar o nome agora, que é da UNICAMP, o Projeto Saci¹⁵⁰, que é para a televisão. Você tem uma produção nos anos 70 e 80 muito boa sobre isso aí, inclusive crítica e tal”.

“A gente juntou um grupo bom naquele seminário. Naquele tempo você tinha dinheiro para fazer isso. Nesse seminário, chegamos a pagar uma equipe de redação ... Mas aí era muito ágil para isso, tinha uma estrutura diferente de universidade. Você conseguia com mais facilidade verba por um jogo político, via Calazans¹⁵¹, umas coisas assim, e a gente conseguia montar essas coisas com muito mais agilidade. E a revista estava saindo¹⁵². O texto que eu tenho, que vou te passar, que é do Pierre Furter¹⁵³ é basicamente um texto do seminário com uma excelente introdução teórica que ele não trouxe para nós, ele fez depois, um relatório que saiu na revista seguinte e fez para um texto que ele publicou numa revista francesa, que ele mandou depois, com uma introdução fabulosa¹⁵⁴.

Sobre a estrutura do IESAE¹⁵⁵.

¹⁵⁰ Andrelo (2012) comenta sobre esse projeto: “data da década de 1970 o Sistema Avançado de comunicações Interdisciplinares (Projeto SACI), surgido a partir de uma proposta feita pela Comissão Nacional de Atividades Espaciais à Nasa. Com o plano aceito, foi estabelecida como zona piloto para o projeto o Rio Grande do Norte, com a participação de estações de rádio e de televisão. Em 1973 e 1974, dois mil professores leigos foram treinados e 16.000 alunos de escolas de primeiro grau receberam emissões dos programas de ensino. O projeto terminou, segundo Barros (2003), por razões políticas e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) fechou o centro de tecnologia educacional. A ação dependia de satélites, “[...] uma tendência inviável para os interesses políticos porque outras agências brasileiras passaram a solicitar a adoção de satélites para outros fins, principalmente a expansão das telecomunicações.” (BARROS, 2003, p. 49; 50). Na década de 1970, o Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituto do Planejamento (IPLAN) fez um diagnóstico do rádio no Brasil, dentro do Sistema Avançado de Tecnologias Educativas (Projeto SATE), substituído mais tarde por um conjunto de programas de teleeducação, coordenado pelo Ministério da Educação e da Cultura” (p.148).

¹⁵¹ Maria Julieta Costa Calazans. Sobre a importância desta pesquisadora para o IESAE, ver Bianchetti e Fávero (2005).

¹⁵² Revista Fórum Educacional.

¹⁵³ Ver em Furter, 1976.

¹⁵⁴ Os textos publicados sobre o Seminário serão analisados posteriormente.

¹⁵⁵ IESAE na FGV/RJ. Para saber sobre a sua história e a sua extinção, ver Fávero (2003).

“A gente trocou muito [referindo a relação entre ele e Furter], mantivemos amizade, mandava livros de lá. Fazia essa troca, eu mandava daqui, ele mandava de lá. O correio não era absurdamente caro, agora tá bem mais caro, e muita coisa que eu tenho na biblioteca em francês, por exemplo, foi nessa troca. Primeiro, porque tava lá na bucha, e nesse período, uma vez, eu disse para ele”:

- "Como é que você tem informação de tudo isso que sai?"

Ele olhou para mim com uma cara meio assustado e disse:

- "Só vocês daqui que iriam me perguntar isso. Eu encomendo isso no meu departamento, eles me dão tudo o que eu peço. E isso me custa oito dólares, dez dólares. Com dez dólares, ele me dão duzentos livros, todos os livros do mundo”.

Nem hoje, você tem isso no Brasil, cara, e isso era anos 80, para conseguir isso hoje. No IESAE, a gente conseguia, lá tinha três departamentos e um centro de documentação”.

ENTREVISTADOR - Na Tipologia, há uma bibliografia analítica¹⁵⁶ ...

“Isso era quase um subproduto de pesquisa. Você ia fazer a pesquisa e entregava a bibliografia e eles faziam a bibliografia analítica. A documentação que você usou para a pesquisa ia para o centro, e eles, conforme a prioridade deles, faziam a bibliografia analítica daquele jeito, era tudo bem feito. Era muito bem feito. Quando a pesquisa era bem feita a bibliografia era riquíssima. Era uma estrutura de universidade americana, você tem os departamentos mais ou menos assim. O IESAE era quase um instituto, não era autônomo, mas a gente tinha autonomia didática. O nosso diretor era um ex-ministro Depois veio o Sucupira, ..., e aí vc tinha a Julieta Calazans que era agilíssima. Na medida que a pesquisa era bem feita, você tinha um bom documentário que era depositado lá, pelos alunos e saía a bibliografia analítica. O centro não tinha livros, os livros eram da biblioteca central da Fundação¹⁵⁷. Lá, basicamente, eram livros de consulta tipo anuário estatístico, dicionário, não saía de lá a documentação. Tinha banco de tese, arquivo geral da

¹⁵⁶ Ver IESAE, 1980.

¹⁵⁷ FGV

Fundação. E ficava...eles não aceitavam muito que você tivesse livros, essas coisas não”.

ENTREVISTADOR - Era um período formativo, como pesquisador ...

“Você pensava adiante. O trabalho, nós tínhamos três salas pequenas, uma para cada professor no conjunto, uma sala grande, maior. Três salas iguais, digamos. Uma delas, com uma mesa grande que você usava para reunião. Todos nós tínhamos monitores, bolsistas pagos, ou pago por crédito ou pago por bolsa. Eu não teria condição de fazer essa tipologia de pesquisa, por exemplo, na pública. Não tinha condição de viajar... se bem que para viagem a tipologia não me deu grandes coisas”.

E a educação extraescolar?

Aí morre. Campinas ficou falando sobre Cidade Educativa. O pessoal fez aquele livro sobre Cidade Educativa, pediram para eu fazer a resenha¹⁵⁸, quando eu fiz a resenha eu também conto um pouco sobre essa história. E o Sérgio¹⁵⁹ fez toda essa pesquisa dele sem falar nessa história.

.... e a inflexão a uma nova forma de tematizar o universo da educação não escolar ...

“Você não estudou nos anos 1980 o trabalho de Paulo Freire, Florestan Fernandes! Não sei o que aconteceu cara, deu um branco. Uma experiência engraçada, tinha um rapaz de jornalismo, tinha feito Ciências Sociais na UFF, trabalhava com jornalismo profissionalmente, queria fazer um doutorado, mas não sabia o quê Veio conversar comigo, era coordenador lá do curso, eu disse: ‘faz o seguinte, vai ter agora uma aula especial de um amigo meu’, tinha isso, em cada módulo a gente trazia uma pessoa de fora para apresentar um autor, era o pensamento educacional brasileiro. E Florestan entrou um pouco assim

¹⁵⁸ Ver Fávero (2007).

¹⁵⁹ Ver Haddad (2009).

pela importância dele na educação, um período que tinha acabado de ser, já era 80, ele era deputado federal, essas coisas com as constituintes, começo dos anos 90. Ele foi assistir a aula e disse: ‘o que está acontecendo? Eu fiz ciências sociais na UFF, fiz quatro anos de Ciências Sociais eu nunca ouvi falar de Florestan Fernandes. Você me convida para assistir a aula e agora estou aqui nesta conferência maravilhosa, eu vejo as pessoas discutindo coisas que eu nunca li, nunca ninguém me disse nada sobre esse cara’. Dizem isso sobre Paulo Freire, Florestan, e devem dizer sobre Anísio Teixeira, só que parou. Parou. Ficou essa coisa de cidade educativa, mas começa outras coisas. O não formal não, este sempre se continuou se falando, por conta mais do SENAI, SENAC, mas o grupo na universidade não trabalhou mais nisso. Ah sim, eu posso te explicar, porque na verdade houve uma inflexão, a gente começou a trabalhar muito mais o movimento social e educação¹⁶⁰ a partir do movimento social, provocado pelo Gramsci e qualquer coisa assim, do que na verdade o extraescolar. Parou nos 80 e tá voltando agora, trinta anos depois¹⁶¹”.

Sua trajetória pós Tipologia ...

“Neste período do IESAE, foi um período inclusive que eu comecei, por causa da minha tese, eu comecei a fazer um grande trabalho para recuperar a memória da educação popular, que eu estou trabalhando até hoje. Era 83, tinha dinheiro do CNPq para tratar da documentação. Eu tinha coisas guardadas de viagem e tal. Mas tem umas histórias engraçadas, que não vêm ao caso. Eu tive duas pessoas que trabalharam comigo, do Maranhão, Uma do Maranhão, excelente, muito bem escrita, e uma de Goiás. Ai, Luís Eduardo Wanderlei¹⁶² fez a tese dele lá na USP e eu fiz a minha na PUC-SP¹⁶³. E eu trabalhei, acho que depois da tipologia, acho que foi isso, reembarquei na educação popular. Aí, o que eu fiz, que talvez tenha sido um desdobramento

¹⁶⁰ Isto pode explicar a forma como Gohn debate a educação não formal.

¹⁶¹ Estaria se referindo ao trabalho de Haddad (2009) sobre a educação não escolar de jovens e adultos?

¹⁶² Ver Wanderlei (1982).

¹⁶³ Ver Fávero (1984).

disso, foi o que eu já te falei, eu comecei a trabalhar um pouco, Julieta Calazans já trabalhava muito o movimento rural, inclusive com um grupo de educação rural da ANPED, eu passei a trabalhar muito o movimento urbano. Ela já estava com muito tempo e eu não quis mexer com isso, ela veio de experiência de sindicalismo. Aí, eu tive algumas teses que eu fiz a expressão da educação popular no movimento popular, algumas teses bem feitas. Aí já embarcou com Gramsci, política educativa e coisas assim, que eu me lembre foi um pouco por aí. Para mim o recorte do extraescolar ou do não formal foi um período só. Eu trabalhei bem, estudei, eu não me lembro de ter orientado tese sobre isso. No período do IESAE havia pouco muita tese sobre ... não, não, eu trabalhei sim, trabalhei uma pesquisa grande com a Lícia do Prado Valladares, uma menina da antropologia e vendo como era a formação do operário do canteiro de obras. Estavam construindo um edifício, desses edifícios modernos, ao lado da Fundação Getúlio Vargas. A Lícia conhecia, por relações de família, o engenheiro responsável pela obra, que facilitou a gente fazer um trabalho de cunho etnográfico, passamos mais de ano fazendo isso. Mas aí pegou com verba da FINEP, tinha uma equipe boa. Aí sim você tem razão, saíram duas dissertações...algumas dissertações que eu orientei junto com Lícia, com um grande relatório de pesquisa sobre...basicamente sobre formação profissional, não usamos a categoria extraescolar ou não formal”.

ENTREVISTADOR - No livro de tipologia, em um determinado momento, vocês mencionam que um dos desdobramentos do livro era formar um grupo, um pessoal para pesquisar ou ter especialista nessa área, mas me pareceu, consultando a biblioteca da GV, que isto não ocorreu.

“O grupo que veio comigo foi para a educação popular. Embora a Julieta tenha pegado a formação profissional no meio rural e eu tenha pegado um pouco no meio urbano. Ou então, essa nova forma da

educação popular que vinha junto com o movimento social. Foi muito forte a equipe, no Rio, no movimento social de favela¹⁶⁴ ...”.

Começa a se organizar um novo olhar para o universo não escolar ...

Olha, como eu estava fazendo pesquisa naquela tipologia, você tem um daqueles mote lá que eu faço, das categorias, é a relação com o movimento social, onde você tem um extraescolar muito mais diluído, o que eu fui ver para ver isso? Eu fui ver a experiência das Comunidades Eclesias de Base lá em Goiás Velho. Não consegui encontrar o bispo para conversar, ele era meu amigo, mas fui aberto, fui com uma orientanda minha para passar um dia lá. Cara, era um salão grande, paroquial, o pessoal foi chegando, ou de ônibus, ou de barco ou de condução própria e aquela coisa e tal. Na medida que eles foram chegando, eles foram se agrupando para fazer aquela primeira fase de revisão do trabalho feito e tal. Perto da hora do almoço, o salão já estava cheio. Nesses grupos barulhentos, cheios, eu fiquei circulando e fui vendo, com a liderança de pequenos grupos. Almoçaram, depois do almoço virou assembléia grande, muito bem dirigida pelo pessoal da Diocese, as lideranças deles lá. Cada grupo dando seu relatório, dizendo a sua avaliação, aquela coisa que aprendemos, papel na parece, pincel atômico e tal. Deu o quê, uma hora, uma hora e pouco de assembleia, o pessoal já começou a se dispersar para voltar, porque cada um tinha o seu ritmo, de barco é aquelas viagens longas de três horas ou quatro horas e tal. Eles tinham saído de madrugada e iam chegar de noite. Cara, como é que eu vou chamar isso de extraescolar ou não formal essa experiência ...? Porque tinha um princípio educativo presente ali, que veio da ação católica, que veio da educação popular. Era óbvio, conversando com as pessoas sabiam se expressar muito bem, mas para mim o que interessa é isso, interessa muito mais ver isso. Cheguei a ver algumas experiências diferentes de escola, mas não deu. O que enriqueceu para mim, aí já vem uma outra discussão. ... A

¹⁶⁴ Victor Valla e equipe desenvolve um projeto de pesquisa que estuda as favelas do Rio de Janeiro entre os anos 1880 a 1980, ver Valla (1981).

gente tinha uma proximidade muito boa com algumas experiências que estavam acontecendo no Rio em escolas. Tinha uma escola pública na rocinha que tinha uma diretora que estava renovando a escola. E tinha uma escola pública em frente a PUC, muito tradicional, tinha sido construída por escravos libertos, uma escola bonita, para a escolarização dos filhos deles. Chamava a atenção da gente que embora a escola na rocinha fosse boa e que tivesse na rocinha grupos autônomos que faziam reforço para a escola, tipo assim, a mãe vai trabalhar, ela deixa os filhos na escola, uma daquelas, chamada repetidoras, ia buscar a criança e levava para a casa, e ficava para ajudar, como repetidora das lições, por conta da defasagem, da dificuldade. Quando esses meninos passavam para a primeira, segunda série, todos eles iam para a escola de frente da PUC, a escola do asfalto, pelo prestígio da escola, porque a escola de lá era talvez melhor que a escola de cá, mas... paciência. Então entrei aí, nessa equipe de pesquisa, para ver como era esta escola da rocinha e como era a escola do asfalto. ... Me chamaram e disseram: "Osmar uma menina, que é muito boa, que quer fazer a monografia dela numa escola no meio rural, você não quer orientar não?". Ela sabia escrever bem, eu não estava trabalhando nada com o meio rural, mas me encantou. E me encantou mais porque ela tinha feito um estágio com a Zaia Brandão para observar as duas escolas, a da rocinha e a do asfalto. Pensei: "esta menina vem preparada, para fazer estágio com a Zaia, que é bastante exigente e tal". Esta menina fez dois anos de estágio ... Eu conto isso para voltar na história da experiência do extraescolar. Esta menina tinha comprado, o marido e ela, uma chacarazinha, período que a classe média começou a ter dinheiro, compraram para fim de semana, porque tinha criança pequena, E ela tinha amizade com o Roberto da Mata. Um dia ela chegou para mim e disse: "Osmar, fui conversar com o Roberto da Mata, contei esta história que eu estava trabalhando com você, e ele virou para mim e disse assim", "Você só vai ver escola? Vai perder tempo com escola. O que você vai descobrir de novo na escola? Talvez se você descobrir algo de novo é porque comparou com o que viu aqui". O que já foi uma grande dica, antropólogo tem essas coisas

boas. "Segundo, você vai lá de fim de semana e o que você vai fazer no fim de semana? Não tem escola para você ver no fim de semana. Por que você não vai nas festas, nas coisas que o pessoal faz?". Então abriu a dissertação dela. É uma dissertaçãozinha de cem páginas, bem escrita, orientada pelo Roberto neste lado não escola. Ela tira sacações do tipo assim ... a professora, classe multiseriada e tal, complicado, professora que chegou de ônibus de manhã, dá aula, se o ônibus não vai até o fim da linha, se ele voltou antes do horário, acabou a aula, ... e aí ela fica na casa da merendeira que é mais ou menos a dona da escola, essas coisas todas. Isto ela pegou bem, estas relações assim de poderio. E é pertinho, ..., coisa de uma hora de ônibus. Ela pegou assim, a professora infantiliza os alunos. Ao mesmo tempo que a família com um menino de dez anos, o pai dá um pedaço de terra para o menino e ensina o menino a plantar, a mãe ensina a menina a tomar conta do filho, a fazer a cozinha e tal. Quando este menino chega na escola, começa a usar diminutivo, com aquelas lições que não tem nada a ver e tal. Ela foi ver um batizado, um negócio desse, voltou assim meio...ela era bem novinha assim, recém casada e tal, voltou impressionada. O pessoal conversa sobre o nascimento de crianças, sobre sexo, com a maior naturalidade do mundo. Enfim, os meninos estão vendo a criação lá, transar, procriar e, aqui, aquele menininho. Então ela fez umas comparações assim, muito interessante. A vida vai antecipando a pessoa se formar e a escola infantilóide. Cara, deu uma dissertação linda, linda. E aí me alertou pra essa historia de você não ver as coisas que não são escolares, são extraescolares, não vê pela ótica do escolar. Se você está dentro da escola, o máximo que você pode ver é pela janela, é o contrário. E é aí que eu gosto daquele texto da Spósito¹⁶⁵. Você tem que ver a escola dentro do contexto dela, você tem que ter uma visão não escolar sobre a escola, inclusive para entender o escolar. Essa era a perspectiva dela, eu quero entender o não escolar que está colado com a escola e que na verdade funciona como educativo, tanto é o social quanto o religioso, quanto o esportivo, sem estar preso a escola. Quando eu vou orientar na UFF sobre essas

¹⁶⁵ Ver Spósito (2003).

coisas, escolinha de futebol, com dinheiro dos atletas, você tem que estar matriculado na escola, tem que ter um crédito na escola para ir lá. E o pessoal não, esquece da escola, vai vendo o que acontece lá. É difícil, é difícil. Só consegui ... ver uma tese boa na arte, um experimento de arte não escolar, porque aí a pessoa é criativa, está usando o que ela aprendeu na escola, está aprendendo na arte e está levando para a escola, mas é pintura, é circo, é não sei o quê. Saiu uma tese bonita. E eu também alertava, porque aí já estava com o texto da Sposito, e eu dizia”:

- " se você quiser ver escola, veja escola a partir daqui, mas você nem precisa de escola".

“Você tem esse modo de ver, então não posso dizer que o extraescolar não serviu para enriquecer, mas serviu na hora que eu encontrei o Roberto da Mata, que disse: "deixa o Osmar ver a escola, mas vamos fazer comigo um outro olhar". Fizemos juntos, essa é a riqueza. Eu queria ter chamado a atenção para aquele grupo lá de Campinas, mas aí é resenha...cortaram um pedaço da resenha e tal, mas não fica assim, preso na escola. Se a cidade é educativa, a escola é uma agência educativa da cidade tanto quanto a igreja. Às vezes, você tem um bom catecismo na Igreja, você tem uma boa vida religiosa, você não precisa nem trazer aula de religião para dentro da sala de aula”.

Uma conversa a quatro ...Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Não Formal e Educação Social ...

Você tem essa divisão de tarefa quando você trabalha, mais pelo não formal, na formação profissional, que é outro campo que está lá, perfeitamente delimitado, com metodologia própria, basicamente pelo SENAI e não só pelo SENAI. Aí eu acho que o que está difícil de conciliar como campos definidos é a educação popular e a educação de jovens e adultos. Por isso que o Sergio sai para a educação de jovens e adultos como extraescolar. Ele não está querendo sair da educação popular para EJA, na medida em que a EJA é muito escolar. E ela tem o

pé preso na bendita da certificação. Então é difícil você pensar a EJA como educação popular embora ela possa incorporar algumas coisas que vem de Paulo Freire e tal. Mas no fundo no fundo ela acontece na escola. Pode ser numa escola diferente, mas acontece na escola. Tem algumas escolas diferentes, que a pessoa entra na hora que quer, que você faz a nucleação muito mais no nível da oportunidade, você faz...não tem a história da evasão, tem a história de interrupção, a pessoa tem um problema, deixa de vir e depois volta. Você...tem que ser modulada, você passa para um módulo lá na frente na medida que domina o anterior, mas quando o grupo é bom não quer passar para ir junto com o grupo. Então você tem alguns princípios da educação popular que estão entrando na EJA. Na EJA alternativa. Mesmo que ela seja feita no município e tal, o Rio tem, Porto Alegre teve ... Ela está entrando por onde? Está migrando mais pela ecologia, é um pouco no que Sérgio pegou. O grupo que veio da educação popular está muito forte na ecologia hoje. E aí ele não quer fazer escolar. Então na verdade ele está refazendo a educação popular como uma EJA ou extraescolar. Eu pego por aí. Se eu entendo o caminho que o Sérgio fez, veio muito forte da educação popular. ... Agora você tem razão, o extraescolar como campo não se firmou não”.

“Você tem um caminho da educação popular, que você falou, como é que você constitui como um campo definido? Constitui no começo do Brasil com a recuperação da experiência, basicamente, pela produção de Paulo Freire. Depois, Carlos Brandão faz ... Aí ele vai para a América Latina e ela é formulada, forte. Vem para nós com uma outra formulação. E o que não está batendo, ela não está indo nada para esta história de pedagogia social ou EJA, não. Ela vai para a política mais ampla em termos da formação na sociedade. Agora tem lugar no fórum mundial. Aí ela é campo, campo teórico e campo prático. Você tem boas produções, os chilenos. Os uruguaios e os argentinos vieram num primeiro momento, nos anos 60, depois não vieram mais não. Mais os chilenos e depois ... é nessa dimensão política da educação popular, agora com uma das expressões, umas das necessidades no âmbito social. Como diz ... se o mundo social precisa de alfabetização, você faz

alfabetização, se ele precisa de um curso de contabilidade para formar gerente, faz um curso de contabilidade. É uma educação popular na necessidade que ele atende, não pelo modo que ele faz. O curso pode até ser um curso super ... para chamar um curso da CUT de formação de nível elementar, do nível médio, de formação técnica para trabalhar em telecomunicações, no final dos anos 90 ou anos 2000, não posso chamar isso de educação popular. Mas os princípios são da educação popular ... os princípios pedagógicos. Agora quais são os princípios pedagógicos de uma pedagogia social? Não sei. Na EJA eu fico lá catando, as vezes aparecem explicitamente, as vezes não aparecem mesmo, porque não é passado a limpo, mas dá para localizar um pouco”.

2.2.2. “Entrevistada” - Maria Stela Graciani

Resgataando a sua origem traçando pontes com a sua prática de educadora ...

“(...) quando eu vim lá da Fazenda Morro Alto para cá. No tempo do movimento estudantil mais fervoroso, a Madre Cristina do Sedes Sapientiae, (...). Ela pediu para escrever a sua biografia, a sua história. Eu tenho uma história com oito irmãos. Então, eu já nasci num grupo e de um pai que colecionava selos, por influência dos salesianos, do qual ele foi coroinha, lá em Araras. Então eu aprendi história da África, que eu amo de paixão, pela beleza daqueles selos coloridos e que mostram, não a escravidão daqui, mas a beleza dos adornos, da cor, da roupa e etc africana. A dança, a cultura, a rima e tal. Então, eu fiquei apaixonada por estudar aquilo. E meu pai ia contando a história para a gente...Era aquele negócio”.

”Aí escrevi a minha biografia. Aí quando chegou a Madre Cristina, a grande Madre Cristina, teóloga desse movimento social, político onde a igreja engajada politicamente se fez que se configurou com o Dom Luciano na CNBB, lá em Brasília onde se unia todas essas forças. Aí ela disse “Você Estela, por que você se chama Estela?” Eu disse “por que tem uma coisa interessante porque eu chamo Estela”. Todo mundo

deve ter a sua história do seu nome. Mas eu não nasci no hospital, eu nasci na praia. Porque a minha mãe foi levar todos os meus irmãos, que eram antes de mim, que eram cinco. E eu nasci... Comecei a nascer na praia. A minha bolsa... A bolsa da minha arrebentou e aí ela pediu para alguém levar casa da minha tia que era ali no José Menino, que era ali perto, só a criança. E ela foi para o hospital. Mas eu já estava nascida.

(...)

Aí, isso daí você guarda na sua cabeça e nunca mais esquece. E aí tem o Rei Arthur, porque o meu pai tinha umas coisas com a história muito danada também. Então, vai nessa questão ou na questão de Dom Bosco. Dom Bosco, Maria Auxiliadora... Porque eu nasci no dia 31 de janeiro. Dia que Dom Bosco nasceu... Não, morreu. E minha irmã nasceu no dia 16 de agosto, quando ele nasceu. Então tinha uma sincronicidade também já montada para ser o ninho dessa questão. Como que ele fazia? Ele era um educador de rua lá de Turim. Então, é uma coisa assim muito doida tudo isso. Muitos sinais de uma vida que vai ser assim. E isso vai se pautando na existência e ela [a Madre] disse:

- “Você vai estudar aqui. Não pagando, porque senão os seus irmãos todos não serão universitários, porque é caro. E eu trabalho com pessoas que serão pessoas, porque uma pessoa que escreve uma biografia dessas sabe o que está fazendo e você é muito nova para saber o que você está fazendo”.

(...)

Eu ia fazer o primário. E eu fiquei lá 12 anos. Fiz toda a coisa. Estudar nesses colégios para quem quer estudar e conhece... E quer conhecer mais e ser rato de biblioteca e etc, é tudo o que precisa. Agora, lógico, que eu sendo aquela menina e só no meio de fazendeiros com gente muito rica que frequentava essa época, eles me apelidaram de Caipó. E eu cheguei em casa, num dos fins de semana que o meu pai pode me buscar, eu falei :

- “Mas olha pai eu...”

- “Tá gostando?”

- “Estou gostando.”

- “Tá se dando?”

“Estou me dando.” Eu não queria decepcioná-lo, de jeito nenhum.

- “Só tem uma coisa que eu queria te perguntar: O que é Caipó?”

Ai ele inventou uma história, e ele gostava muito de história... Ele inventava história... Eu sabia que ele estava inventando né?

- “Caipó é uma tribo de indígenas e os indígenas são lutadores, eles defendem a terra aonde a gente está. Defende as árvores, não falava ecologia naquele tempo né? A vegetação... Para que a terra continue florescendo as coisas e tal. Mas o mais importante é a coragem que eles têm. (...) E talvez, minha filha, esse nome que eles te deram é exatamente o nome do que você fará nesse colégio. Você foi pra lá única e exclusivamente para mudar, para transformar as coisas.”

Eu falei:

- “Não pai, eu não consigo. Elas que tem dinheiro. Elas que falam e humilham as pessoas. Não só eu... Todos que não tem posses valem nada.”

Ele falou:

- “É exatamente isso. Está começando a nascer no Brasil essa diferença...” Porque os fazendeiros sempre tiveram escravos. Tiveram operários que trabalhavam na lida da cana, do café etc. E sempre foram subalternizados, pisados e sofridos. Eles que nos interessam.

- “Pelo menos interessam à mim.”

- “Interessam para o senhor, então interessam pra mim.”

“Então, como a raiz que brota, era essa. Meu pai reunia com os trabalhadores, os camponeses, para dizer porque que eles trabalhavam o tempo todo e ainda tinham que pagar, que já ficava uma dívida na caderneta. Porque ele tirava o arroz, tirava do salário... Tiravam o feijão..

... reconhecimento no campo ...

“Sairá um livro agora meu... “Pedagogia Social, o que é e o que faz” – pela Cortez¹⁶⁶. ... porque eles acham que eu me transformei ao longo da minha existência e da minha prática aqui dentro da universidade e fora dela, participando de conselho e de fóruns... Fórum da Criança e do Adolescente, Fórum de Direitos Humanos, enfim, os conglomerados aí da pastoral, dos universitários e etc., de uma forma bastante comprometida. E que isso foi dando a expertise de eu poder ter práticas bastante condizentes e que dá o salto qualitativo de munir as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade, de risco social, todas essas palavras novas que surgiram no nosso vocabulário, para que ela realmente tome sua vida na mão, recrie e se torne um cidadão”.

... questões colocadas no campo ...

ENTREVISTADOR: O que eu percebo, professora, é que os discursos que vocês construíram, a teorização criada nos anos 80, parece-me que mudou. ONGs, hoje, não usam mais essa teorização e preferem um campo mais neutro.

“De ficar como se isso não fizesse parte...”

ENTREVISTADOR: de contenção daquela população, deixá-la naquela comunidade. Ela ser aut centrada. A senhora percebe um pouco isso?

“Tenho clareza que é isso mesmo, A gente continua fazendo ainda a disputa e agora, por exemplo, só um pequeno exemplo. Nós trabalhamos há 25 anos com uma Fundação de um banco. Ela teve um papel importantíssimo. E o que eles fizeram? Eles criaram clubes, .as Associações Atléticas com piscina, jardim... Você conhece do interior né? Tem em quase todos os lugares onde tem agência grande, com determinado numero de população. Então, estamos fazendo o contra turno da escola... A Jaqueline Moll (??) pensa que isso aí é ideia dela... Nós estamos fazendo isso há 25 anos porque vão para a escola e

¹⁶⁶ Ver Graciani, 2015

depois vão para esses clubes e a PUC orienta através do NTC. Através do lúdico”.

ENTREVISTADOR: Há 25 anos?

“Há 25 anos estamos fazendo isso. Nós já estamos em 480 municípios... 60 mil crianças e adolescentes. Então, é uma coisa assim extraordinária... E quando muda a pessoa da Fundação, a gente muda com eles. (...) Isso aí é o neoliberalismo que causa. Quanto mais ignorante melhor, é só máquina de manobra. Aí então a gente tem uma certa dificuldade de interlocução. (...) Então nesse momento nós estamos com uma grande luta porque o paradigma principal que era Paulo Freire na cabeça, passou a ser a “Expertise dos Macro-campos” da Jaqueline Moll, que está num governo de resistência ou entre aspas resistência, mas ela ainda está no desenvolvimento integral... Mas não do ponto de vista... Eu falei para você holístico. Mas eu falei com outra conotação de desenvolvimento e tal. Ela é de reprodução. Dos macro-campos você dividirá tudo. Todo o conhecimento: macro-campo meio ambiente; macro-campo leitura... Macro-campo direitos humanos. Como é que vai fazer essa liga? Como que fará esse alinhavo? Então, nós estamos num momento bastante crítico nesse projeto. Agora, nós poderíamos dizer: “Nós PUC não vamos mais. Não é a nossa filosofia”, pelo contrário, agora que temos que ir. Agora que nós temos que ir para fazer...”.

... que também dizem respeito à Pedagogia Social ...

“(...) Esses paradigmas que estão vindo para o Brasil... Os que afinam com aquele outro modelo, são muito pouco conhecido. Outros, que não tem tanta ligação, negam o neoliberalismo, negam esse modelo de sociedade, mas se você for ver na entrelinha, eles estão concordando com isso daí. (...) os grandes pensadores, eles morreram. Agora, por exemplo, o Souza Martins, eu “uso” o José de Souza Martins... Eu estou tendo dificuldade de pegar outros para desenvolver nas minhas salas de aula, contemporâneos. Eu gosto sempre de ver o que está mais

contemporâneo, mas que continua com a resistência de uma sociedade que discrimina, racista, discriminadora não está correto ...”.

ENTREVISTADOR: Então, a pedagogia social no Brasil não é única?

“Não. Não. Ela é muito diversificada. Se você ver, por exemplo, mesmo nos livros que a gente escreve em conjunto... O Roberto, o João, eu e outros lá... Eles são de características bastante diversificadas. Eles não são pensamento de linha única. Não é pensamento único não. Linha mais ou menos colocada. Agora a gente consegue trabalhar junto. A gente vai para algum lugar, o Roberto fala, eu complemento de outro jeito, o João de outro jeito... O Rogério de outro campo... Mas um vai compondo o mosaico que ainda não se encontrou todas as peças. Isso demora.

... e a origem do termo “Pedagogia Social” na sua tese de Doutorado

“E a “Educação de Rua”, que é o meu primeiro livro, ele foi... a palavra foi pedagogia social. ... Também sempre tive uma, eu não digo que é sorte, mas uma condição que me favoreceu ser muito interligada a grandes intelectuais, inclusive o próprio Professor Paulo Freire, que foi a maior experiência, ... Mas nesse momento, em 97, discutindo numa mesa como essa, o professor lendo aí, o Professor Paulo Freire, eu e o Professor Gadotti, “Qual é o nome que daremos a tese?” Está pronta. Ela pode realmente ser o paradigma novo que nós estamos elaborando. Como é que se chamaria esse processo? Então, vinham aquelas ideias mirabolantes e aquela coisa e aquele debate. Isso fica muito específico e aquilo fica muito geral. Aquilo fica muito afunilado, aquilo quer pegar o universo. Afinal de contas, o que a gente escreveu dessa experiência que é lá no Maranhão, lá no Piauí, no Rio Grande do Sul, São Paulo e etc. Você conseguiu condensar nesse paradigma, ele é hoje um paradigma. Então, Paulo Freire, com aquela humildade só dele diz assim:

- “Posso dar uma sugestão?”

Nós dois olhamos para o Professor.

- “Professor, lógico. “Imagina, só faltava essa...”

- “Eu acho que o trabalho que a Estela fez, na minha avaliação, chama-se *Pedagogia Social. Pedagogia Social da Rua.*”

ENTREVISTADOR: tinha ressonância com o que vinha da Alemanha...

Ou não, veio da cabeça dele assim?

Ele veio da cabeça dele”.

“(...) em relação ao Paulo, que sempre endossou isso e dizia, quando eu morei em Genebra, eu via nos cantos da África, nos cantos da Europa, nos cantos da América Latina e etc, sementes que iriam germinar. Então se elas germinam conosco, que trouxe a pedagogia do oprimido, esse é um exemplo de como tratar o oprimido.

- “Então eu gostaria de sugerir, Gadotti, que você endossasse esse nome porque esse é o nome da Stela. Ela será a mãe, a madrinha, no Brasil dessa concepção, desse conceito e desse paradigma”.

... mas, já na rua ... com Dom Luciano ... a educação social ...

“ele sempre dava uma... Um insight de que isso poderia surgir. Que isso poderia ser no mundo uma expertise, uma competência de educadores que pudessem abarcar e realmente fazer um trabalho nos presídios, nos lugares de medidas socioeducativas, que ainda não tinha esse nome, na FEBEM, nas ruas e etc. Porque ele trabalhou muito com isso na Itália quando ele foi se formar”

Um pouco da história da Pedagogia Social no Brasil

“... a educação comunitária, a educação popular e a educação social, elas sempre foram uma prática construída, edificada e constituída nos seus princípios e na sua metodologia e no seu desenvolvimento por aqueles que faziam o trabalho como educadores sociais e etc. A gente chamava de agente de pastoral, dependia da entidade ou da organização que dava base para que isso pudesse acontecer. Então na evolução do que esses grandes grupos, a nível nacional e até

internacional – latino americano – de movimentos sociais, movimentos sindicais e etc utilizavam esses mesmos princípios. E isso vai se constituindo hoje de um modo contemporâneo numa pedagogia social”

... costurando pontes ... costurando a Pedagogia Social ...

“Você fez a pergunta dos alemães né? Mas não foram só os alemães. Foram os espanhóis, não só de Barcelona, como também de Madrid, que também tinham certa pegada em relação a pedagogia. Javier de Barcelona. Eu estou até querendo fazer pós doc só para ir trocar essas coisas com outro continente ou fazer aqui em Valparaíso, no Chile, que também tem. Quem mais participou conosco foi o Uruguai, por causa do Movimento Nacional dos Meninos de Rua que eu também fui partícipe desse movimento. Lá tinha o João de Deus... gente que era da pastoral que nós unimos forças. Nós nunca fomos sectários. O grande quebra cabeça se unia na ponta aonde era possível o encaixe. Então isso é uma coisa extemporânea.

ENTREVISTADOR: Isso precisa ser escrito.

“Eu estou falando porque você está me fazendo lembrar dessas coisas”.

ENTREVISTADOR: Eu percebo a participação desse países nos congressos, por exemplo, o Uruguai, mas a gente não sabe como chegaram aqui, mas ouvindo você falar, essas redes já estavam dadas lá atrás.

“Só que eram redes não escritas, mas eram inscritas no contexto sócio-político e econômico que exclui as pessoas, porque é o modo de produção capitalista. Então, esses encaixes vai se dando. Então, o Movimento Nacional surge em vários cantos e com os protagonistas, que somos nós. Nós somos protagonistas. E aí Brasília também levanta esse tema e etc. e eu sempre participei, depois que o estatuto, há 23 anos, que vai fazer, se criou... E a gente ajudou a fazer o estatuto. Tem coisa que é palavra minha. Que é palavra da Maria do Rosário, palavra do Júlio, do João de Deus, de pessoas que estavam na lida. E como tinha que ser com uma visão... quatro visões. Primeira visão totalizadora, sociopolítica econômica que leva essa exclusão de

crianças e adolescentes em todos os sentidos; visão holística que pega o ser bio-psico-social- cultural etc. E você teria que atingir todo esse âmbito. Visão interdisciplinar, multidisciplinar., todos os conhecimentos teriam que ser puxados dos acervos que estavam dentro das bibliotecas mofando e que a gente tinha que conhecer, fosse da psicologia, ciências sociais, história, geografia e etc. E a última que nós teríamos que ser seres com visão heurística, que não dá para você parar no tempo, você tem que estar na contemporaneidade da construção do conhecimento para que realmente...

... costurando aproximações ... Roberto da Silva ...

“Então, e esse aglutinado que está começando a acontecer hoje, após o Roberto da Silva, o João Clemente do Mackenzie, da Unicamp...”

ENTREVISTADO: O Rogério...

“O Rogério. Da Unisal, que também é lá em Campinas ou lá em Lorena e etc, porque os Salesianos também tem o resquício da religiosidade popular, também faz parte desse conjunto de paradigmas ou pressupostos, ou princípios, que vão consolidando essa visão da pedagogia social. Então, o Roberto me convidou para o primeiro evento. O Antônio Gomes da Costa, aquele maravilhoso agente de pastoral (...) Lá de Minas Gerais, foi coordenador da casa lá de Ouro Preto. (...) Eu fui convidada para ir para um evento na USP com ele. O primeiro evento que se teve da Pedagogia Social, que tinha um número muito além do que a gente imaginava que fosse, foram. Ali, estavam duas pessoas que tinham sido muito colegas. A gente trabalhou muito, porque ele era também muito religioso. E ele se dava muito com a pastoral.

2.2.3. Entrevistado - Roberto da Silva

... a entrada nesse campo¹⁶⁷ ...

“Acho que se deu no âmbito de um projeto da FAPESP¹⁶⁸ em que nós levantamos a recuperação das fontes ... para a histografia da criança institucionalizada no Estado de São Paulo, que era, basicamente, trabalhar todos os prontuários da antiga FEBEM. Era na época mais de 350 mil prontuários. E esse projeto durou quatro anos e envolveu uma equipe grande de 34 bolsistas e teve diversos desdobramentos. Um desses desdobramentos foi identificar os abrigos que apareciam nos registros dos prontuários da FEBEM e, por solicitação dos membros do grupo de pesquisa, abrir esses nossos dados para dialogar com o pessoal de outros abrigos. Então, nós entramos muito forte aí na área da análise institucional. Da análise institucional, quando a gente quis avaliar o que eram as práticas de abrigo, nós entramos numa vertente francesa aí da pedagogia institucional. Mas nós nos demos conta de que apenas buscar reformular as práticas institucionais dos abrigos não era suficiente para a gente fazer o que queria que era o reordenamento institucional desses abrigos, adequá-los a linha do Estatuto da Criança e do Adolescente. E aí, na época, estava fazendo doutorado aqui o Rogério Moura, que hoje está na Unicamp. E aí ele me apresentou o Hans Uwe Otto da Universidade de Bielefeld na Alemanha. E ele me fez esse convite para ir, em 2005, a Polônia, onde ele realizava um congresso dos doutorandos dele de pedagogia social. Isso foi agosto de 2005. E o congresso que ele realiza lá é o TISA, The Internacional Social Work... Eu não lembrarei o nome todo agora. A abreviatura é TISA. Que é um congresso que ele fazia regularmente, mas era basicamente o congresso pan-europeu, reunia os países do leste da Europa. E eles ficaram surpresos de encontrar um latino americano, um

¹⁶⁷ A minha expectativa era que ele falasse um pouco da sua história anterior à universidade, de seu mestrado, porém não houve isso e Roberto se concentrou no momento da sua aproximação ao universo da pedagogia social, como se verá a seguir.

¹⁶⁸ O projeto é “Recuperação de fontes seriais para a historiografia da criança institucionalizada”, realizado entre os anos de 2004 a 2007.

negrinho lá, mal arranhando o inglês. Mas eu falei para eles o que fazíamos no Brasil, as nossas práticas de educação popular, social e comunitária e tudo mais, e que nós tínhamos um histórico de prática, mas não tínhamos os fundamentos teóricos dessas práticas. E aí o pessoal teve... os europeus, de um modo geral, tiveram uma identificação muito grande achando que o que nós fazíamos era pedagogia social. E aí eu fiz um convite para o Hans Uwe Oto para que nós organizássemos aqui um congresso semelhante ao que ele fazia. Então aí nascia em 2006 o I Congresso Internacional de Pedagogia Social”.

... o surgimento do congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil e do grupo de Pedagogia Social na USP

“E deste Congresso, nós chamamos outros estrangeiros também para apresentarem as experiências, como eles entendiam pedagogia social nos seus respectivos países e desta primeira interlocução com os parceiros estrangeiros surgiu o primeiro livro de pedagogia social em português no Brasil. É aquele livro azul. Esse aqui. E aí, nós vimos que o que estava em voga no Brasil, a identificação dos profissionais da área de educação tinha com essas práticas era tudo colocado sobre o rótulo de educação não formal e, por isso, nós resolvemos assumir um posicionamento em relação a isso e nós escrevemos nesse livro as notas teóricas e metodológicas dos organizadores¹⁶⁹, onde nós firmamos a nossa posição de recusar esse rótulo de educação não formal, porque a gente achava que estava se colocando na mesma cesta uma multiplicidade de práticas de educação e isso negava a historicidade e o comprometimento dessas práticas, porque todas elas eram caracterizadas como práticas alternativas, práticas de resistência política, prática de resistência cultural e sobre o rótulo único de educação não formal, elas ficavam destituídas dessa historicidade. (...) Aí constituímos o grupo de pesquisa de pedagogia social aqui na

¹⁶⁹ Ver em Silva (2009).

Faculdade de Educação, já com parceiros de 14 universidades brasileiras e a adesão dos estrangeiros também.

... um pouco da proposta do Grupo de Pesquisa de Pedagogia Social na USP ...e os embates no campo

E nós propusemos reorganizar esse campo genericamente chamado de educação não formal. E ao invés de fazermos uma taxinomia dessas práticas educativas no sentido de buscar identificar os seus objetivos, metodologias, essas coisas próprias da metodologia da taxinomia, nós achamos simplesmente que seria mais fácil reorganizar as práticas em três campos distintos que nós chamamos de domínio da pedagogia social. Então, nós identificamos aquelas práticas que o viés é predominantemente sociocultural. E aí nessa linha que está mais forte ... dessas práticas com educação popular que por sua vez vem de cultura popular, que é um movimento histórico do Brasil que Paulo Freire se tornou o grande nome aí. O domínio socioeducativo que são as práticas de intervenção, basicamente dentro das instituições de acolhimento, abrigamento e confinamento de pessoas e as práticas de organização popular, social e comunitária que nós colocamos no domínio sociopolítico. Aí, nós passamos a organizar os próximos congressos, buscando identificar trabalhos nessas vertentes. Assim conseguimos chegar ao quarto congresso e nunca tivemos questionamentos em relação dessa forma de reorganizar a educação não formal, as práticas desse campo chamado educação não formal, mas acabamos identificando certa resistência naqueles teóricos que alimentavam esse campo não formal. Basicamente o pessoal da Unicamp e de algumas empresas que patrocinavam essas práticas chamadas não formais. E nós os chamamos para o diálogo, não conseguimos vencer todas as resistências deles, mas de alguns membros importantes desse grupo sim. Daqueles que eram os financiadores dessas práticas, eles acabaram entendendo os nossos argumentos também. E aí num terceiro, no quarto volume, quando nós criamos a coleção Pedagogia Social para fazermos as nossas

publicações, no quarto volume, aí nós resolvemos usar o título de Pedagogia Social enquanto uma Teoria Geral da Educação Social, Popular e Comunitária, não é? Aí nós já tínhamos uma boa aproximação com esse universo da educação não formal e, com o universo da educação popular, da educação comunitária e sociocomunitária. Então, isso eu acho que serviu para sinalizar bem que essas práticas históricas de educação alternativas, e que o Gadotti chama de educações, elas podem se servir da mesma fundamentação teórica. E aí eu acho que hoje está bem consolidado e ninguém questiona hoje de ser a pedagogia social uma área de conhecimento nova”.

ENTREVISTADOR - Professor, eu estava vendo que nos congressos, né, na primeira versão, você chamava a Adailza, Sposati. Depois, para o segundo, parece o pessoal que trabalha com Museu, e eles tinham uma forte conotação de usar a educação não formal. Nos demais congressos, , parece-me que o seu grupo assume e dá o tom para o congresso, pois vocês aparecem mais nas mesas redondas, dirigem um pouquinho mais. Esse grupo que pesquisa Museus, a própria Gohn, o pessoal da Unicamp parece que eles somem um pouquinho. Há um espaço para conversa ou diálogo com esse pessoal – Museu, Educação Ambiental, por exemplo, eles estão resistentes de mudar a nomenclatura ou não?

“Sim, mas é só questão de diálogo, de aproximação e de entabular as ações em comum, né? Porque a Maria da Glória Gohn, por exemplo, se rendeu a essa lógica. Aqui nós a convidamos para escrever e ela quando percebeu que a gente queria desconstruir o termo não formal, aí ela pôs o pé atrás. Ela se recusou a escrever, mas depois do primeiro congresso ela voltou a escrever artigos e livros e aí já considerando a pedagogia social. Em relação ao grupo da Unicamp, o que nós fizemos lá foi constituir um grupo XXXX mais de oposição lá. Situado, em parte, na Unicamp, onde está o Rogério Mauro, e, em parte, na Unisal, Universidade Salesiana de lá, e com esse grupo nós conseguimos avançar, tanto que na coleção pedagogia social, três dos livros publicados são deles. Mas ao longo desses congressos nós chamamos

também o serviço social, a psicologia e a educação escolar- ANFOPE, para dialogar com eles porque a gente queria conversar com eles sobre as percepções quanto às fronteiras entre a educação escolar e não escolar, os possíveis pontos de contatos e eventuais divergências em relação a isso. E, praticamente, não tivemos problemas em relação a esses setores, a esses diálogos. Mas de lá para cá também refluíu bastante a produção, a publicação e os eventos que se utilizam do conceito não formal de educação. E a partir daí acho que nós fomos acoplando outras áreas à pedagogia social, a educação hospitalar, por exemplo, as classes hospitalares, a educação em saúde, a educação para cidadania, a educação para os direitos humanos e mesmo a educação ambiente - porque aqui¹⁷⁰ está Pedro Jacob que tem uma interface com essas áreas. Então, eu acho que nós, não houve um movimento assim de uma área ou uma subárea que se rebelasse em relação a essa concepção de pedagogia social como teoria geral de pedagogia social”.

... outros pesquisadores no campo ... debates ...

ENTREVISTADOR - Gohn comenta sobre a Pedagogia Social em seu livro¹⁷¹ e diz: "No Brasil, na realidade há uma ânsia de dar um estatuto científico para a pedagogia social, e construí-la como um campo de conhecimento. Pedagogia social é alçada a uma teoria geral"... Que você acabou de falar né? "Para formar um profissional específico, o pedagogo social." Aí ela fala dos novos cursos. (...) "A sustentação dessa opinião não se faz pelo embate com o tipo de formação dada pelas escolas atuais." Ela está falando um pouco do curso de pedagogia. "Tal abordagem autoprocama-se como científica, ou seja, é dita e tida como científica do que nomeada como tal." Ela fala que vocês não fornecem elementos do que seria essa teoria geral da educação social.

¹⁷⁰ Referindo-se à USP.

¹⁷¹ Ver Gohn (2010)

“Não coube a nós darmos essa tipificação de pedagogia social enquanto teoria geral. Isso advém da prática dos países europeus, que tem mais tradição nessa área e a praticam a cerca de cem anos, em que a pedagogia social já tem o status epistemológico de uma área científica e que a profissão do educador social, do pedagogo social já é regulamentada e tem toda uma história. Então, nós simplesmente nos beneficiamos desse status epistemológico que a pedagogia social já tem enquanto área do conhecimento e agora resolvemos dar outra aplicabilidade à ela no Brasil e uma outra cara. Então a aplicabilidade é no sentido de recusar, por exemplo, essa dimensão de que educação social só é o campo de trabalho da pedagogia social. Para nós é o campo também da educação popular, da educação comunitária e de todas as outras práticas educativas alternativas que se faz fora da escola. Isso é uma amplitude que não se faz no exterior, mesmo nos países mais tradicionais. E recusar essa perspectiva de que pedagogia social se remete aos universos da marginalização social. Sobretudo quando a gente busca fundamentar, dar a cara da pedagogia social, um cara freireana, fica evidente para nós que pedagogia social deve se dirigir a todos os extratos sociais e não só aos marginalizados. Então, nesse sentido, nós não precisamos inventar os argumentos científicos para caracterizar a pedagogia social como uma disciplina, uma área científica. Ela já tem. O esforço que nós fizemos aí foi de organizar a categoria, os diversos tipos de educadores, enquanto categoria profissional e aí várias associações no Brasil foram criadas nesse sentido, usar o referencial teórico para orientar a formação e aí está o nosso esforço de escrever e produzir, constituir as obras de referência para isso; organizar isso dentro da universidade, e nós conseguimos constituir mais de 30 grupos de pesquisa com as palavras chaves “pedagogia social”, ou “educação social.”

“E também pensar a pedagogia social como uma área de pesquisa. Então, simultaneamente, nós articulamos a pedagogia social para a formação, para a definição do campo de trabalho, para a pesquisa e para a extensão universitária, para as práticas de intervenção. E aí, as questões dos métodos e técnicas que eventualmente pudessem dar o

estatuto científico pra as suas áreas são próprios das subáreas. Então educação popular tem uma metodologia sistematizada por Paulo Freire. A educação comunitária, quando a gente pega a vertente dos salesianos, por exemplo, dos salesianos e dos maristas, eles já sistematizaram essas práticas há bastante tempo. E aí tem corruptelas como a vertentes de educação sociocomunitárias, mais praticadas por parte das ONGs leigas ou nas outras educações quando se pega educação das relações étnico-raciais. A sistematização disso foi proposta pelo próprio movimento negro e o governo federal aderiu a isso. A educação para as relações de gênero, ou educação em direitos humanos ou educação para a saúde. Não fomos nós que sistematizamos isso, tanto que algumas dessas vertentes foram incorporadas às políticas públicas. Como usar o saber popular no Sistema Único de Saúde ou usar o conhecimento popular para fomentar a educação em direitos humanos. Então, isso, de certa forma, nos desonera dessa responsabilidade ou desse esforço de ter que propor sistematização para uma diversidade de áreas que é gigantesca. Muito pelo contrário, o que nós temos feito e de certa forma bem sucedido é sinalizar que todas essas áreas podem se servir de um mesmo referencial teórico para orientar o campo de trabalho, orientar a formação e a pesquisa”.

... e alguns desafios para o campo ...

ENTREVISTADOR - Eu estava conversando com a professora Graciani e até coloquei uma questão para ela, que quando eu vejo o trabalho dela, por exemplo, da pedagogia social de rua, e aí me parece que ela e as pessoas que tem esse referencial freireano marcaram aquela época de 70 a 80 e início de 90. Mas me parece que depois as ONGs entrando no terceiro setor, houve um refluxo um pouco desse lugar de referência e começou a ser usado um outro referencial. O que era hegemônico lá, deixou de sê-lo agora. você não vê dessa forma?

“A dissonância que houve aí... eu acho que adquirir mais clareza sobre isso. É que a Stela Graciani faz a sistematização da pedagogia social

de rua em 91. Esse é um período em que as prefeituras, os partidos de esquerda começam a assumir prefeituras. Particularmente o PT em Porto Alegre onde ficou 12 anos lá. E o PT, mais vocacionado para essa área do campo social, criou a figura lá do educador social. Mesmo não sendo uma profissão regulamentada, mas criou no serviço público a figura, por meio de processo seletivo, a figura do educador social e várias outras prefeituras acabaram fazendo isso. As ONGs, que davam formação para esse tipo de trabalhador, acabaram orientando a sua perspectiva para formar pessoas para onde tinha trabalho. Foi mais no sentido de atender as demandas do principal empregador da época que era o serviço público municipal. E aí nós chegamos a fazer pesquisas nesse sentido, da Jaciara¹⁷² na Federal do Espírito Santo, por exemplo, onde acabamos por identificar que essa figura que as prefeituras chamavam de educador social... primeiro, eles não haviam recebido formação na linha teórica de pedagogia social; eles não tinham conhecimento do que é a literatura e da biografia de referência para essa área. A maioria havia se forjado como educador social no próprio campo de trabalho. E aí que apresentava diversas distorções, porque as prefeituras os colocavam para fazer o chamado trabalho sujo. Por exemplo, com a pedagogia social de rua, eles utilizavam mais a lógica da higienização, da limpeza urbana, do que princípios de pedagogia social. Eu acho que essa dissonância entre a concepção teórica que nasce no âmbito dos movimentos sociais e nas ONGs e adequar essas concepções às necessidades de quem emprega é que criou esse diapasão aí, no sentido de que aquele educador social que recebe o título de educador social e que está trabalhando nas prefeituras e nas ONGs não corresponde a concepção de educação social que foi forjado no âmbito das ONGs e movimentos sociais”.

... Pedagogia Social ... um olhar para as práticas uma forma de teorizá-las ... a “conquista” do campo ...

¹⁷² Ver em Paiva (2011).

“No segundo ou terceiro¹⁷³... que nós abrimos um espaço para os movimentos sociais, para as ONGs trazerem suas experiências e fazerem os seus relatos, e aí começamos a aproximação na linha do que chamamos de reordenamento também. Mas quando nós pegávamos os projetos, estatutos dessas ONGs, a gente via lá um certo discurso e quando íamos comparar com as práticas, não correspondiam. Enfim, vários deles diziam fazer educação social, popular ou comunitária. Mas como a maioria deles estava atrelados a governo, a financiamentos de governos por meio de convênios, eles acabavam mais atendendo as necessidades de quem os remunerava do que desenvolvendo uma filosofia de trabalho. Isso aconteceu em várias situações, mas teve algumas situações que nós ajudamos essas ONGs ou movimentos a fazerem ajustes dos seus projetos de trabalho às linhas teóricas de pedagogia social, como foi o caso do movimento negro. Particularmente, a Educafro, que nós ajudamos muito a escrever o projeto político pedagógico deles e depois todo o protagonismo que o movimento negro teve na defesa das cotas e na aprovação final até o STF. Em parte, fizemos a mesma coisa com o MST. Com algumas obras da igreja católica, particularmente de salesianos e maristas, nós fizemos o mesmo trabalho e o mesmo esforço. E aí, quando nós passamos aplicar na formação desses profissionais deles os princípios de pedagogia social, a maioria dessas ONGs e movimentos acabaram reformulando seus projetos e seus trabalhos. Então, têm amplos setores da sociedade que ainda, por não terem uma filosofia de trabalho, acabam se servindo muito do papel de consultores dos especialistas que formatam seus projetos. E aí, eles mais constroem um discurso do que sistematiza uma prática. Pega aqui a Fundação Casa¹⁷⁴, por exemplo. Contrataram vários consultores para formular ou conceber os seus projetos pedagógicos e quando a gente verifica na prática, o que eles fazem é uma educação extremamente autoritária e hierarquizada.

¹⁷³ Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil.

¹⁷⁴ Antiga FEBEM.

Então, quando eu entrei, representando a USP, no conselho curador da Fundação Casa, eu propus que eles criassem lá um centro de formação e adotassem a pedagogia social enquanto linha teórica de formação. Isso não foi totalmente bem sucedido por causa das minhas brigas e disputas com a Fundação Casa, mas, em seguida, por meio de outro grupo de pesquisa, o GT Privação, nós entramos forte na linha da educação prisional e na educação prisional nós ainda estamos insistindo que a concepção do projeto político pedagógico para a educação em prisões seja fundamentado em pedagogia social. Então de 27 estados brasileiros, a gente trabalha com 10 estados. Há essa dificuldade no sentido de primeiro dar a formação para os técnicos, profissionais que lidam com isso, mas na medida que nós somos bem sucedidos nas formações, isso se traduz na concepção de projeto que eles adotam”.

Pedagogia Social ... Pedagogias Sociais ...

ENTREVISTADOR – Professor, quando a gente olha para a pedagogia, a escolar, né, há linhas teóricas mais progressistas e outras menos progressistas. Na pedagogia social existe isso? (...) Como vocês concebem a pedagogia social no Brasil? Por exemplo, quando você falou do caso da Jacyara, sua pesquisou, fico imaginando que ela estava com referencial de pedagogia social para dizer "Isso aqui é ou não é", e qual seria esse espectro? Teria ou não?

“Eu acho que no grupo de pesquisa de pedagogia social e nesses colaboradores que se articulam em torno desse grupo, eu acho que a concepção de pedagogia social ficou mais ou menos monolítica e de base freireana mesmo, porque a perspectiva aí é uma perspectiva de uma pedagogia da emancipação e que favoreça a autonomia e autodeterminação do sujeito. Então, aquelas práticas que se caracterizam como meramente reformistas do processo de acomodação do indivíduo ao *status quo* existente, eu só acho que se dá em relação ao grau de aproximação que essas pessoas têm... que as práticas têm com esses grupos. Nos grupos, nas práticas onde nós intervimos mais

diretamente, em abrigo, Febem, prisões, ruas e assim por diante, a gente consegue romper e estabelecer um limite claro aí entre o que é a reprodução e o que é, como diria Paulo Freire, o que é uma prática mais revolucionária, que é essa perspectiva da emancipação do sujeito. Não existem, pelo menos no grupo mais próximo dessa pedagogia social que está em construção, eu acho, que não existem essas dissensões. Existem, sim, dificuldades objetivas de se aplicar esse aspecto mais radical da pedagogia social na execução do trabalho, porque nem todos tem essa... E aí o esforço que nós temos feito no sentido até em construção agora, o dicionário brasileiro de pedagogia social, onde a gente tem buscado o refinamento teórico da linguagem que se utiliza nessas áreas. Por que tem alguns conceitos que são muito polissêmicos e tem sido usados de forma ambígua. Quando num projeto social se diz “preparar o sujeito para exercício da cidadania”, nós já constatamos que os projetos não tem clareza sobre o conceito de cidadania. Então, quando a gente escolhe um conceito de cidadania e busca levá-lo a prática, a gente vê o distanciamento que se tem nesses projetos. Eles falam em cidadania como promoção de direitos, como se cidadania pudesse ser dado de baciada assim para as pessoas, e não dá. O processo de construção da cidadania para um único sujeito é um processo extremamente lento, demorado e trabalhoso. Ou quando se fala em autonomia do sujeito ou autonomia e emancipação, se não há clareza em relação a essas coisas também não se percebe, a fundo, libertar o sujeito dessas estruturas de opressão que o oprimem. Então, mesmo que use esses termos bonitos de afirmação de direitos, construção da cidadania, de emancipação e de autonomia; se a gente não tiver clareza nos conceitos que utilizamos, eles servem apenas a mera reprodução.

... Os Grupos de Pedagogia Social ...

ENTREVISTADOR - Você comentou sobre a existência de vários grupos de pesquisas, onde estão esses grupos? São Paulo? É Brasil?

O que pesquisam? Eles têm uma certa homogeneidade com o seu grupo ?

Não, são duas coisas. Uma é no campo das Associações de Educadores Sociais, que tem caráter sindical, e outros grupos de pesquisa constituídos no âmbito das universidades. No setor das associações, essas associações acabaram buscando recortes temáticos. Tem lugares em que se concentram o pessoal que trabalha com educação social de rua, tem lugares que congregam o pessoal que trabalha com abrigo, tem outros das medidas socioeducativas, sistema penitenciário. A gente não tem achado ruim, porque exatamente visa contemplar essa diversidade e contemplar esses núcleos embrionários que estão tentando se organizar. Mas, de certa forma, a gente tem fomentado a organização deles em todas as temáticas e todas linhas que forem possíveis, desde que eles consigam se identificar como educadores sociais. Isso é uma coisa, tem uma diversidade grande e a gente acha que é salutar essa diversidade. Agora no âmbito da universidade, aí nós buscamos ter um melhor alinhamento. E a gente tem recomendado que todos esses grupos sejam registrados no CNPQ e que usem pelo menos duas palavras chaves: “pedagogia social” e “educação social”. Então, esses grupos acabam por se constituir em linhas de pesquisa... Ou melhor, dentro dos grupos, eles acabam de constituir linhas de pesquisas, todos eles têm que ter um professor doutor que seja o líder dos grupos de pesquisa. E a gente tem dado a eles o papel de fazer nas suas universidades o mapeamento do que são as pesquisas que tem convergência com essa área. Porque a gente acha que os grupos de pesquisa são o caminho obrigatório para que nos programas de pós-graduação sejam criadas as linhas de pesquisa em pedagogia social ou em educação social. Primeiro, fortalecer os grupos, né? E depois a medida que eles ganham espaço dentro da instituição, dá para criar uma linha de pesquisa no mestrado ou no doutorado ou tem universidade, como no Mato Grosso do Sul, que já criou um mestrado próprio.

... e a regulamentação da profissão ...

“Da nossa parte aqui, nós nem estamos apressando esse processo, porque a gente quer ampliar um pouco mais essa infraestrutura de organização de formação e de pesquisa em pedagogia social, porque a gente não tem clareza que se a profissão for regulamentada amanhã, no dia seguinte, irá prosperar um monte de sindicatos e de cursos aí... Então, por isso nós não temos essa preocupação de apressar esse processo. Na linha da organização, tem essa via da organização das associações enquanto categorias profissionais e dos grupos de pesquisa. Na linha da formação, nós estamos insistindo na formatação dos cursos técnicos para a formação do educador social, no curso de graduação em pedagogia social, de especialização já tem diversos cursos em andamento aí. No mestrado, já tem algumas experiências... mas em doutorado... O Érico, por exemplo, nós mandamos para a Espanha, para ele ter uma formação mais elaborada lá. Nós precisamos aumentar um pouco essa base de formação para atender as necessidades da regulamentação de uma profissão. Hoje, seria muito prematuro a gente insistir fortemente na regulamentação da profissão sem antes avançar nessa área.

... o campo da educação ... e o universo da educação não escolar ...

Em 2006, quando eu comecei essa discussão aqui, a expressão no meu departamento que se utilizava era... “Ninguém aqui vai te dar nada de graça, né? Mas também não vamos nos opor, vá a luta”. A expressão foi bem essa. E, internamente, no departamento, eu tomo as iniciativas, mas tenho tido todo o apoio do departamento. Uma coisa é ter esse apoio tipo assim “Se você quer fazer, mas não vai sobrar trabalho para nós. Faça.” Mas quando precisa de financiamento, dinheiro ou alguma outra coisa, eu sempre tive apoio também. Isso é uma coisa. A outra coisa é a adesão. A adesão é mais difícil e nem eu tenho forçado a barra nisso porque aqui é um campo de especialidades. Professores doutores, professores de renome, todo mundo tem o seu nicho e é bom

que tenha o seu nicho, porque aqueles que não tem nicho próprio, eles competem com outros. Eu tenho um nicho de trabalho, ou melhor, eu constituí nichos de trabalhos para os quais a maioria dos professores nunca deram importância. Quem dá importância a trabalhar com educação de rua, educação de abrigos, medidas socioeducativas e prisões? Nesse sentido, eu não tenho concorrência. E também... por isso que eu não espero a adesão aí, mas colaboração sim. Quando preciso de parcerias, envolvimento de outros professores em temáticas que digam respeito a especialidade deles, eu tenho a colaboração deles. Chegamos a considerar aqui que na USP Leste seria adequado um curso de graduação em pedagogia social, mas essa discussão prosperou mais lá na zona leste do que aqui internamente. Apesar de que foi a Faculdade de Educação que coordenou o processo de implantação dos cursos na USP Leste, na época, não tinha essa temática em discussão aqui. Então não entrou nisso, mas depois, quando começou existir questionamentos em relação a natureza dos cursos lá, a questão da empregabilidade, do perfil de formação, então aí foi pertinente entrar nessa discussão: por que não um curso de pedagogia social que forme o educador social que trabalhará com a realidade desta região? Mas isso está sempre em discussão e agora com esse período de paralização da USP Leste, de interdição lá, ficou tudo meio suspenso. Mas numa outra oportunidade em que se abra a discussão sobre os cursos lá ou os novos cursos, a graduação em pedagogia social é certamente um tema presente lá. Agora, aqui, o que eu digo que não é necessário a adesão, mas a colaboração, que nós abrimos outra frente de trabalho que é Angola. Nós estamos construindo um mestrado em educação lá. Só que eu... aquilo que eu aponto como distorções do programa de pós-graduação aqui, a gente não gostaria de reproduzir lá. Então como os parceiros lá de Angola foram formados na Alemanha, sobretudo na Alemanha oriental, mas conhecem pedagogia social, então o diálogo lá foi mais fácil com eles. Foi possível, ainda que no projeto acadêmico do mestrado a gente não tenha utilizado o termo educação social ou pedagogia social, a linha de orientação dele é de pedagogia social. Então, e aí gradualmente, aqui

dentro, isso deixou de ser um projeto meu individual. Virou um projeto institucional. Hoje nós teremos 36 vagas nesse mestrado, nós temos 36 professores aqui que aderiram a proposta de dar disciplinas, dar orientação e tudo mais. Essa é uma experiência prática de a gente usar a pedagogia social para não assustar as pessoas e não falar de pedagogia social”.

....e seus projetos

ENTREVISTADOR - Eu vejo que o senhor está fazendo um monte de coisas no sentido de implementação, né? mas em relação ao campo de pesquisa, como orientador, quais são as suas expectativas ou direção? “Aqui, os esforços se centralizaram em duas disciplinas. Uma optativa na graduação que é aquela prática do Estatuto da Criança e do Adolescente e na pós-graduação que é o Direito à Educação. Eu reformulei o título dessa disciplina. Ficou: Direito à Educação sobre a perspectiva da Pedagogia Social. Então, na disciplina na teoria do ECA é onde a gente faz os experimentos que a gente faz na área de abrigo e de medida socioeducativa. Ali tem envolvimento de alunos, outros pesquisadores e parceiros, seja no sentido de testar metodologias de trabalho, seja no sentido de produzir e sistematizar as práticas. Desse, nós vamos lançar um livro nos próximos dias, que é resultado de uma grande experiência que nós fizemos aqui que se chama “Ciência da Delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, infrator e as medidas socioeducativas e suas práticas.” Porque foi um trabalho que mesclou formação dos gestores, técnicos e profissionais que lidam com medida socioeducativa e o confronto dos pesquisadores com os gestores desses serviços e um experimento que nós fizemos aqui durante um ano com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas. E na disciplina tem convergido para ali os pesquisadores que ou que já atuam nessa área e estão buscando aprofundar a reflexão, buscando fundamentação teórica para os seus trabalhos ou aqueles que estão se preparando para entrar nessa área como pesquisadores. Aí tem uma diversidade de pessoas...”.

ENTREVISTADOR - Tem alguma linha que o senhor está querendo desenvolver?

“Tem, mas a questão aí é... Nós temos algumas temáticas prioritárias que a gente gostaria de desenvolver, mas aí são alunos com perfil. É preciso encontrar o perfil ali. O Érico, depois de certa trajetória conosco, nós achamos que ele tinha perfil para aprofundar o trabalho em uma área que agora ele está concluindo. Uma... Então, essa linha da pesquisa comparada em pedagogia social, ele ajudou a sistematizar uma metodologia de pesquisa para isso que nos permite trabalhar agora a formação. Lembra que a gente queria você nessa área? Você poderia pegar outra vertente. Agora, uma área prioritária para nós tem sido a construção de indicadores para avaliação da função social da escola. Porque aí está uma interface importante entre a educação escolar e a não escolar e simplesmente não há avaliação nessa área. Se dá muita ênfase na avaliação das competências didático pedagógicas, mas a escola brasileira assumiu funções de natureza social que são importantes e que praticamente não são discutidas. A gente acha que se for possível ter esses indicadores da avaliação da função social e se a gente conseguir fazer bem feito isso, isso muda a percepção que a gente tem sobre a escola pública. Por que hoje em relação as funções didático pedagógicas, ela é muito mal avaliada. Mas a nossa hipótese é que ela foi bem sucedida no exercício das suas funções sociais. Agora é preciso dimensionar isso e publicizar, dar publicidade a isso. Essa é uma linha de pesquisa... estão fazendo ainda em nível de mestrado, não dava para começar a fazer isso em nível de doutorado porque se quer tem produção sobre isso. Tem que ser um estudo exploratório inicialmente. E das outras linhas de pesquisa, têm sido os reflexos, o impacto desse processo recente dos últimos seis anos de construção da educação em prisões. Isso tem dois doutorando e um mestrando trabalhando nisso. Mas como já temos o maior acúmulo nisso, a gente quer avaliar ao final desses dois doutorados e desse mestrado as possibilidades efetivas que a educação de jovens e adultos feita dentro da prisão seja qualitativamente diferente da educação de jovens e adultos feito no sistema regular. Porque nessa que chamamos de EJA

prisional, ali a gente acha que cabe esses elementos de educação social. Tanto quanto possível que eu e esses pesquisadores que estiveram envolvidos nos trabalhos dos estados, nós colocamos esses princípios lá. Temos que ver se na prática se isso será eficaz ou se vingará.

2.2.4. Entrevistada - Valéria Aroeira Garcia

Entrada no (des)conhecido campo ... e um pouco da sua história ...

“É que eu morava em Paulínia. Meu pai era funcionário da Rhodia ... situada em Paulínia e eu morei um tempo, quando criança, na Vila Operária da Rhodia... No Ensino Médio, eu resolvi fazer Magistério, né, e fui fazer o Magistério lá em Paulínia. Eu sempre estudei em Campinas, morando em Paulínia, ... e eu tinha muita vontade de estudar em Paulínia, né, eu acho legal... Isso eu fui descobrir fazendo meu Memorial... porque eu tinha uma convivência muito grande na cidade com amigas, com bicicleta e é assim... Eu sou de família interiorana, meus pais são mineiros, e eu sempre gostei de viver na cidade, nas férias ia para Minas, numa cidade também pequenininha, então eu tenho essa história assim. Eu conhecia os prédios físicos dos núcleos do Projeto Sol, mas não sabia o que acontecia ali. Aí eu fiz o Ensino Médio, comecei a trabalhar, resolvi fazer Pedagogia, fiquei em dúvida entre Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, aquelas coisas. Aí quando eu entrei em Pedagogia na Unicamp, eu entrei em 90, sou da turma de 90, a gente fazia o curso e tinha que escolher habilitações. As habilitações, você podia escolher ao final do segundo ano, mas eu quis começar a ver o que era, porque eu não sabia muito bem o que eu queria, né, acho que como muita gente. Aí, eu comecei a fazer estágio por minha conta, não era o estágio da Universidade. Por minha conta fui fazer na APAE em Paulínia, e eu sabia que queria trabalhar, digamos que com as classes populares, alguma coisa assim. Aí, pensei em

Educação de Jovens e Adultos e tal, aí eu fui fazer estágio ... em Paulínia. Estágio assim, conhecer. E o Projeto Educar, na época do Presidente Collor, funcionava em um dos prédios do Projeto Sol, que tinha quatro núcleos em Paulínia. Aí eu conheci o prédio, gostei e fiquei sabendo da história um pouco do Sol, naquela época se dizia que trabalhava com crianças carentes, porque eram crianças das classes populares, e aí quando teve o concurso eu já prestei, querendo trabalhar no Projeto Sol lá em Paulínia. Era um concurso para professora. E aí dei sorte de passar no concurso e ter a vaga no Projeto Sol ... Poucas pessoas prestavam com foco no Projeto Sol, o concurso era aberto. Como o Projeto Sol era vinculado à Secretaria Municipal da Educação, que era o diferencial positivo de Paulínia, eu acho, porque tem outros municípios, inclusive, que eu pesquisei na minha pesquisa de campo do doutorado, que foi Americana, vinculada ao Poder Público, o projeto que o poder público oferece era ligado à Secretaria de Desenvolvimento Social, e na maioria é assim. E lá em Paulínia sempre foi ligada à Educação. Então, você prestava um concurso de professora e na hora de escolher, você podia escolher as classes de educação infantil, os primeiros anos do fundamental ou o Projeto Sol e quase ninguém escolhia o Projeto Sol”.

“Porque as pessoas achavam que era trabalhar com crianças que davam trabalho, um trabalho desprivilegiado, mesmo. E aí eu escolhi e comecei a trabalhar num dos núcleos do Projeto Sol, Monte Alegre, eles tinham o nome dos bairros, né: Monte Alegre, Morumbi, João Aranha e Morro Alto, e comecei a trabalhar no Projeto Sol Monte Alegre no período da tarde, Isso foi em 91, eu entrei aqui em 90. E aqui na Unicamp, logo que eu entrei, já me envolvi com o Movimento Estudantil, fui do Centro Acadêmico, fui do DCE, do Diretório Central, e tinha um pé nos movimentos sociais por conta do Movimento Estudantil. Tinha participado de algumas coisas, de alguns encontros, tinha participado de um assentamento em janeiro de 91 ou eu já estava no Sol, não me lembro... Num assentamento no Rio Grande do Sul, um estágio de vivência em que passamos o mês inteiro, e aí eu percebia que tinha

alguma coisa, mas não sabia bem o que era, um link, não sei. E foi assim que entrei no Sol”.

As primeiras aprendizagens sobre a (outra) relação entre o formal e não formal ...

“Para mim foi um conflito muito grande porque aqui na Unicamp... ainda é, mas antes era muito mais, só se discutia escola pública, né, um pouco de educação infantil com algumas professoras que já tinha na época, mas não tinha, por exemplo, o campo que a gente tem hoje aqui na Faculdade de Educação, a discussão da sociologia da infância, essas coisas não tinham... Então era muito assim... Educação de jovens e adultos era bem à margem, era uma professora que discutia... E aí eu queria trazer a experiência que eu tava vivendo como professora, como educadora para cá e não tinha muito espaço para diálogo. Foram pouquíssimas professoras e professores com as quais eu consegui dialogar na graduação e isso para mim era um buraco muito grande. Aí que eu acho a Renata¹⁷⁵, é uma grande amiga desde essa época, apesar de ser colega, porque era uma pessoa que se interessava, e foi assim também que ela conheceu a educação não formal, porque ela vivia o Projeto Sol junto comigo. Ela começou a ir nas festas do Sol, que a gente fazia, começou a ficar amiga das amigas ... Uma coisa que eu acho que foi uma grande questão na minha formação foram as educadoras que eu encontrei lá, as professoras que eu encontrei lá. Muitas delas assim, algumas já mais velhas, com mais experiência do que eu, me ajudaram bastante nessa formação, no olhar para esse tipo de educação, mas a gente não sabia o que era. E aí na faculdade disseram:

- mas com o que você trabalha?

E eu respondia:

- ah, eu trabalho num projeto assim e assim”.

E ouvia:

- “então você trabalha com criança carente”?

¹⁷⁵ Renata Sieiro Fernandes

- “não, não era com criança carente. O Projeto até tem, mas o foco não era esse”.

E aí começou... Talvez essa até tenha sido uma das minhas primeiras perguntas, né... Que trabalho é esse que eu faço?

ENTREVISTADOR - É difícil você trabalhar num lugar que você não sabe o que faz, não é? Eu trabalhei como educador social de rua por um bom tempo, e era isso, né, era difícil explicar o que era, as pessoas nunca sabiam falar, era muito mais fácil dar exemplo do que tentar conceituar o que você coloca. Eu percebi um pouco disso naquelas suas perguntas que você faz, é um pouco isso também, né? Eu acho que é o que falta na área, um pouco, né, sistematizar.

E a descoberta de um projeto de pesquisa ...

“Acho que por isso eu fui para a questão da conceituação. E uma coisa... e até voltando para a história do concurso: eu nunca vim para a pós graduação para construir uma carreira acadêmica, nunca foi minha vontade, meu desejo, meu sonho ser uma professora universitária. Eu vim muito mais responder perguntas que eram minhas e que tinham a ver com a minha prática, quer dizer, não eram só minhas, né, de um grupo. E aí lá no Sol, em alguns momentos, por exemplo, formávamos grupos de estudos, mas a Prefeitura não tinha abertura para isso. Em alguns momentos tinha e em outros, não. E aí teve uma época, por exemplo, em que a gente formou um grupo de estudo para discutir exatamente isso, né, aos sábados, sem ganhar nada, umas vezes na casa de uma ou de outra, coisas assim. E a gente foi chamada, para você ter uma ideia, pela supervisora na época, que dizia que você não tem que fazer isso, porque vocês estão estudando ou vocês já sabem o que fazem no Sol ou quem não tiver satisfeito que fosse trabalhar em outro lugar. Uma a uma, não foi o grupo que foi chamado”.

E sua trajetória no Projeto Sol ...

“Eu fiquei cinco anos como educadora ou seis, depois eu prestei um concurso para ser diretora, aí fui diretora de um dos núcleos, fui

orientadora pedagógica de dois deles ao mesmo tempo, que era como a gente trabalhava, e depois prestei um concurso para supervisão. Aí eu fiquei supervisora dos quatro. Aí, por uma questão mais política e administrativa, de gestão mesmo, a gente conseguiu ter algumas aberturas de conversar sobre isso”.

Aproximações entre o Projeto Sol e a UNICAMP ...

E nesse meio tempo, aí a gente já vinha... quer dizer, eu nunca parei de vir para a Unicamp. Apesar de ter os conflitos, eu me formei em 93, mas continuava fazendo uma disciplina aqui, outra ali como eletiva, especial. Em 97, se eu não me engano, ou 96, a gente conheceu a Olga¹⁷⁶, que tinha vindo para cá através de uma educadora do Sol que fez a disciplina dela na UNICAMP... A gente trabalhava muito com o que hoje a gente chama de “tema gerador”, mas na época a gente também não chamava, e aí tinha uma educadora, Nilza, que estava trabalhando, com as crianças, o carnaval, fazendo uma pesquisa sobre o carnaval e uma peça de teatro e tal, e ela fez a disciplina da Olga por conta do carnaval. E aí ela tomou contato com o conceito da educação não formal, contou pra gente, eu vim fazer, vieram outras pessoas e tal... E aí a gente começou numa parceria muito interessante, tanto da Olga ir até o Projeto Sol e conversar com os educadores sobre a história, sobre o que ela conhecia na época e tal, sobre práticas culturais e educacionais em espaços não escolares, que era inclusive o título da disciplina, uma coisa assim, e de outras educadoras de fazer a disciplina aqui [UNICAMP]. ... alunos da Olga começaram a olhar o Sol como um campo de pesquisa e de estágio. Essa parceria foi por pouco tempo, mas foi super produtiva. E aí começaram os primeiros TCC's falando sobre o Projeto Sol.

O Projeto Sol e suas (diferentes) formas de trabalhar

¹⁷⁶ Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

ENTREVISTADOR - Quando vocês estudavam no Projeto Sol, antes de estabelecer essa parceria com a Unicamp, quais eram os teóricos que davam conta da prática de vocês? Você se lembra?

“Assim... Os teóricos eu não vou me lembrar ..., mas eu lembro que era muito pautado nessa coisa da educação do menino de rua, de criança pobre, de criança abandonada, de criança carente. Tem um livro que foi um compêndio, não sei, que foi uma coisa que o Unicef fez sobre crianças que trabalhavam na rua na década de 80, se não me engano, com todos os dados e tal. Isso assim, esse grupo que eu tô te falando, porque, lá no Sol, dependendo de quem estava com a orientação pedagógica, as discussões eram bem da psicologia mesmo, de desenvolvimento infantil, aquelas coisas bem parecidas com escolas, como colocar limites, até onde você permite tal coisa, até onde não deve. A discussão mais generalizada era essa. E muita coisa também ligada a arte e educação, Paulo Freire, com certeza, o Adriano Nogueira, que trabalhou um tempo com o Paulo Freire, depois eu acho que ele era professor da PUC, não sei se você já ouviu falar dele. Ele chegou a fazer algumas reuniões com a gente lá pensando muito nessa questão da comunidade, da coletividade, como dar conta e conseguir trazer a comunidade para o Sol, a comunidade de pais, a comunidade do entorno, então, a gente chegava com essa discussão muito ligada à arte e cultura, porque a gente já tinha uma ideia de que a gente queria se distanciar muito do modelo da escola e também já tinha uma percepção de que não era por uma questão de crítica à escola, porque isso é uma coisa que eu acho complicada nessa relação, até mesmo pela nomenclatura formal e não formal e tal, porque é assim... Eu acho muito complicado ficar fazendo crítica da escola fora da escola, sem estar vivenciando as questões, porque a escola também avança, a educação formal também tem avanços. Tem um monte de problema, mas é uma coisa aí... secular, tem um tempão e tal. A gente tinha muito isso, nunca fomos de ficar batendo na escola, tanto é que a gente tinha parceria com algumas escolas. Uma vez, por exemplo, quando eu era educadora, a gente fez um trabalho sobre astronomia e a gente fez um sistema solar na sala, pendurado, fez um mega painel e tal, e daí as

crianças começaram a comentar na escola e a escola veio visitar. Às vezes a gente trabalhava com coral e ia apresentar na escola... Então a gente sempre fez parceria, sempre tentou trabalhar em parceria. A gente tinha um grupo muito forte que resistia à essa história do reforço escolar já na época e tal”.

ENTREVISTADOR - Porque tinha também isso?

“Tinha um espaço para lição de casa. Aí dependendo do grupo de educadores que estava no núcleo O que aconteceu: a gente tinha três núcleos, um deles, de certa forma, sistematizou isso, então para quem não tinha lição de casa, o núcleo inventava uma. O núcleo do Projeto Sol fazia aquela folhinha lá, mimiografada, e dava para as outras crianças. A gente discutia muito isso nas reuniões coletivas. Não fazia nos outros núcleos, era contrário a esse negócio do reforço escolar, mas não ao espaço da lição, de tirar dúvida, oferecer material, fazer pesquisa, a gente sempre foi favorável, mas para quem tem lição, quem não tem, não tem que ficar fazendo lição. A gente não tem que ficar inventando nem sistematizando o que foi ensinado na escola”.

(...)

[E Valéria começa a descrever sobre como percebia as atividades, os projetos desenvolvidos no Sol] “um projeto com possibilidades emancipadoras, com possibilidades criadoras¹⁷⁷. Então, eu acho que isso é uma das coisas que mais me motivou. Porque era isso que me alimentava, era tanta coisa legal que a gente faz aqui, porque não era uma proposta criadora só para as crianças, para os adolescentes, era pra gente também. A gente viajava pra caramba. Aparecia uma ideia e a gente fazia muita coisa legal, com criação mesmo, a gente nunca sabia com o que de fato a gente ia trabalhar. E aí a gente ia pesquisar, eu fui fazer curso de astronomia por conta desse lance, que começou contando a história do Pequeno Príncipe. E aí com as crianças a gente sentado num colchão, almofada e começa:

- “mas Valéria, a gente não vive assim na Terra, a gente vive dentro da Terra”.

Aí eu pergunto para eles:

¹⁷⁷ Esta percepção permeará o seu doutorado quando trabalha com o conceito de educação não formal.

- “mas o que vocês acham”.

Porque tinha crianças de várias idades. A gente nunca trabalhou, a gente nunca dividiu por faixa etária. E foram várias respostas. Por conta disso surge um projeto de astronomia que a gente ficou trabalhando seis meses, construímos o sistema solar e tal. Então é assim... Eu também não estava preparada, toda pronta pra aquilo. Aí eu fui pesquisar, me matriculei num curso de astronomia, como a Nilza veio se matricular aqui para fazer com a Olga o curso sobre o carnaval. Então a gente pesquisava, criava muito, né. A gente era um professor, um educador pesquisador. Teve uma vez que a gente foi trabalhar com olimpíadas, e aí a gente começou a estudar a história das olimpíadas, foi lá para a Grécia, aquela coisa toda, e daí acabou virando como a humanidade surgiu, e aí a gente fez uma caverna numa sala, colocou papel, aí as crianças fizeram pintura rupestre, se pintaram de índio... Então era muito intenso enquanto educação, enquanto processo de formação também.

Da aproximação com o conceito de educação não formal no Projeto Sol ... as filiações teóricas ... e o projeto de pós graduação ...

ENTREVISTADOR - Lá era chamado de educação não formal ou não?

“Não, não era. “

ENTREVISTADOR -Tinha alguma nomenclatura?

“Não. A gente chamava de... por exemplo, a gente tinha quatro tipos de educadores, na verdade. Três com nível superior, que era o educador geral; o pedagogo, o educador do grupo que a gente chamava de corpo, que era o de educação física, e o de arte, que era o de educação artística. Por exemplo, a gente não falava quem vai para a sala de educação física, a gente nunca usou essa nomenclatura. Ou as salas eram por cores, pelo nome dos educadores, ou por temáticas: quem está na oficina de bicicleta vai para a sala tal, quem está na oficina de astronomia vai para a sala tal... E a gente chamava mais por horário, por tempo, tinha o horário livre, o horário da brincadeira, horário de sala,

horário de biblioteca, era mais pela questão da rotina que era definido. E a gente sempre tinha momentos coletivos. Todo dia a gente fazia uma roda coletiva. Uma pessoa com que a gente conversou bastante também, que é uma pessoa muito importante, foi o Izaak¹⁷⁸, professor aqui da PUCCAMP, de arquitetura, e foi ele o responsável pelo projeto arquitetônico do Projeto Sol. No livro *Educação não formal: Cenários da criação* tem um texto dele¹⁷⁹, inclusive. Então ele também dialogava bastante. E o Isaac é judeu e, depois de um tempo, ele trouxe uma bibliografia de educação não formal de Israel. Acho que foi ele ou a Aidé, que é judia, eu não me lembro. E a gente assume essa nomenclatura quando começa a parceria, a proximidade com a Olga, e aí a gente entra em contato com o texto do Almerindo¹⁸⁰. Foi a primeira vez que tivemos contato com essa terminologia”.

ENTREVISTADOR - E quem trouxe?

“A Olga”.

ENTREVISTADOR - E onde ela foi buscar, você lembra disso?

“Não, não me lembro. O texto do Almerindo eu não sei como chega para a Olga, mas a gente fica conhecendo através dela”.

ENTREVISTADOR - E a Gohn?

“Porque a Gohn, na época, inclusive se você pegar os primeiros textos dela, era muito mais ligada ao movimento social. Eu lembro que quando eu comecei a ter idéia de fazer Mestrado eu conversei tanto com a Olga como com a Maria da Glória, porque as duas eram professoras daqui. Quer dizer, com a Olga, eu já tinha estabelecido essa parceria, mas eu fui conversar com a Maria da Glória também. Mas o foco dela era muito maior nos movimentos sociais e como a questão que me motivava mais na época era essa, do meu cotidiano, do meu dia a dia, eu falei não, eu não queria estudar o Projeto Sol, nunca quis, porque era muito envolvida, mas eu queria estudar ... que educação é essa que eu trabalho e na qual eu acredito, porque senão... não é só com o qual eu

¹⁷⁸ Izaak Vaidergorn.

¹⁷⁹ Ver Vaidergorn (2001).

¹⁸⁰ Ver Afonso (1992).

trabalho, porque de fato eu acredito nesse projeto de educação que eu vivi”.

(...)

Então que educação é essa que é tão legal de fazer, tanto pra gente quanto pras crianças? Então era muito isso que me movia. Foi querendo discutir tudo isso que eu venho para aqui e acabo discutindo com a Olga, me encontrando na Olga também por conta dessa parceria. Porque eu já até falei isso pra ela várias vezes, ela sempre foi muito aberta em relação a isso. Ela deu abertura pra gente do Projeto Sol vir ao grupo de pesquisa, conversar, nunca ficou cobrando. Tanto é que eu começo a frequentar o grupo em 96, 97 e eu fui prestar Mestrado em 2000, só. E nunca por uma cobrança dela: “olha, você está aqui, tem que produzir, tem que pesquisar, tem que virar pesquisa, tem que sistematizar esse saber”. Não. Era uma discussão da prática, também. É lógico que tinha uma sistematização, mas não era uma sistematização acadêmica, necessariamente, no formato mestrado/doutorado. E isso ela fazia no Sol também, quando ela ia em reuniões e tal, e participava também de algumas festas, de apresentações que as crianças faziam... E foi por isso que acabou sendo a Olga”.

A educação não formal como área de conhecimento ... formação ...

ENTREVISTADOR – No doutorado, você estava interessada em conceituar a educação não formal, como conceito autônomo, estou resumindo muito aqui, buscando suas singularidades e especificidades. No limite, pode-se dizer que esta perspectiva de conhecer a não formal levará a defesa de uma autonomização da educação não formal, em um campo de conhecimento com práticas educativas diferentes como a pedagogia escolar? O que eu estou querendo dizer é : você acha que quando você pega a sua pesquisa, na forma como você a direcionou, achar um conceito autônomo da escola, e assim, tem seus saberes e metodologias, isso pede que um curso seja diferente? Então o curso de

pedagogia não daria conta, teria que ter um curso de "pedagogia não formal"?

“Eu acho que não. Defendo que é um conceito autônomo, trabalhando com a concepção deleuziana e de Guattari, que você viu lá. E que dá conta, eu acho, de todo este movimento que para mim o conceito tem, este que não está pronto, não está acabado. Você está pesquisando, outras pessoas estão pesquisando, enfim. Agora, eu acho que a discussão da educação, eu acho que a pedagogia não é só a educação formal. É aquilo que eu falei, quando eu entrei na pedagogia aqui, que tinha esta marca muito grande [educação escolar], que hoje a Faculdade de Educação da UNICAMP já não tem. E que outras faculdades também não tem. Eu acho que quanto mais a gente segmentaliza o campo, mais perdas a gente tem desse...não é um todo, mas um campo amplo, dessas misturas, de perceber essas conversas. Porque também o próprio conceito de conceito que o Deleuze e Guattari trabalha, ele percebe isso, que os conceitos, eles se alimentam um dos outros. Tem saberes que a educação não formal vai buscar na formal. E eu acho que a gente já vêm percebendo e vendo em alguns movimentos da própria educação formal ir buscar práticas e saberes da educação não formal, tentando trazer para o formal, numa linguagem diferente. Aí, eu acho que o que diferencia são as lógicas. As lógicas de funcionamento, de acontecimento, são diferentes. Agora o campo de saberes, eu acho que ele é amplo. Que é o campo da educação. Para mim não é campo do formal que a pedagogia dá conta. A questão é essa: como que a gente olha para a pedagogia? Para mim, a Pedagogia teria que dar conta da educação. Da educação, a gente pode chamar bem entre aspas, da institucionalizada, de discutir essas lógicas, de saberes, de aprenderes, de ensinagens que as educações passam. Por exemplo, a própria educação infantil, que é uma educação hoje no Brasil, uma educação dentro do campo da educação formal, mas com uma lógica também diferente, que não deveria ser a lógica escolar do fundamental. É porque eu acho que assim, a escola que a gente tem hoje, que é exemplificada pelo ensino fundamental, ela tem uma marca tão forte que parece que ela serve de um modelo para tudo. O Paolo

Nosella tem uma imagem que eu gosto bastante, que eu até uso na tese, que ele fala do retrovisor. Como se a gente estivesse olhando no retrovisor e sempre quem a gente vê é o modelo do ensino fundamental. E tudo o que surgiu depois, porque ela é a primeira institucionalização da educação, e tudo que surgiu depois, seja educação infantil, seja EJA, não formal, indígena e tantas outras, tem aquilo no retrovisor. Então o nosso exercício é olhar menos para o retrovisor ou mudar mesmo o que está lá atrás. Eu não sou uma pessoa que defende que a gente tenha pedagogias separadas. Inclusive, eu acho que esse ... eu defendo que a pedagogia se amplie cada vez mais, como educação, como uma discussão da formação, do que significa uma formação do ser humano, não só da criança, mas do ser humano que tenha essas vivências fora da família, que aprende um tanto de coisas fora da família cada vez mais”.

Educação Não Formal x Pedagogia Social ... as faculdades de educação ... questões e problematizações no campo...

ENTREVISTADOR - Eu perguntei isso porque você comenta a vertente nova que está aparecendo, a do Roberto da Silva, da Pedagogia Social. O grupo dele propõe isso, que a Pedagogia Social se institui como uma pedagogia separada, são dois campos diferentes. Por isso que eu estava meio que questionando.

“Eu não sou favorável. Acho que, se isso acontecer, a gente vai perder muito. Sem contar que tem uma questão que é assim, mais política, digamos assim, mais administrativa talvez, no Brasil, eu não sei lá na USP como que está, mas com raras exceções, a gente não tem essas outras educações, não só, vou chamar de educação não formal, outras propostas de educação sendo discutidas nas universidades públicas. Quem está com esse campo são as privadas. E isto também significa público para estas faculdades e entidades privadas. Então, quer dizer, tudo bem que as universidades públicas, as faculdades de educação que são vinculadas com as universidades públicas têm que estar preocupadas com a escola pública, eu também acho, agora, existem

outras educações públicas. A própria educação em tempo integral, mesmo nas escolas públicas, é pouquíssimo discutido nas faculdades de educação. Que faculdade que tem disciplina para discutir educação integral? As pedagogas saem daqui sem saber o que pode ser educação integral. E a própria concepção de educação integral dos anarquistas, quase ninguém sabe. Estudando pedagogia e ficando quatro anos numa faculdade. Então, essas discussões, a educação, a formação do pedagogo tem que dar conta. Para discutir educação em tempo integral, campo da educação não formal, educação infantil, educação indígena, EJA. Senão daqui a pouco a gente vai ter pedagogia para cada coisa, pedagogia indígena, pedagogia para isso, para aquilo, pedagogia social, pedagogia, sei lá, étnica. E tem uma formação de base para o pedagogo que é importante.

E a crise na escola ... a crise na educação ... crise ...

ENTREVISTADOR – Sabe, eu fico pensando um pouco na sua fala né, quando você situa a educação formal, a educação não formal, parece que há um grande campo que é da educação. Aí eu leio alguns textos que falam assim, que na verdade você tem uma crise na escola... uma crise na escola nos anos 70, e uma difusão da educação não formal ou não escolar e outros nomes que surgiram nessa época. Aí fico pensando na produção de Arendt, que discute a crise na educação. E se tem uma crise na educação, por que essa crise não chegou na educação não-formal? A impressão que eu tenho, lendo alguns textos, é que parece que a educação não formal vai iluminar a educação formal em questões que ela tem de ruim, parece que, por aí, perpassa uma discussão de fundo metodológica. A educação não formal tem uma metodologia de trabalho que parece ser muito mais atraente do que a escola. Só que aí você diz que são lógicas diferentes, nem sempre é possível trazer de uma para outra. Aí eu queria que você pensasse um pouco isso, concorda um pouco?

“Primeiro, eu acho que não tem essa relação, que uma ilumina a outra. Não é que não tem, ela pode ter, mas é muito pontual. Não é o campo

da educação não formal iluminando o campo da educação formal ou dando ideias”.

ENTREVISTADOR - Mas alguns estudos vão por aí?

“Vão, mas aí tem algumas confusões. É lógico, na minha humilde percepção, primeiro, que eu acho que o campo da educação não formal não é tudo isso, tem muita coisa ruim acontecendo, até por conta de toda a flexibilidade que tem, da falta de recurso, pela falta de sistematização e pela própria falta de uma legislação que a regule. Não acho que é ruim não ter, mas isso também permite que um monte de coisa ruim aconteça. Tem projetos e programas péssimos acontecendo, horrorosos, com todo mundo, com velho, com criança, com pobre. Aliás, eu acho que tem muito mais coisa ruim do que coisa legal acontecendo. E acho mesmo que a questão econômica e financeira para esses programas é um dos responsáveis por isso, porque fica à mercê de trabalhar com voluntariado, não contrata profissional bom para trabalhar, enfim, todas essas coisas. Então, quando tem essa iluminação é muito pontual, a de um programa específico iluminando ou dando ideias para uma coisa muito específica da formal e vice-versa e algumas parcerias que acontecem. Agora, a questão da crise da educação ... quem cunha o termo educação não formal, pelo menos nas pesquisas que eu fiz, foi o Coombs, exatamente descrevendo a crise mundial na educação em função do seu trabalho na UNICEF e que ele tinha acesso a um monte de coisa que estava acontecendo nos países na época chamado de subdesenvolvidos. Então esta relação já está posta desde aí. Eu não sei se também não é ele que inventa conceitualmente esta relação ou teoricamente. Foi uma relação que ele percebeu pelo lugar que ele estava. Quer dizer, o cara está na UNICEF na década de 60 / 70, e aí, um intelectual, sendo coordenador de coisas relacionadas a educação para países subdesenvolvidos, e o que ele percebe? A questão econômica era a base naquela época. Os países subdesenvolvidos tinham que crescer economicamente, tinham que capacitar sua mão de obra, para poder crescer economicamente, e para isso precisavam de investimento na educação. Essa era digamos a equação que eles tinham. Aí os caras

começam a pesquisar, e percebem o que? Peraí, mas parece que tem uma catequista lá não sei aonde..era África ou América Latina, entendeu. Tem uma catequista lá, tem uma sanitarista lá ensinando não sei o que lá debaixo da árvore, e num galpão da igreja, sem recurso econômico algum e está funcionando. Então porque que a gente vai investir milhões na escola? Para mim a jogada toda passa por aí. Eu não sei se essa relação de crise com a educação não formal não é criada nesta situação de jogo. E pelo próprio Coombs¹⁸¹, que estava também em um papel político e econômico estratégico. E aí, depois, um tanto de gente acaba, ele publica muitas coisas falando sobre isso e outros países começam a reverberar isso, de certa forma. Agora, isto é uma parte. O fato é que hoje, vinte, trinta anos depois, a gente tem quarenta quase já né, tem também uma relação social também de crise social que não é só educacional, uma sociedade outra, pós-guerra, com as mulheres que eram as grandes responsáveis pela educação, falando de criança e de jovem, mas com as mulheres no mercado de trabalho, com as famílias cada vez menores, cidades violentas ou com o mito da violência cada vez maior, e com essas crianças, jovens e adolescentes estão aí. Uma população envelhecendo cada vez mais, estes velhos estão aí e o que fazer com esse pessoal? A gente tem uma questão social que a nossa sociedade está cada vez mais institucionalizada também, não é só a educação. A própria questão das coisas eletrônicas, apesar de não ser uma instituição, mas eles também nos vinculam a instituições o tempo todo. Eu estava vendo algumas coisas que o pessoal tem falado por aí, por exemplo, das crianças que são tuteladas cada vez mais pelos celulares, muito diferente de quando a gente era criança, quando saíamos para brincar e muitas vezes pai e mãe nem sabia. E hoje em dia, a criança ou adolescente tem o problema na rua ou na escola, antes de resolver, ele liga para mãe ou pai pelo celular. E tudo está filmado, tudo está fotografado. Então as nossas relações estão...não ousaria dizer institucionalizadas, mas estão com um pé numa instituição. Seja na família, em algum lugar que eu vou buscar segurança para resolver os meus problemas. Então isso faz

¹⁸¹ Ver Coombs (1987)

com que as pessoas ousem muito menos, experimentem menos e tenham menos condições de se virar. Então, acho que essa crise que a gente tá chamando da educação, que está na lousa, no quadro, no giz e tal, um modelo onde todo mundo senta um atrás do outro, que é muito isso que se fala, e das metodologias, a própria escola formal vem tentando mudar isso. E isto não tem feito com que a escola fique mais interessante, mais legal. Então não sei se a crise passa tanto por aí, sabe. Eu não sou uma estudiosa disso. Mas, por percepção, tem propostas educacionais na escola formal muito interessantes. Tem escolas tanto pública quanto privadas muito ruins, mas tem outras com propostas muito legais. E não naquele modelo que só escola para a elite é boa, a escola da elite também está cheia de problema, porque aí eu acho que tem esta história da crise, porque tem um modelo, talvez uma lógica escolar, não sei se está em crise, mas que vem se definindo, não é bem essa palavra, vem se desgastando ao longo do tempo. Você assistiu "La educación prohibida"¹⁸²? É uma discussão boa. Só que daí o que a gente vê? O que um filme desse traz como proposta? Resgata um tanto de coisa da década de 60 e de 70, de paz e amor e não sei o que, também não propõe nada de novo. Então, talvez que modelo seja esse de uma educação nova? Sei lá, talvez não tem modelo. Por isso que eu acho que o lance está na criação, e esta criação nunca será modelo. É alguma coisa que vai rolar legal aqui, e outra que vai rolar legal ali. Aqui em Barão¹⁸³, por exemplo, tem um grupo que eu até estou para conversar. Um não, tem três, que não estão se conversando, de mães e pais que estão querendo tirar o filho da escola. Total e não é aquele home school norteamericano, porque tentam colocar nas escolas mais alternativas que Campinas tem e mesmo ainda assim acham que o modelo está muito no pé no tradicional, então as pessoas estão se reunindo e ...”

ENTREVISTADOR - tão querendo criar uma outra coisa?

“Não, fora da escola. Mas também não sabem muito o que é, por que é isso, “

¹⁸² *La educación prohibida* é um documentário argentino, de Germán Doin, de 2012.

¹⁸³ Está no município de Campinas/SP.

ENTREVISTADOR - não tem nome.

“você não tem um modelo, uma definição. Mas aí tem uma série de outros problemas, porque assim, tem algumas coisas que são importantes de aprender, um tal de conteúdo, que conteúdo é esse, quem é que vai lidar com ele, se não é o professor, se não está na escola? Como que é que a gente vai colocando isso. É nesse pé que o pessoal está discutindo. Então, eu acho que essa relação passa um pouco por aí e eu acho que ela, pelo menos nas leituras que eu fiz, também é construída. Começando lá com o Coombs. E acho que passa por uma questão econômica tremenda”.

As relações entre a formal e a não formal...

ENTREVISTADOR – Sabe, às vezes, ... que o discurso que se faz hoje é muito parecido com o discurso que se fazia na década de 70. Em quarenta anos, não é possível que seja o mesmo.. Aí eu fico pensando se não é uma tentativa de uma afirmação da educação não formal de fazer frente a educação formal, sabe assim, vamos desqualificar para colocar a gente ali, pois como colocam, essas outras educações ainda não são objeto de pesquisa, não se discutem em aula, não é objeto de produção. Então parece que “vamos dar o troco agora”, não que todo mundo esteja no mesmo intuito, mas parece que tem um pouco de agora é nossa vez.

“E eu acho que tem um risco nisso aí, que é o que eu acho também que o discurso neoliberal e as economias neoliberais que estão sendo implantadas, por isso que eu falo, para mim a grande dificuldade, o grande nó é falar do não formal no campo do não formal. E assim, é muito difícil fazer ou mesmo reconhecer esta dificuldade. Eu acho assim, que a maioria das pessoas tem essa dificuldade, as pessoas que discutem. Porque se a gente vai sempre ficar na oposição ou no contraponto ou na polarização e hoje a gente tá correndo um risco, até para se fortalecer, acaba desqualificando a escola, principalmente a escola pública. E o discurso neoliberal quer isso, porque assim a gente está na boca da privatização da escola pública. Está faltando pouco,

mas assim, para toda a educação ser privatizada. E privatizada de um jeito muito raso. Aqui em Campinas, por exemplo, com as propostas das naves mãe, não sei se já ouviu falar, proposta do governo do Dr. Hélio, é na educação infantil. O que ele fez, o Brasil tem um grande déficit na educação infantil, não tem nenhuma cidade que dê conta disso 100%. Aí, ao invés de se abrir mais vagas, de se fazer mais investimento na educação infantil de uma maneira, pelo menos reproduzindo o que vinha sendo feito, ele criou as tais naves mãe. A prefeitura constrói um prédio, todos eles iguaizinhos e tal, e passa a seção desses prédios para uma ONG. Tem um edital, que é público e tal, tem um guia gestor, e a entidade vem, assume a gestão, a prefeitura repassa uma verba, só que é muito menor do que ela gasta com suas próprias escolas. Eu sou supervisora de Educação Infantil aqui em Campinas, quer dizer, já estou nisso já há alguns anos, e o que a gente vem percebendo? Uma rotatividade tremenda de funcionários, educadores, professores, mesmo de diretores. Tem uma nave mãe, que sou supervisora, que em um ano passaram três diretores. Assim, uma formação muito deficitária comparando com a educação que a gente tem no município, ainda mais Campinas, que tem um monte de universidade, principalmente a PUC e a UNICAMP. A maioria das nossas professoras tem uma formação boa, tanto é que aquele programa PARFOR, aqui em campinas, que foi feito pelo governo federal para os municípios formarem seus professores que ainda não tinham pedagogia, aqui em Campinas não tinha professor que não tinha formação em pedagogia. Todo mundo tinha pedagogia. Todas as professoras da rede pública tem pedagogia, pelo menos. E um tanto com pós-graduação, especialização, enfim. E aí a gente vê uma diferença na lógica de funcionamento, na lógica administrativa, na lógica de contratação, que com certeza reflete na qualidade do ensino, de uma qualidade de educação. Isso aconteceu aqui, agora, em Campinas, uma terceirização precária da Educação Infantil. Se isso chegar no fundamental...e na tese eu falo também que, por exemplo, na Bahia tem relatado que o projeto Axé faz a coordenação pedagógica de uma escola pública. Nada contra o projeto Axé, mas daqui a pouco tem sindicato, quer dizer, igreja aqui em Campinas já tem na educação

infantil. A maioria dessas entidades são todas vinculadas ao trabalho de assistência social e as igrejas ou sei lá, cultos religiosos. É lógico que isso transparece numa educação que é pública. E a gente está vivendo isso, eu acho que essa oposição, essa polarização de querer levantar a bola do campo do não formal em detrimento do formal, a gente corre o risco de ajudar esses discursos. Com esse desmonte da escola pública. E de terceirização”.

E como definir educação não formal ... um olhar para o campo da educação não formal

...

“Então, eu pensei muito nisso quando estava escrevendo. E aí assim, eu não sei, para mim era uma questão assim, eu estava trabalhando com uma pesquisa que, de certa forma, tinha a pesquisa de campo, mas tive muita pesquisa teórica, documental em termos de produção acadêmica. E aí, para eu conversar com esta bibliografia, que eu estava trabalhando, era a nomenclatura utilizada em várias partes do mundo. Já é um campo, falando bem de produção acadêmica, já é um campo estabelecido. Embora a gente sinta falta de produção acadêmica, mas já existe uma vasta produção bibliográfica e de pesquisa e acadêmica considerando esse nome. Então eu acho assim, pra você dialogar com isso, sei lá se é um problema, mas eu acho que essa é uma das características do campo da educação não formal. Você lidar com ele, lidar com essa característica faz parte. Essa negação, essa oposição ao formal, acho que faz parte. Seria desconsiderar um tanto de coisa que já tem. Então cheguei nessa conclusão, nesse lugar. E também que nome eu sugeriria? Eu também não tenho. Porque a própria questão da pedagogia social, né?. Uma coisa que acho interessante, até se você tiver fôlego e se for de teu interesse, que eu cheguei a passar perto, mas daí era muita coisa, porque foi uma pesquisa grande né. Fazendo um parênteses, eu comecei a pesquisa no mestrado, e na qualificação do mestrado eu passei direto para o doutorado porque tinha esta questão conceitual e tal. E daí eu tive nove anos de pesquisa, eu fiquei

doente um ano e meio, no meio disso tive uma crise de estresse lascada, então uno e uma e meio eu quase não trabalhei. Mas mesmo assim são oito anos lidando com o mesmo tema, foi por isso que eu dei conta dessa pesquisa que eu fiz. Mas uma coisa que cheguei perto, mas achei que era muita coisa, foi discutir as noções de campo de Bourdieu, porque eu acho que talvez possa ajudar. Porque a gente teve aqui, eu ainda estava fazendo disciplina do mestrado, teve um professor que agora não vou lembrar o nome que trabalhou junto com o Bourdieu, foi aluno dele, depois foi parceiro, e ele deu um curso aqui na faculdade de educação e eu fiz. E ele discutiu bastante esta questão da noção de campo, e na hora me deu esse clic, eu já estava trabalhando com o campo mas nunca tinha pensado na noção de campo. Aí pensei que era uma coisa interessante. Comecei a fazer uma leituras, rascunhei algumas coisas, mas acabei não aprofundando. Mas eu acho que é uma coisa que pode ajudar. Faz parte da história da educação não formal ou da construção conceitual e teórica desse campo ter sido criado, ter sido inventado nessa oposição, nesse negativismo. Aí eu ia dizer, a própria questão da pedagogia social, eu acho que é um nome interessante, mas eu acho que o não formal ele é mais amplo. Ele abarca a pedagogia social, ou a educação social, eu gosto mais da educação social, eu acha que ele abarca. Agora o social, ele não dá conta de tudo o que a gente pode colocar no campo da educação não formal, o que a gente pode perceber transitando por esse campo da educação não formal”.

Um campo em construção ... disputas ...

ENTREVISTADOR - Engraçado que o pessoal da pedagogia social, você deve saber disso, ... eles estão negando a educação não formal. É interessante porque no primeiro Congresso eles chamaram todo mundo, chamaram vocês, no segundo, já começa a cair um pouco a participação daqui. E aí tem a publicação do livro Pedagogia Social¹⁸⁴, que diz que Gohn se recusa a publicar o seu texto no livro, embora ela

¹⁸⁴ Ver Silva (2009)

chegou a escrever um texto sobre educação não formal quase como se fosse igual a educação social¹⁸⁵. ...No fundo, está uma questão de legitimidade do campo. Quem vai falar pelo campo. Vocês sentiram um pouco isso aqui, essa tensão?

“Muito pouco, assim, a gente sente mais individualmente, cada uma de nós, talvez. Eu participei acho que do segundo¹⁸⁶, a Renata participou agora desse último. Você conhece uma associação daqui de Campinas que se chama AEESP? Eu, há bastante tempo, dialogo com eles e agora neste último ano acabei me associando e tô fazendo parte da diretoria. Porque assim, é uma coisa que na verdade eu gosto muito de fazer que é estar junto, estar conversando, com quem está atuando na prática. Eu sempre fiz isso. E aí, por conta disso, eu sempre me aproximei bastante do pessoal da educação social aqui de Campinas e participava de algumas conversas, de algumas discussões e tal, e aí fui entendendo qual era a proposta deles, a proposta, ou melhor, a defesa, na verdade. Fui me aproximando e acabei me envolvendo mais nesse ano. E participei de um encontro nacional de educação social que teve este ano que é muito de um grupo de educadores sociais, mas assim, a galera que está com o pé no campo. E fazendo trabalho em tudo quanto é lugar. Na lama, quero dizer, que está na favela, tá na roça, tá no campo, no movimento indígena. E a mesa que eu fui era para discutir o projeto de lei do Chico Lopes¹⁸⁷. O próprio estava lá. Uma figura muito interessante assim, um senhor bem legal e tal. E eu acho que é isso assim, eu acho isso bonito de ver, eu vejo como um campo de disputa, é lógico, com diferenças e tal, mas eu acho bonito, porque assim são grupos de pessoas querendo se apropriar da criação de um conceito. Parece que de vez em quando está assistindo de camarote, assim. E isto deve ter acontecido com a própria pedagogia e com tanto outras coisas. Na verdade, somos nós que estamos dando nome, que estamos dando definições, que estamos colocando lugares, porque as práticas estão aí. É lógico que acaba definindo também né, porque assim, os

¹⁸⁵ O título é *Educação não formal na pedagogia social*. Ver Gohn (2009).

¹⁸⁶ II Congresso Internacional de Pedagogia Social.

¹⁸⁷ Ver anexo 1.

próprios educadores sociais estão preocupados, porque quem é que vai dizer o que é que eu vou ser, eu já sou. E o que que eu vou fazer para ser quem já sou profissionalmente. Porque daqui a pouco se a gente já tem uma pedagogia social e todo mundo, para atuar em tais e tais lugares, tem que fazer pedagogia social e quem vai oferecer pedagogia social são as privadas, você tem que tirar do bolso e pagar. A Unicamp, como faculdade, eu não percebo nesta disputa. A USP eu percebo por conta do próprio Roberto. E ele tem um lugar”.

ENTREVISTADOR - Por que você diferenciou em um capítulo a educação social? (...) parecia que havia uma disputa entre educação não formal e educação social.

“Um pouco foi isso, até eu coloco isso, que é um momento do nascimento do conceito que tem conflitos e tal, né. Um pouco é isso e um pouco também porque na minha pesquisa de campo, as práticas que eu estava pesquisando, dentro do campo da educação não formal, elas se encaixariam, vamos dizer, na educação social. (...) Talvez, se eu tivesse pesquisado alguma coisa com educação indígena, eu tivesse feito um outro recorte. Mas daí para falar das práticas, eu tive que falar da educação social daquele jeito. Foi por isso que acabei fazendo o terceiro capítulo, não quis fazer junto com o não formal. E também a intenção foi essa assim, de também não querer, como eu não ia falar de tanta coisa que cabe...que nem o Trilla tem um livro, onde ele fala, tem um pedacinho de cada coisa, educação não formal e televisão, educação não formal e internet. E escreve lá duas ou três páginas de cada coisa. Eu não queria fazer aquilo, até porque ele já tinha feito. Então, eu cheguei a pensar nisso, não vou ficar falando de tudo, mas como as práticas que eu estou pesquisando, elas se encaixariam dentro da educação social, então eu vou ter que falar um pouco. E também como eu tinha entrevistado educadores, era a concepção deles, e todos eles, educadores sociais, eu quis falar por conta disso”.

... educação formal, educação não formal, educação informal ... delimitar ...

“o campo da educação não formal, em termos do que cabe é uma inclusão pela exclusão. Tudo o que não está no formal, está no não formal. Porque o próprio informal, que é mais amplo ainda, está em todos os lugares. Educação informal está em todos os lugares. Não tem como dizer onde ela não está”.

ENTREVISTADOR - E no formal você está falando em escola, ou não?

“É a escola, mas não necessariamente só ela. Tem a educação infantil, a EJA, porque, para mim, aquela definição do Trilla do que está sendo legislado pelo Ministério da Educação como educação formal, é o que é formal. E não é só, porque tem gente que ainda confunde, isso é muito comum. Então o que é governamental ou o que Ministério da Educação diz o que é educação é formal. Não, porque, por exemplo, o *Mais Educação*, do governo federal, transita nos dois. Eu acho que ele é muito mais não formal do que formal. Tá no campo do não formal, não é que ele é. Também a gente tem o *Educa a tu hijo*, que eu falo na tese lá, de Cuba e é governamental, é regulamentado e sistematizado pelo Ministério da Educação como um programa de educação não formal. Então, uma proposta, um programa de educação não formal pode ser governamental, pode estar legislado, pode estar sistematizado. No Uruguai tem. Na Argentina, no Ministério da Educação tem um departamento de educação não formal. E isso, aqui no Brasil, a gente está muito distante de uma organização de propostas no campo da educação não formal, de não estar pensando nisso. Agora, então, eu acho que passa por aí, o não formal é realmente muito amplo como campo. É por isso que eu digo ele não é em si bom ou ruim, como o formal também não. E aí é uma questão de lupa mesmo, de olhar aqui, olhar ali, acolá, e de caber essa diversidade que eu acho que é lindo, permitir um tanto de criação”.

(...)

“Hoje a gente tem práticas no campo da educação não formal e tem práticas no campo da educação formal no EJA. Se você pegar um grupo de igreja que está fazendo alfabetização e tal...por exemplo, se a gente olhar no presídio, você vê lá, tem pastor alfabetizando gente, do jeito dele, da cabeça dele, e tem escola dentro, formal, também

alfabetizando. É que é difícil até para as alunas, porque isso dá um nó na cabeça delas, porque assim, não é o que está fazendo, mas a capoeira é formal ou não formal? Não é a capoeira que é formal é a lógica. Por isso que essa ideia de lógica de campo é fundamental para entender. Se eu vejo uma roda de capoeira rolando na praça, qualquer um pode entrar, qualquer um assim, eu posso lá ficar lá, ficar olhando, você joga capoeira, você não é daquele grupo, você pode entrar e não sei tal, agora se eu pego a capoeira e coloco como disciplina numa escola, então assim, é isso que é difícil da molecada entender. E aí eu acho que vem uma necessidade da linguagem, talvez seja interessante alguém dessa área fazer um estudo sobre isso, que é de colocar nome nas coisas. E aí vem tudo isso que você falou, sociocomunitária, social, não formal, informal.

Bourdieu explica ...

Sei lá, a educação sócio-comunitária a gente já faz há não sei quanto tempo, antes de começarem a discutir a educação não formal e publicar sobre educação não formal, a gente já falava de educação sociocomunitária, por exemplo. Eu já cheguei a pedir financiamento e receber negado, de congresso e essas coisas, e até de bolsa, porque não existe este campo de pesquisa da educação não formal, existe que eu teria que pesquisar ou criança carente ou educação popular. Porque essa é outra discussão interessante, porque que a gente aqui no Brasil tá perdendo, já recebi críticas desse tipo, negando a história de Paulo Freire tudo com a educação popular e tá trazendo a educação não formal. Eu não fui pesquisar isso, mas é uma questão que eu tenho vontade de fazer. Que é uma relação que eu acho interessante. Eu fui lá ler Vanilda Paiva, Paulo Freire, óbvio que já tinha lido e tal, mas de novo eu acho que o campo do não formal é mais amplo do que o campo do popular, na educação popular. Por exemplo a educação popular não necessariamente dava conta do que a gente fazia ali no projeto Sol. Agora, é lógico, a educação popular, ela tem uma veia ideológica, de ideal e política muito mais interessante. A educação não formal ela não

tem isso. Ela só é um campo de acontecimentos. Por isso que eu gostei muito da ideia de campo de acontecimento do Deleuze e do Guattari, de conceito aliás, de campo não, por isso eu acho interessante um olhar para o campo, porque assim, ela é um campo de acontecimento, de coisas boas e de coisas ruins. Porque senão se a gente for ficar, quer dizer, tem gente que pode pesquisar isso, mas para o que eu queria não me servia. Não queria pesquisar uma coisa que tivesse só um cunho ideológico, um cunho político, que eu admiro, que eu acho muito legal, mas o tanto de gente que já tinha estudado isso e não cabia para a pesquisa que eu queria. Mas tem um diálogo lógico, e eu acho que o campo da educação não formal, das práticas que a gente tem no Brasil, ele bebeu e se alimentou muito das práticas da educação popular. Pena que não se alimentou mais. Mas não dá para falar que foi só disso. Ele também bebeu e se alimentou muito de práticas assistencialistas. Assistencialistas ruins inclusive, de colocar o pobre no lugar do pobre, se a gente olha para esse segmento. E a educação não formal também funcionando para as classes média e alta? Está acontecendo! e a gente vai fazer de conta que não está rolando?”

... Criação ... um pouco da tese de doutorado ...

Eu acho assim, o campo da educação não formal não é criador, ele possibilita a criação de acontecer. Tenho certeza que não é todo lugar que vai nessa onda. Agora, o que eu acho de interessante é essa possibilidade. Essa possibilidade de um tanto de coisa acontecer, e de ser possível ser criativo para todo mundo que está dentro dele. E o que dá essa possibilidade eu acho, uma das coisas, é exatamente essa abertura. Quanto mais a gente fechar, quanto mais a gente moldurar, menos flexibilidade a gente vai ter. Aí você poderia me perguntar, Ah mas na educação formal não tem a possibilidade criadora? Lógico que tem, na educação proibida [filme] a gente viu que tem. Agora, não é sempre que acontece, não é característica, mas também não é do não formal. Mas no não formal existe de fato essa possibilidade. Agora, está

na gente que está atuando nesse campo lidar com isso ou não. Tanto é que se a gente vai para um tanto de práticas na periferia...”

ENTREVISTADOR - A lógica não está na criação, está na maneira como isso se constrói isso poder aparece ou não.

“O campo permite um tanto de coisa acontecer nele. E permite inclusive essas coisas. Permite, como diz Deleuze e Guatari, mergulhar no caos e lidar com ele, criar a partir dele. E não querer dominar o caos, colocar ordem no caos. Mas permite, não é característica. Eu acho que o campo do não formal ele não tem características que molduram tanto. É como se gente visse uma coisa bem disforme mesmo. Sabe, com buracos, e lugares com contornos mais fixos mesmo. Tanto é que quando a gente olha para a periferia, eu não sei onde você trabalhou, mas assim, quando a gente olha para São Paulo, para o Rio, e a gente vê o tanto de coisa legal acontecendo, quase como lá na década de 60 sem quase infraestrutura nenhuma. Os pontos de cultura, a revolução que não deu, o tanto de coisa legal acontecendo, que passa pela educação, isso é outra coisa que não escrevi muito mas que acho legal. Não é domínio só da educação. Passa pela educação, mas não passa somente pela educação, passa pela cultura, passa pela arte, passa pelo corpo. Isso eu acho uma coisa muito legal. Sabe uma coisa assim perpassada, que vai sendo vazada por um tanto de coisas que podem acontecer. Agora essa potência do acontecimento, dessas coisas acontecerem, ela está na gente. E daí eu volto, por isso eu acho legal essa ideia de que o educador não é só criador da sua prática, mas também desse campo que está acontecendo agora. Então eu, você, Roberto da Silva, Maria da Glória, Olga, Renata, não somos só nós. O que a gente está fazendo é tentando sistematizar, contando parte da história, dando visibilidade para essas coisas. E até assim, eu fico me vendo, hoje eu tenho 42 anos, quando eu comecei eu tinha 20. E quando eu estava no projeto Sol, nossa, se eu tivesse uma coisa dessa para ler, ia me dar um lugar assim, que para mim teria sido muito importante. É isto que eu percebo quando eu vou para as ONGs, quando eu vou conversar com os educadores, mesmo com as alunas

aqui. Essa coisa de pertencer a um tipo de lugar, a um tipo de educação para quem estuda educação também acho que é importante”.
(...)

Campo da educação não formal ... a importância da prática ... e sistematizá-la? ...

“Eu acho que a história do conceito escapar, eu não acho ruim. Essa falta de nome, esses buracos, até que por isso eu fui trabalhar com a concepção deleuziana e tal. Para mim isso é característica do campo e para mim isto é positivo, é interessante. Então, assim, eu não tenho essa preocupação de querer fechar, de querer por moldura, de querer definir. Não que eu não tivesse, quando eu comecei a pesquisa, mas daí eu fui percebendo essas coisas através das pesquisas, das leituras e das análises e tal. Agora os educadores que atuam na prática, no campo da educação não formal, eu acho que tem realmente pouca sistematização. Tem muito também de um fazer bastante vinculados com ideais políticos, com muitos deles vinculados a militantes de movimentos sociais, o próprio Movimento Nacional de Meninos de Rua. Por exemplo, aqui em Campinas, a gente tem educadores sociais concursados pela prefeitura. E tem uma trajetória muito interessante porque eles saem da assistência e hoje eles estão na saúde. Eles conseguiram migrar de secretaria, uma coisa difficilima em termos jurídicos. E eles conseguiram fazer isso e estão atuando na saúde. A saúde pública, pela sua natureza, já consegue dialogar com diferentes práticas e saberes, não é um campo só do médico. É do médico, enfermeiro, psicólogo, assistente social, agente comunitário de saúde, hoje tem os cuidadores. Então, ela já tem uma prática de dialogar com diferentes saberes e fazeres, e o educador social está entrando tranquilamente no campo da saúde. É impressionante de perceber. É uma coisa bem legal de pesquisar, e não é só aqui em Campinas. Estão entrando e estão tendo papéis, junto a comunidade, não estão ficando só nos postos de saúde. Para quem trabalha com saúde pública, sanitarismo público, a educação sempre foi uma questão primordial. Tem uma atuação por muitos, não estou dizendo que todos, dos

educadores sociais, do seu fazer, bastante vinculada a uma questão ideológica e política, de ação. E aí eu concordo que tem pouca sistematização. Para muitos deles, é uma questão difícil inclusive (pausa)...não sei. (...) Como se eu fosse sistematizar, eu tivesse deixando de dar importância para a prática. Essa dicotomia entre a prática e a teoria é de alguma forma muito forte. Agora, de novo fazendo a comparação, eu não vejo na educação formal uma sistematização tão grande, além da sistematização padrão. A partir do momento que o professor vai para a prática, o professor que só fica na escola, muitos deles nunca mais sistematizam nada, nem a sua própria prática, mesmo tendo o seu saber acadêmico. Essa falta, talvez, de sistematização é característica de um modelo profissional que nós temos não só na educação. Além dos acadêmicos, poucos são os profissionais que falam sobre a sua prática, sobre o seu fazer, que sistematizam o seu fazer em relação a um tanto de outras coisas, lógico que não é uma mera sistematização do saber. Então, eu acho que isso era uma característica do nosso modelo capitalista de ser o profissional que vai produzir trabalho e que vai produzir produtos, e que acabou nisso, não preciso mais pensar no que estou fazendo. E nem relacionar isto com nada.

O campo da educação não formal ... questões sobre saber prático e saber acadêmico ...

Agora falando da questão da educação, a gente fez aqui, no ano passado, junto com a AEESP, na verdade a AEESP fez uma parceria, um seminário internacional sobre educação não formal e bastante vinculado para esta questão da prática mesmo. Você tinha pouquíssimos discursos acadêmicos, foi um seminário interessante aqui na Unicamp. Na abertura, e geralmente quando eu vou, como eu acabo dialogando com os dois lados, eu apanho muito, e na abertura do seminário, uma das questões que pegou muito foi essa. A gente está fazendo, a gente que põe a mão na massa, e daí vem a academia falar o que a gente está fazendo. E nesse encontro nacional de educador social, que teve também, isso apareceu muito forte. Tipo assim, sabe, a

academia lá e a gente aqui. Acho que, para mim, eu sempre falo, é uma questão que precisa ser superada, tanto pela academia quanto por quem está com a sua prática. Até porque eu vejo isso, vou comparar com o movimento ambientalista, que também tem a sua questão ideológica. Mas o movimento ambientalista tem representantes e análises e diálogos com diferentes classes sociais, diferente dos movimentos educacionais e dos movimentos sociais, que em geral estão mais vinculados as classes populares. O movimento ambientalista não. Aí o que acontece, vou falar de perto porque meu marido é ambientalista e estuda os povos ribeirinhos da Amazônia, a questão da hidrelétrica, quando vai tomando conta do pedaço dos povos indígenas e dos povos ribeirinhos. E o que acontece? Quando eles precisam entender os índios, os ribeirinhos, ou mesmo o movimento de mulheres que está vinculado lá com aquela questão, precisa entender como funciona uma hidrelétrica, Vou falar lá de Belo Monte, o que eles fazem? Eles chegam até as ONGs, que eles conhecem, que tem confiança, e que lógico é um movimento social, é um movimento ambientalista, tem intelectuais envolvidos, militantes, tudo meio parecido se a gente pega a nomenclatura, intelectuais, militantes, academia, pensa lá ambientalista e educadores sociais, só que a relação é outra com o saber universitário e acadêmico. Quando eles chegam, eles chegam para essas ONGs que eles conhecem, se reconhecem participantes dessas ONGs e fala, olha, a gente quer saber como funciona uma hidrelétrica. Tudo bem o governo quer colocar Belo Monte aqui, o que vai acontecer com o rio? A gente não tem condições de saber disso, precisa do saber acadêmico, do saber técnico. Você que é engenheiro, e que estudou para isso, venha aqui ensinar para a gente. É para isso que a ONG serve, eles colocam o saber acadêmico a favor e a serviço deles, e a gente não consegue estabelecer esta relação. Nem a academia, nem os intelectuais da academia conseguem e nem os movimentos sociais vinculados ao campo da educação não formal conseguem. É sempre assim, vocês vem pesquisar a gente, e eu conto isso na tese, que quando eu fui num grupo comunitário pesquisar, que foi uma das instituições que pesquisei, que foi a casa de cultura

Tainã, eles tem uma organização completamente diferente. É diferente, não tem nenhum modelo. Horário pra abrir, para fechar, quem manda, não manda. É uma outra organização, outra lógica. Tanto é que foi a única que não consegui fazer entrevista. Fiz a pesquisa de campo, conversei horas com eles, mas toda vez que eu ia marcar entrevista, eles me davam uma desculpa, escorregava daqui. Uma vez o TC, o organizador lá, ficava horas me explicando porque ele não podia dar entrevista. Aí só caiu a minha ficha um dia falando com os educadores, militante, educador social, da comunidade que tinha crescido ali e tal. Ele virou e me disse: "Vocês da Unicamp parecem os europeus quando chegaram aqui, querem trocar espelho por ouro". Pronto, não vão dar entrevista nunca. Eles estão me vendo como a pessoa da Unicamp que vai lá sugar a produção deles. E falar por eles. A relação é essa, e não é só por parte deles, também é por parte da academia. Precisa estudar isso, porque eles não percebem a academia como, talvez seja por isso, poucos professores acadêmicos se vinculam de fato com esses movimentos. O que é diferente no movimento ambientalista."

**CAPÍTULO III - UM SOBREVÔO AS PRODUÇÕES E AS ATUAÇÕES DOS
AUTORES: UM MERGULHO EM SUAS CONTRIBUIÇÕES AO UNIVERSO DA
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NO BRASIL**

O objetivo deste capítulo é trazer as contribuições teóricas e atuações dos autores entrevistados sobre e no universo da educação não escolar¹⁸⁸ no Brasil no intuito de: 1º.) cotejar as principais problemáticas e as formas como eles as trataram e 2º.) apontar ou traçar possíveis pontos de convergência.

A apresentação será feita por autores e não pelo tipo de educação. No final deste capítulo, será possível ao leitor cruzar as perspectivas e olhares entre as produções. Em alguns momentos, serão incluídos seminários que marcaram a produção de um determinado período, em outros, a programação de programas de Congressos e outros autores porque contribuíram de maneira significativa para se compreender o campo e a história da educação não escolar no Brasil.

3.1. Osmar Fávero e o Instituto de Estudos Avançado em Educação (IESAE): a produção da educação não escolar nos anos de 1970

O Instituto de Estudos Avançado em Educação (IESAE) foi um dos pioneiros na dedicação – de forma sistemática e com linhas de pesquisa no curso de pós-graduação em Educação –, à temática da educação não escolar no Brasil. O livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar*¹⁸⁹, coordenado pelo Professor Osmar Fávero, o *Seminário sobre o estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil* e a publicação de artigos deste seminário na revista *Fórum Educacional* (1977a) e (1977b) são frutos deste esforço.

Além destas produções, elaborou-se uma bibliografia analítica¹⁹⁰ contendo publicações nacionais e internacionais que tratam, diretamente ou de forma tangencial, da temática da educação extraescolar. Osmar Fávero, apresentando esse material, justifica os critérios utilizados em sua organização, rebatendo potenciais críticas de abrangência excessiva e superficialidade: primeiramente, foram incluídas somente

¹⁸⁸ Isto exclui a reflexão de temáticas de grande relevância dos entrevistados porque são referência no assunto, mas que não contribui para os propósitos deste trabalho.

¹⁸⁹ MEC/INEP, 1980.

¹⁹⁰ Ver IESAE, 1980.

fontes disponíveis. Segundo, tentou-se também esgotar materiais que tratavam diretamente da educação extraescolar e/ou educação não formal. Por fim, complementa ele, o resultado abrangente refletiu a própria imprecisão e vaguidão desse universo educativo desde treinamentos de pessoas para o trabalho até alfabetização de adultos.

Consta, nesta bibliografia, produção de inúmeros países: Brasil (destaque dos trabalhos de Celso Rui Beisiegel, documentos oficiais sobre educação de adultos, Cadernos CEDI, revista Proposta), EUA (principalmente as Universidades Berkeley e Michigan State University), Inglaterra, Canadá, França, Colômbia, Chile, organismos internacionais como o UNICEF e um grande número de obras de Pierre Furter.

Neste capítulo, serão detalhadas as principais contribuições dessa produção, incluída aqui a de Osmar Fávero, no intuito de circunscrever os primeiros passos desse processo de sistematização e, porque não, de constituição do campo de conhecimento da educação não escolar no Brasil.

No primeiro momento, haverá uma descrição das contribuições do Livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar no Brasil* e, conseqüentemente, dos trabalhos de Fávero. E na sequência, o *Seminário sobre o Estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil*.

3.1.1. Osmar Fávero e o livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar no Brasil*

A pesquisa que culminou com a publicação do livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar* (1980)¹⁹¹ contou com a coordenação de Osmar Fávero e os consultores José Silvério Baia Horta, Maria Julieta Costa Calazans, Petrus Maria Vlasman e Victor Vincent Valla. Como a pesquisa tem abrangência nacional, participaram também vários colaboradores de diversos estados brasileiros e mestrandos do IESAE.

O livro está dividido em seções. Na primeira parte, trata da própria pesquisa, passando pelo conceito do extraescolar e discutindo a natureza dos estudos tipológicos. Em seguida, apresenta a tipologia da educação extraescolar, a bibliografia utilizada e os anexos contendo os nomes da equipe, das instituições participantes e das instituições e programas inventariados.

O trabalho levado a cabo pelo IESAE remonta a fatos anteriores aos anos de 1976 e 1977, quando se inicia a pesquisa. Da instalação dos núcleos de pesquisa do IESAE, em 1970, à escolha de desenvolver estudos sobre educação extraescolar em um deles, o tema ganhará grande impulso no segundo semestre de 1974, com o curso de Pierre Furter¹⁹², intitulado *Os problemas dos planejadores face ao desenvolvimento da educação extra-escolar*¹⁹³. Entretanto, será com um seminário, em 1976, que o assunto ganhará maior visibilidade no IESAE e impactará no projeto original da pesquisa¹⁹⁴, passando por revisões fundamentais: desde seus objetivos, passando pela escolha da amostra, até a definição de alguns critérios para classificar os programas.

Como resultado da pesquisa, propõe-se, então, a construção de uma tipologia da educação extraescolar no Brasil¹⁹⁵, com os seguintes objetivos:

¹⁹¹ A maior parte das citações deste item foram extraídas do livro agora analisado. Assim, limitamos a referência bibliográfica à página de que o trecho foi retirado. Citações de outras fontes, diferentemente, seguem o padrão normal.

¹⁹² Ele pertence à Universidade de Genebra e ao Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

¹⁹³ Esse tema já circulava no Brasil, principalmente a partir da produção anglo-saxã. O periódico *Cadernos de Pesquisa*, publicado pela Fundação Carlos Chagas, divulgou essa produção em seção inteiramente dedicada ao assunto, durante toda a década de 1970. Nos anos de 1980, o tema quase desaparece.

¹⁹⁴ Apresentado em 1975, ele será financiado pelo MEC/INEP nos anos 1976 e 1977.

¹⁹⁵ A bibliografia consultada é abrangente. Foi dividida por subtemas: formação profissional; formação profissional no Brasil; ensino e tecnologia; ensino e tecnologia no Brasil; ensino supletivo - Brasil; educação permanente; educação extraescolar, educação de adultos, educação de adultos no Brasil, alfabetização de adultos e alfabetização de adultos no Brasil.

- a. inventariar “as formas de educação extra-escolar existentes e um cadastro das instituições responsáveis pela execução dessas formas” ¹⁹⁶;
- b. analisar “os conceitos de educação extra-escolar e/ou não-formal utilizados e a definição dos mais adequados à nossa realidade”;
- c. desenvolver “uma teoria explicativa e a definição de critérios que permitissem a elaboração do quadro tipológico” (p.13).

Foram selecionadas 95 instituições e 229 programas, distribuídos em 17 estados brasileiros. Para circunscrever o que é chamado de conceito extraescolar, o livro se propõe a refletir sobre os seguintes tópicos: “o que é o extra-escolar?”; o “que se designa como ‘extra-escolar’ ou ‘não-formal’?”; as “funções do extra-escolar” e, por fim, “por que se estuda hoje o extra-escolar?” (p.6). Seguem as conclusões apresentadas.

O extraescolar não seria um fenômeno novo¹⁹⁷, pois a própria escolarização era, então, nova. Ela remontaria a uma história de 200 anos, acompanhando *pari passu* a reestruturação da sociedade pela organização do trabalho, em função, por sua vez, do processo de industrialização¹⁹⁸. Pode-se dizer que essa leitura a respeito do extraescolar e a forma como esta compreensão ganha impulso, no momento da chamada crise da escola dos anos de 1960 e 1970, são quase consensuais entre muitos pesquisadores. O importante disso tudo, diz o texto, não é

“a existência de formas escolares e não-escolares; ou formais e não-formais, mas sim o fato da sociedade, em determinado período

¹⁹⁶ O universo de práticas estudado é basicamente o relativo a jovens e adultos, com predomínio de instituições e ações voltadas ao mundo do trabalho. Esta característica será transformada nas décadas seguintes, quando a produção acadêmica recairá sobre o universo da criança e do adolescente/jovem, em especial, em se tratando das práticas de educação não formal e/ou educação social. Isto não quer dizer que instituições e/ou práticas dirigidas ao público adulto tenham sofrido alguma diminuição drástica ou simplesmente desapareceram. Plausível, por outro lado, é a possibilidade de que elas não sejam denominadas como de educação não formal e/ou educação social. A pesquisa de Haddad (2009), já citado, investiga essas práticas dirigidas a esse público e as nomeia como sendo de educação não escolar de adultos.

¹⁹⁷ A divergência atual, entre autores brasileiros, se dá a respeito da forma como compreendem o desenvolvimento desse fenômeno e o denominam. Ver Garcia, 2009; Park e Fernandes, 2005; Trilla, 1993 e outros.

¹⁹⁸ A compreensão do fenômeno “extraescolar” proposta neste livro é semelhante à que é feita atualmente por autores que trabalham com a denominação “educação não formal”

histórico, ter institucionalizado os sistemas escolares, que passaram a polarizar o educativo” (p.21).

A partir do momento em que esse sistema formal (leia-se, escolar) passa a ser insuficiente, gera-se um forte questionamento a respeito da capacidade da escola responder, de forma viável, às novas e diversas demandas da sociedade. Isto acontece, nos anos de 1960, principalmente, com a expansão dos sistemas de ensino¹⁹⁹. Por decorrência disto, há a “descoberta” e a revalorização das inúmeras formas de se educar (no caso desta tese, trata-se do universo das práticas de educação não escolar).

“O interesse que o estudo dessas formas vem despertando, nos últimos anos, levaria a pensar que estejam se revestindo de características que as tornam aptas a atender melhor às exigências mais prementes das sociedades atuais” (p.21)²⁰⁰.

O livro propõe que as práticas extraescolares sejam compreendidas de forma ampla, em especial, quando elas se aproximam das práticas educativas dos campos da saúde e da religião; por exemplo, é possível pensar na coexistência de uma medicina legal com outra “ilegal” e em grupos religiosos informais, para além das igrejas. Estes exemplos sugerem que a sociedade cria diferentes respostas a problemas cotidianos, que não passam por nenhum sistema formal (nestes casos, da saúde e religioso).

“E como as instituições tendem a manter-se sem mudanças, é esta a razão de seu choque inevitável com a vida. Daí as crises — em

¹⁹⁹Silva et al. (1979) investiga essa crise e identifica três correntes centrais, que estão inseridas nesta polêmica: 1.) a questão recai “no conteúdo e no ensino e formas pedagógicas inadequadas às necessidades sócio-econômicas, ..., traduzindo-se esta inadequação, ora como baixa qualidade do ensino, ora como formação de recursos humanos defasados qualitativa e quantitativamente nas necessidades da produção econômica”; 2.) a crise é “também uma crise de qualquer forma institucionalizada de socialização”; 3.) a crise “estaria na expectativa de um papel que não se cumpriria jamais, pela própria forma como nasce a escola dentro da estrutura social capitalista”. (p.128)

²⁰⁰ Essa expectativa depositada em outras formas de se educar também é compartilhada com a produção mais recente. Trilla (2008) adverte: “Talvez a tácita subestimação da educação não-formal em certos círculos possa levar a superestimá-la, a destacar apenas suas possíveis virtudes, evitando seus possíveis (e reais) riscos e defeitos. Porque é certo que a educação não-formal está longe de ser a solução milagrosa para a multidão de problemas da realidade educacional atual ou futura” (p.54).

particular a crise da educação institucionalizada. O sistema utiliza seus mecanismos para impor sua interpretação da realidade e os comportamentos que lhe são inerentes. Por outro lado, as bases sociais percebem um mundo distinto, com problemas novos que resistem às programações institucionais e passam a sentir a instituição como um obstáculo.

Por isto se afirma que o potencial inovador das sociedades encontra-se exatamente na busca de soluções "informais" para problemas, muitas vezes agudos, que não são equacionados ou sequer percebidos pelas agências 'formais' (p.22).

É pertinente colocar um parêntese aqui e aprofundar essa problemática com o trabalho de Furter (1977a), quando ele diz:

“a progressiva incorporação do domínio extra-escolar ao império escolar mostra a espantosa capacidade que têm os sistemas escolarizados de formação de adaptar-se às situações novas, de reagir por etapas às novas exigências, sem jamais recolocar em questão a coerência implícita de seu conjunto” (p.32)²⁰¹.

Para ilustrar, o autor utiliza o exemplo das políticas de saúde²⁰²:

“as contradições do atendimento geral das necessidades primárias de saúde de toda a população levam muitos países à crença de que a solução reside em uma medicina “simplificada”, em soluções transitórias *ad hoc*, em uma “outra” medicina (subentendido: ‘para os pobres’),

²⁰¹ Não é comum observar este tipo de análise na produção recente. Pode-se dizer, de forma simplificada, que há certa aproximação ou semelhança com algumas abordagens da educação não escolar, que dizem que se deve respeitar o saber do educando. Resta saber se, para algumas dessas abordagens, esta ideia não passa de um “slogan educacional” (Scheffler, 1974) sendo, assim, destituída de toda potencialidade crítica. Para aprofundar essa ideia, ver Demo, 1977.

²⁰² Furter (1977a) discute os sistemas de saúde na perspectiva da formação como desenvolvimento cultural (ver páginas 44 a 49).

quando de fato impor-se-ia uma revisão radical das políticas sanitárias, inspirada no projeto de uma outra medicina”. (p.32)²⁰³

E ele termina:

“É por isso a surpresa (sic), o deslumbramento e o espanto dos pesquisadores que ‘descobrem’ que os modos de formação extra-escolar precederam as formas escolares; que os sistemas indígenas ou autóctones de formação ou de saúde mantiveram todo o seu dinamismo; que as pessoas não esperaram ... os especialistas para aprender aquilo de que realmente tinham necessidade ou que consideravam verdadeiramente importante; e, ainda, que eles conhecem inúmeras formas individuais e coletivas de se manter em saúde, de lutar contra os males e as doenças, de praticar uma intensa atividade médica ... ilegal”. (p. 32-33).

Retornemos ao livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar*. Ao se perguntar “o que se designa como ‘extra-escolar’ ou ‘não-formal’?”²⁰⁴, o livro revela que o universo do extraescolar é muito variado, pois cabem, sob esse rótulo, inúmeros programas. Para distingui-los, continua ele, é muito comum contrapor o universo do formal ao não formal ou, então, o escolar ao extraescolar.

²⁰³ Interessante também o exemplo de programas de educação de adultos, dado pelo autor. Em muitos deles é imposto o modelo da educação formal, entretanto, de forma “simplificada”, conforme sua expressão.

²⁰⁴ Vale a pena reproduzir uma nota de rodapé do livro, pois ela esclarece um pouco do debate que se coloca atualmente entre diferentes pesquisadores sobre a nomenclatura “mais apropriada” para se designar as práticas educativas não escolares: “Embora também o ‘extra-escolar’ e ‘não-formal’ não sejam sinônimos, serão utilizados como tal neste texto, preferindo-se, todavia a expressão mais próxima da tradição brasileira: ‘extra-escolar’. (...) Por outro lado, a designação ‘não-formal’ já é bastante utilizada entre nós, com muita simplificação, para designar, por exemplo, o sistema de formação de mão-de-obra ou mais restritamente, os treinamentos de mão-de-obra ou cursos de capacitação de pessoal”. (p.22). Hoje em dia, essas nomenclaturas e o universo de práticas que envolvem não são, necessariamente, definidos nestes termos. Entretanto, a afirmação de que a expressão “extraescolar” é a mais próxima da tradição brasileira permite, a partir deste trabalho, uma primeira tentativa de reconstruir o fio condutor, ou melhor, a origem do que é chamado a história da educação não escolar no Brasil do ponto de vista da academia. Isto não quer dizer que esta perspectiva/origem seja amplamente aceita pelos demais pesquisadores. Ela será alvo de disputas. Fávero esclarece, na entrevista, porque a denominação extraescolar é mais próxima da tradição brasileira quando diz que o Ministério da Educação e Cultura, em 1937, era responsável por atividades classificadas por extraescolares tais como a Fundação Casa Rui Barbosa, o Museu-biblioteca.

Essa equivalência entre o formal e o escolar se dá, principalmente, pelo entendimento que no universo escolar se encontra o grau máximo de formalização. Entretanto, na perspectiva do livro, essa associação é equivocada dado o alto grau de formalização de algumas práticas educativas extraescolares ou não formais. Para ilustrar esta ideia, exemplifica com a formação profissional e a educação física e do desporto, no caso brasileiro.

Após essas considerações, o livro delinea a parte conceitual. Para isso, utiliza-se da ideia de Faure²⁰⁵, segundo a qual todas as pessoas têm a possibilidade de aprender por toda a vida. Esta concepção permite a Pierre Furter (autor cuja importância para este trabalho ficará mais evidente a seguir)²⁰⁶ formular as três maneiras pelas quais as pessoas passam pelo processo de formação:

- a) **“educação difusa**, isto é, o processo educativo permanente graças ao qual todo indivíduo adota atitudes e valores, adquire conhecimentos através de sua experiência cotidiana, das influências de seu meio e da ação de todas as instituições que o incitam a modificar o curso de sua vida;
- b) **educação extra-escolar**, isto é, todas as atividades educativas organizadas que visam a clientela específica em função de suas necessidades e aspirações;
- c) **educação escolar**, enfim, que, sob a forma de sistemas de ensino hierarquizados, seccionados em anos de estudos, permite ao conjunto da população ainda não engajada na produção, adquirir a formação de base indispensável para poder, em seguida, utilizar os meios da educação extra-escolar e difusa” (p.23)²⁰⁷.

²⁰⁵ Ideia de que todas as pessoas têm a possibilidade de aprender durante toda a vida. Ver Faure, 1972.

²⁰⁶ As contribuições de Furter serão trabalhadas na exposição, logo adiante, do seminário de estudos sobre a educação extraescolar.

²⁰⁷ A definição de educação não formal utilizada é a elaborada por Coombs e Ahmed, tida, segundo o livro, como a formulação mais aceita e utilizada entre os pesquisadores da época. Educação não formal é “ (. . .) qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema formal (de ensino) para fornecer determinados tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto de adultos como de crianças. Assim definida a educação não-formal inclui, por exemplo, programas de extensão rural e treinamento de agricultores, programas de alfabetização de adultos, treinamento profissional dado fora do sistema formal, clubes de jovens com

E mais, Furter afirma que há três funções que predominam na grande maioria das práticas da educação extraescolar:

““Recuperação”, que significa permitir à população não escolarizada na idade ou no nível adequado “integrar-se ao universo dos escolarizados — e não sempre os conhecimentos e o saber dos quais essa população teria necessidade para se desenvolver”;

“Adaptação” e “promoção” — que revelam a mesma concepção anterior, uma vez que visam integrar populações marginalizadas às sociedades ditas modernas” (pp.23-4)²⁰⁸.

Após apresentar essa parte mais conceitual, fazem-se interessantes indagações sobre limites e impasses de algumas formulações, mais especificamente, as proposições feitas pelo Institute International Studies Education (Michigan) no *Seminário sobre o planejamento da educação extraescolar* organizado pelo Institut International de l’Education (UNESCO).

Segundo o livro, essas proposições privilegiam o **aumento da produtividade** em detrimento da **mudança de atitude**. Subjaz, neste caso, a ideia de conformação tanto em relação à “estrutura da atual sociedade, em geral, e do sistema educacional

objetivos em grande parte educacionais, diversos programas comunitários, de educação sobre saúde, nutrição, planejamento familiar, cooperativismo etc.”. (p.23). Para maiores informações, ver Coombs e Ahmed, 1977. Será essa definição a referência para os estudos da educação no Brasil nos anos de 1960 e 70 no Brasil, conforme afirmação deste livro. Isto coloca como questão, hoje em dia, a necessidade de compreender a dinâmica que levou à substituição destes autores e mais, quais são as novas referências nessa área.

²⁰⁸ No tocante à recuperação, Furter (1977a) diz que atribuir essa função à educação é integrar, ao universo das pessoas escolarizadas, quem não passou por esse processo e não tentar “recuperar” saberes que essas pessoas necessitariam desenvolver. Mais, é trabalhar sempre a partir de certas necessidades de clientelas específicas. Resta compreender, entretanto, quem determina essas “necessidades”. Neste caso, os grupos ou sociedades dominantes. E termina “... não podemos, portanto, escapar à suspeita de que a educação extra-escolar é legitimada na medida em que os autores constatam que a escolarização, concebida segundo o modelo ocidental, não mais é capaz de responder aos seus objetivos, sendo necessário buscar novas alternativas para o que se designa como a crise — mundial ou não — da educação escolar” (p.8). Passados mais de trinta anos, alguns justificam buscar novas alternativas educativas diante da ainda crise na escola ou na educação. É importante verificar se a suspeita de Furter ainda tem validade.

em particular” (p.78) como também, que há, nessas práticas educativas extraescolares, um desejo implícito ou explícito de que, algum dia, todos receberão educação no modelo do sistema formal.

Está presente, assim, uma noção de transposição de um modelo e de uma realidade típica de países industrializados, mesmo que já se saiba que, nesses países, a educação de massa não foi e não é um sucesso. Além disso, nesses países, não há um grande contingente populacional marginalizado do sistema formal, pois se garantiu à população o “ensino terminal”. Logo, as práticas de educação extraescolar desenvolvidas nos países industrializados são dirigidas a uma minoria da população.

Isto leva a questionar o significado dessas práticas educativas quando implementadas em inúmeros países “subdesenvolvidos” ou em desenvolvimento, nos quais a situação educacional é exatamente oposta à situação dos países industrializados.

Como contraposição a esse cenário fortemente influenciado pela perspectiva economicista, adota-se a seguinte perspectiva:

“Inicialmente pode parecer que apenas o número de situações particulares pede a educação extra-escolar como resposta, mas na medida em que se aprofundam os problemas educacionais de um país em desenvolvimento, percebe-se que este primeiro problema é apenas o signficante e o segundo o significado; ou seja: os problemas isolados são apenas sinais de uma situação global muito mais séria. A resposta da educação extra-escolar ao primeiro problema é importante principalmente em função do segundo, e não apenas como ferramenta para resolver problemas específicos. Nesse sentido, os programas de educação extra-escolar em função de problemas específicos, se bem que possam propor soluções válidas, mas isoladas, são importantes na medida em que servem como laboratório para o estudo do segundo problema, que, no fim, é um estudo sobre o problema educacional de uma sociedade” (pp.24-5)²⁰⁹.

²⁰⁹ Esta citação, que consta no livro, foi extraída do artigo de Fávero e Valla, 1977. Essa forma de tematizar as funções da educação não escolar destoa das que se observam atualmente, porque,

Afinal, por que se estudava o extraescolar naquela época?

Havia grande número de publicações e pesquisas sobre a educação extraescolar em países em desenvolvimento, financiados, principalmente, pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), UNICEF e USAID²¹⁰. As razões para isso não foram teóricas:

“As razões mais profundas do inusitado interesse dessas agências sobre o extra-escolar parece estar na consciência de que as novas estruturas, principalmente industriais, implantadas nos países subdesenvolvidos, geraram desequilíbrios violentos entre o rural e o urbano; a produção industrial e agrícola; as diversas regiões de um mesmo país; e, principalmente, aguçaram o conflito entre as classes sociais. É bastante alto o preço do crescimento econômico, pago pelos próprios países ditos emergentes, em termos da exploração indiscriminada de seus recursos naturais e do aviltamento das condições de trabalho de seus recursos humanos. Mas, vendo o desenvolvimento basicamente como modernização e considerando apenas a dimensão técnica do planejamento da educação, **são procuradas alternativas para a pouca eficiência dos sistemas escolares, não exatamente como instrumento de superação das referidas desigualdades, pelo que elas têm de injustas, mas porque os problemas por elas gerados comprometem o crescimento econômico desejado.**

Procura-se, basicamente, conhecer melhor os programas existentes e examinam-se as possibilidades de incrementar aquelas iniciativas julgadas mais estratégicas para o pretendido crescimento econômico e modernização dos setores considerados atrasados” (p.25, grifos meus).

normalmente, a produção atual ou destaca a não escolar frente aos insucessos da escolar ou o que a formal poderia aprender com a não escolar.

²¹⁰ “Essas pesquisas visam, de um lado, o estabelecimento de novas políticas de educação e a elaboração de planos educacionais mais abrangentes. Constata-se, por outro lado, que a maioria desses estudos estão relacionados (*sic*) com discussões sobre o desenvolvimento rural, a necessidade de criação de novos empregos e a igualdade de oportunidades” (p.25).

Continuando a crítica ...

“Ainda segundo P. Furter:

A análise crítica do discurso sobre a educação extra-escolar voltada para o desenvolvimento (...) mostra que esses modos de formação não são valorizados, legitimados e promovidos porque corresponderiam melhor às exigências específicas do desenvolvimento dos países periféricos, porque seriam a oportunidade de uma prática de 'educação para a liberdade', ou porque mobilizariam recursos e suscitariam criatividade até então subestimada. Ao contrário, são escolhidos por serem o último achado a permitir, por outros meios e eventualmente de outras formas, a mesma política de escolarização ocidental, de desenvolvimento e de progresso ilimitado. Não foi a proposição de novos modelos de desenvolvimento que acarretou a concepção de novas estratégias de formação (...) mas, de fato, a educação extra-escolar apareceu como um meio prático, como um remédio, um corretivo (...) que nos permitiria uma feliz escapada do impasse no qual a obstinada universalização do modelo ocidental de formação nos meteu” (p.25).

E essa discussão provoca outra ainda maior, explorada por E. de Kadt (1976)²¹¹:

“não será a educação extra-escolar uma nova forma de colonialismo?
Não se pode negar, em primeiro lugar, que uma parte de programas de

²¹¹ Na bibliografia analítica comentada anteriormente, o resumo deste trabalho permite compreender a discussão acima: “Comunicação apresentada na 30ª Reunião da SBPC (Brasília, julho de 1978) no *Simpósio sobre Educação e Colonização*, com o objetivo de estudar os diversos sentidos possíveis da afirmação de que ‘a educação é uma forma de colonialismo’. Parte de uma discussão conceitual sobre ‘colonialismo’, onde observa seus aspectos internos e externos, para, então, verificar que em todos os paradigmas e abordagens relacionados ao conceito de colonialismo faz-se referência ao fato de que a educação tem sido afetada pela situação colonial. Aborda o colonialismo como uma forma de dominação de classe e questiona a validade das propostas de Ivan Illich ao propor a ‘desescolarização da sociedade’. Diante do ‘fracasso das escolas’, aponta o recurso dos programas de educação não-formal como complemento da educação formal, comentando a natureza de influências externas nesses programas. Finaliza mostrando como os projetos de educação não-formal terminam por beneficiar os grupos mais privilegiados e como a educação para a libertação – sugerida por Paulo Freire – dá maiores esperanças, pois parte da oposição política e social às estruturas opressivas da sociedade de classes”. (IESAE, 1980, p.36)

educação extra-escolar depende de auxílios estrangeiros, através de agências dos países ricos e de organizações internacionais; em segundo lugar, muitos movimentos têm nítida inspiração e metodologia autóctones (a extensão rural é o exemplo clássico). Mas, se se entende o colonialismo como uma forma de dependência, muitos outros pontos são trazidos à discussão. Uma ação massiva de alfabetização, diga-se ou não-funcional, por exemplo, pode configurar-se numa dominação cultural — de estruturas nacionais ou internacionais sobre outras estruturas nacionais; de estruturas nacionais sobre estruturas regionais do mesmo país; do mundo urbano sobre o rural etc”. (p.26)

A despeito dessas críticas, a proposta do IESAE, nesta pesquisa, é:

“acreditando-se, todavia, no dinamismo potencial da educação, pode-se orientar o estudo do extra-escolar para descobrir as verdadeiras situações de aprendizagem, aquelas efetivamente inovadoras, que encaminham a autodidaxia dos indivíduos a grupos, constituindo-se em oportunidades de verdadeira formação”. (p.26)²¹²

O livro termina com uma discussão sobre o método e a construção da tipologia. Discute-se a natureza dos estudos tipológicos e apresenta-se longa descrição das tipologias de educação extraescolar existentes²¹³.

²¹² Esta abordagem sofre forte influência dos estudos de Furter, 1975.

²¹³ Vale ressaltar que a pesquisa localizou um ensaio que tratava da tipologia da educação não formal no Brasil (Oliveira, 1973). “Com o objetivo de oferecer subsídios para um panorama da educação não-formal aliada ao desenvolvimento de recursos humanos no Brasil, apresenta aspectos conceituais desse tipo de ensino e, então, a natureza do problema e o ‘mercado’ da educação não-formal. Descreve o desenvolvimento da educação não-formal no Brasil, mostrando o papel que desempenham o Ministério da Educação e Cultura [MEC], os grupos religiosos, as Forças Armadas, o ensino supletivo, as instituições privadas e as universidades. Dá um breve resumo de quatro projetos prioritários implementados pelo MEC – MOBRAL, PIPMO, SATE E PRONTEL – e de um programa de extensão rural – ABCAR – desenvolvido pelo Ministério da Agricultura. Em apêndice, apresenta informações sintéticas sobre as principais organizações brasileiras que atuam na educação não-formal nas áreas de: treinamento profissional e vocacional – PIPMO, SENAI E SENAC; extensão rural – ABCAR; desenvolvimento comunitário – FASE, CNEC, Ação Comunitária; alfabetização – MOBRAL; treinamento de professores e administradores – CENAFOR; e tecnologia educacional – PRONTEL” (IESAE, 1980, 42). Na apresentação dessa publicação, há o comentário de que esta tipologia tratava-se de “um trabalho encomendado, com vistas a eventual apoio técnico-financeiro de agências internacionais”

Algumas ressalvas são feitas ao próprio uso da tipologia como instrumento de trabalho. Dentre elas, vale reproduzir esta:

“(...) talvez devido à amplitude do conceito e à abrangência da pesquisa, o quadro tipológico não só esconde a história dos programas, como faz tábula-rasa das diferentes posturas ideológicas que os animam. Sob um mesmo tipo e debaixo de uma mesma nomenclatura podem existir orientações e modos de atuação diametralmente opostos, conforme a natureza da instituição, seus objetivos, a ideologia de seus agentes e a própria metodologia utilizada”. (p.19)

É possível que esta observação seja uma resposta às críticas recebidas durante o seminário quando da apresentação deste projeto (Boaventura, Horta, & Passos, 1977). Críticas que ainda são pertinentes quando se considera parte da produção acadêmica atual sobre a temática da educação não escolar no Brasil. As análises das práticas parecem ser perpassadas por certo “otimismo ingênuo” (Cortela, 2000) o que se traduz em ausência de crítica às diferentes posturas ideológicas no interior dessas práticas.

A partir da discussão sobre o método de construção tipológica, da análise dos programas investigados e suas classificações, propõe-se:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Iniciação profissional
- Aprendizagem e qualificação
- Atualização, aperfeiçoamento e especialização
- Capacitação e treinamento
- Desenvolvimento de pessoal

EDUCAÇÃO DE BASE E INICIAÇÃO PROFISSIONAL

- Alfabetização e educação continuada
- Promoção humana e iniciação profissional

EXTENSÃO RURAL

(p.36). Há também a nota de que a partir dele, poder-se-ia confirmar a crescente presença da educação não escolar no Brasil naquele momento.

DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

- Ação comunitária
- Organização comunitária

SAÚDE

- Educação sanitária
- Saúde comunitária
- Higiene do trabalho e prevenção de acidentes
- Reabilitação das condições de saúde

FORMAÇÃO ARTÍSTICA

- Educação pela arte
- Iniciação às artes
- Difusão artístico-cultural

FORMAÇÃO DESPORTIVA E RECREAÇÃO

- Iniciação à prática esportiva
- Formação e treinamento desportivo
- Esporte e recreação

FORMAÇÃO RELIGIOSA

- Iniciação religiosa
- Formação religiosa

MOVIMENTOS DE JUVENTUDE E INFANTO-JUVENIS

3.1.2. O Seminário sobre o estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil.

O Seminário sobre o estudo da educação extra-escolar no Brasil foi promovido pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas/RJ, na cidade do Rio de Janeiro, do dia 27 de setembro ao 01 de outubro de 1976, com o patrocínio do MEC/DAU/CAPES.

Os organizadores deste Seminário partiam da seguinte análise: havia inúmeras questões que permeavam os sistemas educacionais e, dentre estas, destacava-se o desafio da inovação dos sistemas educacionais. Naquele momento, sabia-se que muitas inovações eram realizadas fora da escola, e mesmo que a educação

extraescolar não fosse um fenômeno recente para eles, era objeto de grande interesse para diversos profissionais ligados à área da educação do país.

Diante disso, e com a pesquisa que originaria o livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar no Brasil* em andamento pelos pesquisadores do IESAE, o seminário teria como objetivo²¹⁴:

- “Definição de um quadro teórico de análise para estudo da Educação Extra-Escolar e de critérios para ‘estudos de casos’, dentro deste campo”.
- “Análise de metodologias de pesquisas em Educação Extra-Escolar e explicitação de variáveis significativas para essas pesquisas”.
- “Elaboração de propostas metodológicas a serem aplicadas em ‘estudos de casos’”. (Boaventura, Horta, & Passos, 1977, p.17)

O seminário²¹⁵ desenvolveu-se a partir de plenárias com exposição, painéis e debates e atividades em grupos com debates e elaboração dos relatórios²¹⁶. Todos os participantes foram convidados pelos organizadores. Representantes de órgãos oficiais e particulares interessados na temática participaram como observadores.

A seguir, os principais resultados do seminário.

3.1.2.1. Dos textos publicados do Seminário sobre o estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil

Inúmeros debates foram feitos no Seminário sobre o estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil²¹⁷. É notória a importância de Pierre Furter²¹⁸ para a elaboração da

²¹⁴

²¹⁵ Ver a programação nos anexos.

²¹⁶ Algumas exposições e relatórios sínteses estão publicados na revista *Fórum Educacional*, nos volumes 1 e 2 em 1977. Para outras documentações produzidas e não publicadas nesta revista ver Seminário sobre o estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil, 1976.

²¹⁷ Como foram publicados 5 artigos sobre o Seminário e todos analisam a mesma problemática, é de se esperar análises ou pontos de vista repetidos ao longo de todos os textos. Sendo assim, serão excluídas partes das reflexões dos autores e apresentados somente os pontos importantes no que diz respeito a esta pesquisa.

pesquisa *Tipologia da Educação Extra-Escolar no Brasil*. No seminário, isso também ficou evidente. Furter abriu os trabalhos com uma indagação provocativa: *Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários*²¹⁹, que serviu de norte para as discussões que se seguiram com os debatedores. A sua fala de fechamento, por sua vez, teve título sugestivo: *Os paradoxos da educação extra-escolar ou “a gênese está no fim”; comentários à guisa de conclusão para o Seminário sobre o estudo da educação extra-escolar no Brasil*²²⁰, que é uma tentativa de responder às provocações dos debatedores.

Abaixo, serão apresentadas as principais ideias de Furter²²¹, acompanhadas de comentários e críticas extraídos dos artigos de diferentes autores, inclusive de Fávero, publicados na revista Fórum sobre o Seminário.

Furter inicia a discussão apontando a dificuldade de se encontrar estudos históricos sobre a educação extraescolar. Afirma que se sabe muito pouco como ela teria se desenvolvido: “subestimamos ou ignoramos o fato de que foram formas ‘extra-escolares’ que precederam as formas escolares de formação” (Furter, 1977a, p. 5). Isto permite, na visão do autor, que alguns apologistas da educação extraescolar afirmem que “se trata de uma inovação absoluta, de uma revolução educativa, da invenção do século, em suma, que tudo começa novamente ... com eles” (idem, p.6)²²².

²¹⁸ Vanilda Paiva (1985), diz que “a difusão do tema [educação permanente] no Brasil a devemos a Pierre Furter, quando perito da UNESCO entre nós. Foi desde a publicação de seus livros *Educação e Vida* e *Educação e reflexão* em 1966 que a educação permanente entrou definitivamente no vocabulário pedagógico nacional e nas preocupações de alguns profissionais da educação brasileira dedicados aos problemas da educação dos adultos e/ou influídos diretamente por Furter” (p.8). Ela cita, especialmente, o Rio de Janeiro, onde a influência foi mais forte. A fim de ilustrar percepção semelhante acerca da influência de Furter no Brasil, Fávero, ao resenhar o livro de Simson, Park e Fernandes (2001) diz: “Embora a educação permanente tenha em grande parte se reduzido à formação profissional, gerou também experiências interessantes, principalmente na perspectiva do ‘desenvolvimento cultural’ (Furter, 1975). Por exemplo, alguns centros urbanos, como Campinas, tentarem converter-se em ‘cidades educativas’. Talvez venham daí algumas das experiências contempladas no livro em questão, e mesmo algumas iniciativas da própria UNICAMP” (Fávero, 2007, 615).

²¹⁹ Ver Furter, 1977a.

²²⁰ Ver Furter, 1977b.

²²¹ Furter publicou o livro *Os sistemas de formação em seus contextos: introdução a um método de educação comparada*. Em alguns capítulos, ele discute a educação extraescolar. Entretanto, esta obra não será objeto de análise porque a discussão não traz elementos novos em relação ao que já foi apresentado no seminário e, quando traz, não é relevante para este trabalho. Ver Furter, 1982.

²²² Até hoje, não há estudos históricos que tratam da educação não escolar no Brasil, logo, não é difícil encontrar alguns desses “apologistas”.

Furter se faz a seguinte pergunta: como tornar visível a educação extraescolar? Tarefa difícil, responde ele, principalmente, quando há necessidade de mostrar a extensão real dessas práticas, determinar o quanto custa e quais os benefícios. Segundo o autor, a dificuldade agrava-se ainda mais, quando se sabe o quanto a educação escolar ofusca as demais formas de educar²²³. Daí a necessidade de se propor diagnósticos que sejam satisfatórios. Entretanto, para ele, os métodos até então aplicados não se mostraram perfeitos. E aponta as principais dificuldades:

- a. “Dificuldade de ordem semântica quanto à terminologia a utilizar, já que esta deve ser fixada de modo a permitir, por exemplo, o estabelecimento de bibliografias ou a classificação da documentação²²⁴.”
- b. Dificuldades estatísticas²²⁵.
- c. Dificuldades de ordem taxionômica, na busca dos modelos de classificação que sejam práticos e utilizáveis nesse terreno, fornecendo ao mesmo tempo um mínimo de garantia científica”. (idem, p, 9)

Esta última dificuldade, coloca em relevo o que Furter chamou de “os problemas taxionômicos dos diagnósticos da educação extra-escolar”. Ele levanta uma questão:

“Gostaríamos, de fato, demonstrar que todo esforço de classificação (...) está orientado segundo um ponto de vista privilegiado que remete a interesses ou a preocupações que por sua vez, implicam opções fundamentais. Essa questão ganha em importância na medida em que o diagnóstico – operação por si mesma importante em qualquer programação de uma intervenção formativa - se reveste de valor crucial para a educação extra-escolar, vez que esta é pouco visível, extremamente dispersa e diversificada”. (idem, p.14-5)

²²³ Ver a problematização desta questão no capítulo 1.

²²⁴ Furter afirma o quanto é difícil utilizar a terminologia dos *thesaurus* existentes, pois estes foram construídos com base no ensino escolarizado. A sugestão é construir uma terminologia a partir de um procedimento empírico. Para isso, ele sugere as pesquisas de Pineau e Tardy. Para os limites e avanços dos métodos propostos por estes autores, ver Furter, 1977a, principalmente, as páginas 9 e 10.

²²⁵ A educação extraescolar inexistente quando se trata de estatísticas e recenseamentos oficiais.

Aprofundando seu questionamento, afirma, em primeiro lugar, que o diagnóstico coloca ordem em uma realidade extremamente dispersa. Em segundo lugar, “facilita o intercâmbio e a transferência tecnológica e metodológica no seio de um mesmo tipo de programa” (idem, p.16). Entretanto, Furter alerta: “isto terá como primeira consequência o aumento da dependência cultural e tecnológica ... através dessas boas intenções, certas formas de educação extra-escolar se alastram como verdadeiras epidemias” (idem, p.16)²²⁶. Isto não exclui, conforme a observação do autor, que haja possibilidades de transferir competências de um programa a outro. Por isso, Fávero e Valla (1977) apontam as vantagens e desvantagens deste tipo de pesquisa (Tipologia):

“Disponibiliza toda uma gama de conceitos sobre um campo que não é somente pouco conhecido, mas de natureza muito variada e portanto de difícil definição. MAS como ela está sendo feita em sua maior parte fora do Brasil (e em países desenvolvidos), frequentemente vemos conceituado um campo de interesse de uma maneira que não se adéqua às especificidades do contexto brasileiro” (p.53).

Bordenave (1977) também encaminha sua reflexão a essa preocupação, quando diz:

“Existe uma tendência a valorizar exageradamente os modelos de pensamentos vindos dos países mais avançados, sem uma crítica exigente de suas prováveis consequências. (...) Um exemplo: acabo de participar do Simpósio Nacional de Telepromoção Rural organizado em Porto Alegre pelo Ministério do Trabalho e a Feplam. Um dos conferencistas afirmou que o Senar deveria dar máxima ênfase ao ‘como fazer’ na formação de mão-de-obra rural, sendo que o ‘por que fazer’ só deveria ser abordado se o ensinando perguntasse”. (p.63-64).

²²⁶ Esse alerta também caberia para os dias de hoje. Basta observar a premiação, realizada por diversos institutos e organizações nacionais e internacionais, àqueles agentes ou instituições que têm as melhores práticas e que poderiam ser replicadas em outros lugares. Isto não quer dizer que todas as práticas tenham essa intenção, mas, que é necessário por em perspectiva esse fenômeno com maior criticidade.

Por fim, Furter discute a estratégia de formação. Um raciocínio em cadeia se coloca aqui: se há necessidade de formar, em escala nacional ou regional, é necessário admitir que há inúmeras formas de intervenção educativa, o que pressupõe estabelecer prioridades, formas de abordagens e, também, determinar a quem se dirigem essas práticas²²⁷. Com isso, apresenta “proposições para uma formação extra-escolar voltadas para o desenvolvimento” (idem, p.31), por meio das quais também aprofunda a crítica (já em curso no plano internacional) ao discurso sobre a educação extraescolar para o desenvolvimento, conforme já apresentado²²⁸. Diz o autor:

“Ora, assim como nas situações coloniais as formas não reconhecidas pela oficialidade (...) foram frequentemente os primeiros pontos de fixação dos movimentos de resistência cultural, de recusa da desapropriação colonial, assim também não se deve subestimar as contradições que atravessaram as políticas coloniais de escolarização. Se os sistemas de formação criados durante e pela dominação colonial tiveram essencialmente a função de confirmar os laços de dependência em relação à metrópole e de destruir as formas autóctones de formação, sua evolução suscitou, no entanto, contradições que eventualmente permitiram a aparição de contraculturas. Em certas circunstâncias particularmente favoráveis, essas contraculturas foram as primeiras manifestações da luta pela independência e, muitas vezes, permitiram a formação dos primeiros ‘líderes nacionais’” (idem, p.33)²²⁹

²³⁰

²²⁷ Furter, inspirado nas pesquisas de H. Roberts, cria possíveis tipologias para classificar as práticas educativas extraescolares em função de alguns elementos que ele julga determinantes na construção de um programa de formação extraescolar: clientela, agentes, recursos, formas de intervenção e origem. Para efeitos dessa tese, não se detalhará essa tipologia. Ela interessará àqueles que formulam e distribuem recursos financeiros para os programas de formação extraescolar. Ver Furter, 1977a, p.13-31.

²²⁸ Ver a discussão inicial da apresentação do livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar*.

²²⁹ O momento histórico da análise de Furter é outro e sua leitura, a partir das circunstâncias atuais, é interessante por evidenciar um deslizamento semântico – **da resistência cultural**, dominação, que marcava aquela educação não escolar, para a necessidade de se trabalhar com **a autoestima dos “educandos” e a solidariedade na comunidade**. Esse contraste fica mais forte quando a comparação se dá em muitas práticas educativas no interior das ONGs, dos grandes institutos e fundações.

²³⁰ O debate sobre educação como forma de colonialismo, em voga na década de 1970, foi tema da 28ª Reunião da SBPC de 1976. Ver Queiroz (1976) e Kadt (1976).

Assim, para romper com essa relação de dependência é necessário conhecer o engendramento da mesma. Para tanto, Furter sugere o trabalho crítico com as seguintes características, principalmente em relação aos projetos que serão implementados:

- a. **Análise ideológica:** “que apreenda o alcance imediato e a longo prazo do projeto e de seu grau de coerência, ... identificar os grupos portadores do projeto, ... e ponderar ainda qual é o lugar conferido, no projeto, à utopia, ... e qual é a parte que se torna confirmação ou simples rearranjo do *status quo*”.
- b. **Avaliação:** “confrontar a prática da intervenção como projeto que a inspira e justifica. Importa, diz ele, “é buscar coerência interna entre essa formalização do projeto e o conjunto de suas perspectivas. ...[Assim], será possível, finalmente, medir como e até que ponto os autores do projeto conseguiram concretizá-lo, levando em conta as imposições e as possibilidades da situação com a qual estavam confrontados, isto é, a vontade dos diferentes grupos envolvidos na vontade de realizar o projeto”.
- c. **Confronto:** “da dimensão teórica do projeto com as características concretas das práticas não revela outra coisa que o seu funcionamento. Por isso é necessário investigar, com verdadeira paixão perquiridora, tudo que se passou que não tivesse sido desejado ou esperado, e que se arrisca a escapar no confronto entre objetivos e resultados” (idem. p.34-5)²³¹.

Será a partir desta última reflexão que Furter proporá “a base de uma nova estratégia de formação para o desenvolvimento: o desenvolvimento cultural” (idem, p.38)²³². Isto implica em avaliar em que medida as práticas educativas extraescolares

²³¹ Esta é uma reflexão quase ausente na educação não escolar ou na execução das práticas denominadas não escolar hoje. A não ser naquelas que utilizam, de fato e não como slogans educacionais, o referencial freireano. Seria interessante pensar o que seria revelado se essa visão fosse aplicada para pensar as práticas e a produção atuais.

²³² Furter(1975) desenvolverá essa ideia com mais profundidade. Será ela a grande influência de Furter sobre a forma como o IESAE propõe discutir e pensar a educação extraescolar no Brasil.

também reforçam a dependência cultural²³³. Daí a necessidade de se pensar sobre qual formação se quer realizar. O autor defende aquela vinculada à noção de autodidaxia: “qualquer intervenção formativa que consideremos buscar sua própria abolição na afirmação progressiva, na aquisição da capacidade, por parte de cada indivíduo, de saber como dominar as diferentes situações em que será levado a viver” (idem, p.42).

Boaventura, Horta, & Passos (1977) resumem essa apresentação e traz um ponto que vale a pena ser reproduzido: sobre a existência do extraescolar – “o caminho de reposta se dá através do estudo da história das formas institucionais de educação e das crises que as mesmas vêm atravessando”.

O texto de fechamento difere do de abertura do seminário. Enquanto o primeiro apresenta possibilidades ou caminhos de diagnósticos para o estudo da educação extraescolar, o segundo tem um tom menos propositivo e é permeado de um sentimento compartilhado entre os participantes que é - sair com mais perguntas do que respostas. Daí que seu texto esteja permeado por muitos questionamentos.

Ele atribui este sentimento ao próprio objeto que se pretende compreender. Primeiro, a educação extraescolar ainda é pouco estudada e explorada. Consequentemente, as investigações percorrem “caminhos tortuosos e pouco seguros e as pistas falsas abundam” (Furter, 1977, p.3). Em segundo lugar, ele pode sinalizar um mal-estar gerado pela (falta de) resposta às seguintes dúvidas quanto à educação extraescolar:

- “Será certo que a educação extra-escolar de fato existe?”
- “Não é chocante constatar o quanto é difícil a delimitação do seu campo?”
- “Que seu estatuto semântico permanece vago e incerto?”
- “Que a educação extra-escolar parece escapar incessantemente aos esforços de conceitualização e de categorização?”

²³³ Esta ideia já foi explorada na introdução do livro *Tipologia....* Para maiores informações, ver Furter, 1977a, páginas 40-42.

Isto tudo resulta num paradoxo que, segundo Furter, se expressa da seguinte maneira: “quanto mais nos esforçamos por apreendê-la, mais ela nos parece escapar” (Furter, 1977, p.4).

Boaventura, Horta & Rosas (1977) relatam estes questionamentos:

“A análise das relações entre o escolar e extra-escolar mostra como ao último vem sendo atribuída a função de resolver a crise da escolarização e de solucionar o problema da impossibilidade da escolarização para todos. **Isto faz com que desapareça a especificidade do extra-escolar, diminua a sua visibilidade e lhe seja vedado o direito de ser diferente.**

O questionamento da oportunidade e convivência de serem estabelecidas taxionomias baseia-se na preocupação de que uma ‘falsa ordem’ possa vir a impedir o dinamismo e o ‘direito de ser diferente’, que deveriam ser características fundamentais das atividades que estão sendo denominadas de extra-escolares” (p.19) (grifos meus).

Embora seja uma visão radical, que coloca em questão a possibilidade de um campo de conhecimento sobre a educação não escolar, não é de todo inválida. Trazendo essa discussão para a atualidade, acredita-se que esse paradoxo também se revele, embora não se nomeie como tal, em textos de autores já consagrados²³⁴ nesse campo: Jaume Trilla, por exemplo, pesquisador espanhol e referência nos estudos da educação não escolar no Brasil, citado principalmente por aqueles que trabalham com a educação não formal, e Gohn²³⁵.

²³⁴ Isto não quer dizer que os autores concordem com essa visão.

²³⁵ Esse sentimento me fez pensar em minha dissertação de mestrado, em que, de certa forma, eu não conseguia nominar tal paradoxo, mas que, creio, está incrustado na escrita do texto. O objetivo era descrever/captar a educação que eu e o grupo de educadores sociais praticávamos na rua, na ex-FEBEM e na Vara da Infância e da Juventude de SP. Isto só foi possível com o diálogo de textos literários de Clarice Lispector, João Cabral de Mello Neto, Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade. Era quase como se me fosse negado captá-la, pescá-la em palavras racionalizadas. O sentimento vivenciado durante todo o mestrado se traduz em uma passagem de Lispector, que está na dissertação, que diz: “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora” (Lispector, 2001:63).

Trilla (2003) apresenta o universo da educação social. Como ele mesmo diz na introdução: “é sobre as realidades, as práticas, as ações às quais queremos nos referir” (p.12). Um dos objetivos é delimitar este universo educativo.

“nosso propósito é detectar qual poderia ser o “ar de família” da pedagogia social. Não trataremos, portanto, de chegar a uma definição da mesma – e muito menos a uma definição essencialista –, entretanto, tentaremos descrever o uso da expressão em nosso contexto: de que se fala quando se fala de ‘pedagogia social’; a que se dedicam as pessoas que dizem se dedicar à ‘pedagogia social’. (...) Quais são os referentes deste significante? Que semelhanças, parentescos, proximidades, redes de relações existem entre eles? Qual é o “ar de família” de todos estes referentes?” (p.15-6).

Para essa delimitação, ele agrupa e reagrupa esse universo da educação social a partir de alguns critérios (por exemplo, desenvolvimento da sociabilidade, indivíduos em situação de conflito), tal qual se faz na matemática com a teoria dos conjuntos. Ele apresenta oito possibilidades para delimitar esse universo através do jogo de “contém” e “está contido”.

No final, a melhor aceção de educação social que se ajusta a seu uso habitual

“estaria formado por todos aqueles processos educativos que compartilham, no mínimo, dois dos três seguintes atributos:

1. Dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos;
 2. Têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflitos social;
 3. Têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais”
- (Trilla, 2003, p.28).

Em que medida essa solução de delimitar o universo da educação social perpassa o sentimento e o paradoxo levantados por Furter?

Gohn (2010) parece se pautar pelas mesmas questões. Ela lista uma série de interrogações simples para tentar demarcar as diferenças entre os três universos educativos: formal, informal e não formal, como por exemplo: “Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?” (p.16-7). O interessante é que em todas as respostas, a referência da educação formal é marcante e a delimitação ou a definição das outras se faz, geralmente, pela contraposição desta.

Vale trazer aqui a reflexão de Fávero e Valla (1977), que diz:

“É preciso lembrar que o objetivo principal de qualquer estudo de educação extra-escolar deve ser repensar as funções da educação dentro de uma determinada sociedade, e que o confronto entre educação extra-escolar e a educação formal pode refletir uma visão e metodologias falsas, isto é, dualistas, e não apenas um instrumento analítico”. (p. 54-55)

Voltando ao texto de Furter, na sua conclusão, ele pretende aprofundar tanto a questão “por que (por que razões?) convém fazer a demonstração da existência da educação extra-escolar?” quanto a de como “tornar possível o desenvolvimento de algumas das implicações metodológicas de um estilo de pesquisa que pretenderia dar conta da educação extra-escolar em sua especificidade, contribuindo ao mesmo tempo para a atualização da sua potencialidade” (1977b, p.5). Outras questões já foram apresentadas tanto na exposição do livro *Tipologia* quanto na introdução deste capítulo; vale reproduzir um trecho²³⁶ desta conclusão que estabelece relações com os propósitos desta pesquisa e, de alguma forma, apresenta uma visão que tenta escapar do paradoxo comentado anteriormente.

“Se o estudo da educação extra-escolar deve abordar este domínio educativo enquanto o mesmo se apresenta como *diferente*, por sua

²³⁶ A citação será um pouco extensa, pois Furter dialoga e reproduz as ideias principais de dois outros textos que foram apresentados no Seminário.

própria definição da educação escolar, (...), tal diferença só pode ser captada nas *relações dialéticas* que o extra-escolar e o escolar mantêm entre si. Disto resulta uma primeira implicação metodológica: para captar a educação extra-escolar em sua especificidade, é preciso ainda não somente analisar o que ela faz, o que ela realizou; é preciso ainda analisar o que ela não quer ser. (...) a significação de uma forma de educação extra-escolar ultrapassa a resposta ou a solução educativa que ela propõe para uma situação problemática; e porque ela depende, antes de tudo, de sua capacidade de desempenhar o papel de um *sinai*²³⁷ que indica uma situação problemática, conflitiva, muitas vezes não resolvida.

(...)

Para atingir o significado, é preciso re-situar a intervenção educativa em seu contexto; a situação particular na totalidade de seus determinantes; o temporário na história e nas tendências de uma situação em evolução. Transparecerá então, muitas vezes, que o significado é, sem dúvida, um problema de formação a ser resolvido, mas também que suas causas profundas são tão políticas quanto sociais e econômicas. O surgimento de modalidades extra-escolares de formação significa que – em face dos diversos problemas que lhes são impostos pelo crescimento econômico, pela dinâmica social e pela evolução política – alguns atores sociais já não se conseguem satisfazer com as situações institucionais existentes no quadro dos sistemas educativos; significa que tais atores sociais são então levados a criar ou buscar formas alternativas, capazes de responder às suas aspirações. Ora, como frisava Demo²³⁸, ..., não é só no domínio da formação que a importância das formas difusas de atividade, do informal, ou do não-estruturado se impõe. Ela está presente também no conjunto do setor social, tanto no mercado de trabalho como no domínio da saúde etc. Mas, acrescentava Demo, se essas formas alternativas escapam à formalização, ocorreria isto de fato por estarem elas ainda num estágio “inferior”? por não terem ainda sido institucionalizadas? Não se poderia pensar, ao contrário, que

²³⁷ Essa ideia é trabalhada em Fávero e Valla (1977).

²³⁸ Ver Demo, 1977.

a *condição* mesma da existência e do desenvolvimento dessas formas seria sua invisibilidade, que lhes permite escapar ao controle e à ordenação efetuados pelas instituições específicas e pelos aparelhos estatais?” (1977b, p.10-1).

Para finalizar, vale ressaltar que um dos grandes questionamentos feitos ao longo do seminário, tanto aos projetos de pesquisa desenvolvidos no IESAE²³⁹, quanto à apresentação de Furter, deteve-se sobre a utilidade desses projetos e os aspectos históricos da educação extraescolar.

O IESAE se defendeu dizendo que, em relação à utilidade, os projetos poderiam gerar linhas de pesquisas para futuros orientandos (o que não se confirmou)²⁴⁰, a divulgação de experiências exitosas poderia servir de parâmetro para melhorar outras e, por fim, o objetivo era uma “elaboração teórica de tipos que representassem modelos praticamente férteis, que seriam objeto, inclusive, de estudos de casos” (1977, p.18), e não uma simples classificação das práticas educativas extraescolares,.

E sobre a questão que gerou mais críticas ao grupo do IESAE - se as pesquisas levavam em conta os aspectos históricos e ideológicos das práticas, a resposta foi negativa:

“não é ‘sem história’; pelo contrário, há uma história; e muitas vezes ao se fazer a história das experiências de educação extra-escolar corre-se o risco de reproduzir ou procurar encontrar nelas o processo de institucionalização da educação” (Boaventura et al., 1977, 18).

O artigo de Pedro Demo (1977) pontua algumas questões importantíssimas tanto para a compreensão do Seminário quanto para as enfrentadas nos dias de hoje. Segue abaixo alguns dos seus comentários:

²³⁹ Aquele coordenado pelo professor Fávero, publicado em *Tipologias....* e o coordenado pela professora Julieta Costa Calazans, chamado *Inovações metodológicas das formas de educação extra-escolar*. Esta última publicação não foi possível localizar.

²⁴⁰ Fávero, em entrevista para esta tese, disse que houve uma ou duas pesquisas sobre a educação extraescolar após a *Tipologia da Educação Extra-escolar*. Afirmou desconhecer as razões pelas quais o tema desapareceu.

Ponto 1. “O interesse do seminário encontra um interesse análogo em outra área social, a da inserção no mercado de trabalho e seus aspectos ‘informais’ ou ‘não-institucionalizados; apenas que este já se realiza há alguns anos. Possivelmente a área da educação não tem tomado conhecimento específico dos estudos em torno do ‘mercado informal de trabalho. Os problemas são relativamente semelhantes: a) descoberta de que há uma área parainstitucional relevante e talvez prioritária em termos de pesquisa e de políticas; b) dificuldades de conceituação; c) dificuldade de construção de tipologias; d) dificuldade de coleta e mensuração” (p.71). E conclui: “parece, assim, que a educação estaria procurando um caminho metodológico semelhante, ao entender que elementos não-institucionalizados da educação seriam muito importantes para entendermos a realidade educacional institucionalizada” (p.72).

Ponto 2. “Não se está conseguindo definir a ‘relevância do assunto’: por que é importante dedicar-se ao tema do “extra-escolar”? a) Por que se choca com o “escolar” institucionalizado?; b) Por que está se difundindo aleatoriamente?; c) Por que é uma alternativa válida?; d) Por que se enquadra melhor no contexto do desenvolvimento?; e) Por que oferece elementos de inovação teórica e metodológica?” (p.72).

Ponto 3. “Diante do pano de fundo socioeconômico, a problemática poderia ganhar contornos mais nítidos”. E continua, “A valorização de florações parainstitucionais surge porque o aparato institucional não consegue suprir satisfatoriamente a ascensão social. Os atingidos buscam, então, seus próprios caminhos” (p.73). “É preciso, pois, explicar como subsiste a outra parte. Não seria isto aplicável também a realidade educacional?”. (p.74)

Ponto 4. “A relevância da educação extra-escolar é dada pelo fato de significar, possivelmente, formas de subsistência num contexto socioeconômico restritivo, incapaz de oferecer a todos as vantagens de uma educação “formal” de alto nível, diretamente incidente sobre a ascensão social?”. (p.74)

Esses pontos são comentados no relatório final feito por Boaventura, Horta & Rosas (1977), em especial na seção “conclusões e recomendações”, que diz:

“A riqueza do estudo da educação extra-escolar não está na possibilidade do conhecimento de movimentos e programas, mesmo que tenham feito de ótimo, nem mesmo na identificação dos frutos da ação educativa, mas descobrir como grupos e populações inventaram elas mesmas respostas às dificuldades de sobrevivência e afirmação, à margem e apesar das instituições. Isso ressalta a importância do amplo campo do saber difuso – tanto em educação como no do trabalho e da saúde, por exemplo – onde são criadas as verdadeiras situações de aprendizagem. Caminha-se do difuso para o institucional e é da perspectiva da educação difusa e não da escolar que se deve procurar ver e entender o extra-escolar”. (p.30)

Além destas produções para se discutir a educação extraescolar, Victor Valla, pesquisador vinculado ao IESAE, participa dessas reflexões, embora a sua trajetória posterior encaminha-se para a educação popular e saúde²⁴¹. Apesar do texto sobre educação extraescolar na revista *Fórum* (Fávero e Valla, 1977) e da coordenação do projeto de pesquisa *Para uma formulação de uma teoria da educação extra-escolar no Brasil: ideologia e as favelas do Rio de Janeiro 1880-1980*, financiado pelo FINEP/IESAE/FGV.

Para esta pesquisa, interessa a sua produção sobre a educação extraescolar e não-formal²⁴², trabalhados no artigo *Educação não-formal: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica* e o relatório de pesquisa *Para uma formulação de uma teoria da educação extra-escolar no Brasil: ideologia e as favelas do Rio de Janeiro, 1880 – 1980*²⁴³, em especial o capítulo I – *do projeto original ao*

²⁴¹ Para conhecer a sua trajetória, ver em Stotz, 2009.

²⁴² É notória a importância e a relevância deste autor para a pesquisa em Educação Popular e Saúde. Entretanto, não será explorada, pois fugirá dos propósitos desta Tese.

²⁴³ Este projeto de pesquisa, com financiamento do FINEP, deu origem ao livro *Educação e Favela*, porém há um lapso de tempo entre o projeto original de 1977, a execução em 1981 e a publicação do livro em 1986. Durante este período, Valla migrou do uso do termo educação extraescolar para educação popular.

projeto possível. E por fim, uma breve introdução do livro *Educação e Favela: políticas para as favelas do Rio de Janeiro, 1940 -1985*, de 1986.

No artigo sobre a educação não formal, na sua primeira aproximação ao tema, o autor mostra como algumas perspectivas educativas não formais são atravessadas por uma compreensão a-histórica desse próprio fenômeno, sobretudo quando o consideram uma novidade e veio para dirimir os impasses da crise educacional.

Segundo Valla (1977), perpassa nessas visões a ideia de que a educação não formal foi esquecida ou então subaproveitada até aquele momento e, “na medida em que seu uso se torna mais eficiente, os problemas em questão vão-se resolvendo” (p.14), bastando para isso aplicar uma boa soma em dinheiro nos programas educativos e qualificar o pessoal para o trabalho.

Contrapondo a essa visão a-histórica, Valla contextualiza a educação não formal no interior de um quadro mais amplo, o processo histórico do capitalismo, e afirma que ela é uma resposta “às novas necessidades do sistema capitalista, no seu caminho de expansão e aumento de lucros” (idem, p.15).

A proposta do artigo assume e aprofunda esta perspectiva, tratando a educação não formal a partir de uma visão sistemática e histórica.

Valla cita brevemente o início do processo de revolução industrial na Inglaterra e como este implicou na reestruturação da educação em consonância com as necessidades advindas daquela época. E conforme se intensificava o processo de industrialização, aumentava a preocupação de desenvolver e garantir a todo cidadão o acesso à educação formal nos países da Europa ocidental e na América do Norte. Entretanto, as pesquisas nos anos de 1970 já mostravam que para uma parcela da população, especialmente nos Estados Unidos, os pobres, grupos minoritários e a população rural, essa promessa não se confirmou. Daí o uso do ‘remédio’ da educação não formal para corrigir essa falha.

O autor, como já foi indicado, parte da “premissa de que qualquer processo educacional é sempre um tipo de resposta formulada às exigências criadas pelo processo econômico de uma determinada região” (p.16). Valla caracteriza o Brasil como um país marcado por uma economia dependente que remonta ao período colonial e que se prolonga durante o processo de industrialização brasileiro,

principalmente com a “importação” do modelo econômico dos chamados “países cêntricos”, não deixando de reverberar, conforme a análise do autor, na própria educação brasileira.

“Um sistema [de educação] que nunca se adequou às necessidades de sua população, mas apenas ao modelo econômico que se implantou no país. O modelo econômico representa uma produção de artigos que se destinam a um número reduzido de pessoas e, por essa razão, faz com que o sistema educacional que se desenvolveu como resposta, seja bastante limitado. (...). É nesse sentido que deve ser analisado o problema da educação não-formal no Brasil.

O sistema educacional brasileiro, inadequado e ineficiente, não tem condições de responder às exigências do processo de industrialização que vem-se expandindo no Brasil. Aí, um dos papéis da educação não-formal (alfabetização, treinamento de mão-de-obra)” (p.18).

Nos anos de 1960 e 1970, diferente da realidade norte-americana, a clientela brasileira, público-alvo da educação não formal, é extremamente numerosa. E mais, a solicitação/exigência do processo capitalista será por treinamento de mão de obra²⁴⁴. Somam-se a isto, segundo Valla, as consequências do próprio modelo econômico implantado no Brasil que gera um processo de pauperização e espoliação de grande parte da população brasileira e, em muitos casos, a resolução desse processo de pauperização passa ao largo do sistema educacional.

“Já é discutível a viabilidade da universalização escolar no Brasil e, mesmo se fosse possível, o que o modelo econômico pede em termos educacionais, pouco se relaciona com as necessidades vitais que a população brasileira apresenta” (p.19).

²⁴⁴ Valla segue a discussão e aprofunda algumas questões que envolvem aqueles que defendem a educação não formal como correção ou remédio das distorções educacionais. A argumentação é muito próxima da que já foi apresentada na introdução do livro *Tipologia da educação extra-escolar no Brasil*, por isso não será tratada aqui. Vale indicar que no livro *Tipologia* não se ressaltou, ou melhor dizendo, elidiu-se o papel do sistema capitalista em um país periférico na formulação e implantação da educação não formal no Brasil como Valla fez aqui.

Continua ele:

“[Esse modelo econômico] cria novas situações não previstas no modelo original [modelo dos países cêntricos]. Exemplificando: o Brasil pode ainda ser considerado um país agrícola, que tem um dos litorais mais extensos do mundo. A população rural, no entanto, continua migrando para as cidades, onde as soluções traduzem-se em favelas, ‘bóias-frias’. Extensas áreas férteis do Nordeste e do Centro-Sul são abastecidas com verduras e frutas de São Paulo, enquanto essas mesmas regiões recebem peixe do Rio Grande do Sul.

(...)

Aparecem, então, ao lado das exigências ‘formais’ do modelo econômico (treinamento de mão-de-obra, alfabetização), outras exigências que podem ser consideradas ‘patológicas’. O que seria ‘exceção’ nos países cêntricos (migrações, fome, favelas, falta de saneamento), é ‘regra’ nos países periféricos, porém, com um sistema educacional formal baseado no modelo dos países cêntricos. O mesmo sistema educacional moldado para atender à maioria num país atende à minoria num outro” (p.20).

Ao concluir o artigo, Valla destaca algumas atribuições que são feitas à educação não formal. A primeira delas é ‘aumentar a produtividade’ para servir às exigências do sistema econômico. A segunda, “provocar mudanças de atitudes”.

“Nesse sentido, um dos aspectos mais importantes da educação não-formal no Brasil é sua possibilidade de ser um ‘sinal das contradições’ da sociedade brasileira. Respondendo às exigências ‘patológicas’ do modelo econômico, lida com as necessidades primordiais que o próprio modelo econômico é incapaz de satisfazer – alimentação, habitação, higiene. Longe de ser uma solução, no entanto, a educação não-formal tem o papel de lidar com situações bem limitadas, onde sua própria existência possa, consciente ou inconscientemente, ser uma crítica ao

modelo econômico e seu consequente sistema educacional formal. Assim, **a função da educação não-formal no Brasil ganha uma característica de questionamento, de discussão, de reflexão, pois qualquer outra maneira de funcionar seria uma aprovação da sociedade brasileira na maneira em que se estrutura atualmente** (p.21) (grifos meus).

Esta forma de problematizar a educação não formal está presente em seu relatório de pesquisa, embora ele utilize a terminologia educação extraescolar. Como ideia inicial, a pesquisa se empenharia em “recuperar a educação extra-escolar historicamente, a fim de descobrir uma explicação teórica para seu surgimento e permanência dentro do processo histórico brasileiro” (Fávero, 1981, p.IV), buscando compreendê-la a partir do estudo das camadas populares que vivem nas favelas do Rio de Janeiro, principalmente o processo de favelização, porque, segundo o relatório, esse processo acompanha *pari passu* o desenvolvimento da educação extraescolar no Brasil. Sendo assim, a intenção era teorizar, sistematizar e repensar esse tipo de educação.

Do projeto original ao final, há uma mudança na forma como será tematizada a educação extraescolar, ou seja, inicialmente, há forte presença das ideias de Furter, das discussões feitas no IESAE e no Seminário, e se dirige às reflexões do artigo sobre a educação não formal, compreendida como extraescolar.

Para ocorrer este salto, Valla e sua equipe releem o projeto original e passam a pôr em perspectiva alguns pontos fundamentais, a partir do que foi apresentado no Seminário, e explicitar posicionamentos. Sobre a educação extraescolar, eles discutiram:

“... a discussão da educação extra-escolar está quase sempre centrada no presente, isto é, na maneira como se apresenta no momento em que os pesquisadores tratam do assunto.” (p.6)

[E existe uma] “preocupação em verificar como fazer a educação extra-escolar mais eficiente e mais de acordo com as necessidades da sociedade em questão. Este comportamento faz com que o estudo

deste fenômeno seja sempre abordado de uma maneira a-histórica” (p.7)

“Inicialmente, queremos reconhecer que, embora a listagem dos objetivos do projeto original não fosse necessariamente seqüencial, o ponto de partida deveria ser o de desenvolver uma análise crítica dos conceitos básicos da educação extra-escolar. Isto porque, a postura teórica através da qual é concebida a educação extra-escolar deve nortear o próprio desenvolvimento da pesquisa. (p.8)

Como o projeto queria trabalhar com a educação extraescolar a partir de um olhar histórico, mais especificamente a partir dos anos 1930, porque é nesse momento “que o aparelho do Estado começa a se organizar em torno do planejamento”²⁴⁵ (p.8), era necessário se debruçar e explicitar que concepção de história adotar e, é claro, que concepção de sociedade.

“assim, ao trabalharmos com qualquer forma de educação no Brasil, temos que ter claro que essa forma não está solta no espaço e no tempo, e sim, no interior de uma sociedade de classes onde, a classe dominante exerce seu controle material e espiritual sobre a maior parte da sociedade”. (p.11)

E assim,

“reinterpretando uma frase de Furter que muito nos orientou no projeto origina, ou seja, ‘acreditamos que a educação extraescolar não teve mas poderia ter um outro papel na sociedade brasileira, dependendo da maneira em que os homens se organizam em torno do processo produtivo e do seu desdobramento político’, afirmamos que: a maioria dos programas desenvolvidos, dentro do processo histórico da sociedade

²⁴⁵ No título refere-se ao período de 1880 a 1980, entretanto, o foco de análise é os anos 1930, porque nesse momento desenvolvem-se programas de educação extraescolar destinados às camadas populares na área urbana. Aliás, o autor explica: “percebemos ainda a necessidade de restringir o conceito genérico ‘camadas populares’, na medida em que procuramos estabelecer uma relação constante e orgânica entre determinados tipos de instituições e uma parcela relativamente homogênea das camadas populares. Foi daí que surgiu a ideia de estudar os programas de educação extraescolar dirigidos à população favelada do Rio de Janeiro”. (Valla, 1977, p.15-16)

brasileira, sempre visaram reproduzir a ideologia da classe dominante.
(p.11) (grifos do autor)

E continua o autor:

“Mas, percebemos que, simultaneamente, a própria apropriação do trabalho de outros de outros e a consequente imposição de valores gera contradições no sentido que se pede aceitação de uma situação que não é natural. São essas contradições que a classe dominada (as camadas populares) podem avançar uma proposta para uma sociedade alternativa” (p.11)

Daí se explicita a concepção de educação extraescolar:

“A nossa concepção da chamada educação extra-escolar não comporta a visão de um projeto para a sociedade como um todo. Rejeitando uma conceituação ‘abstrata’, posicionamo-nos numa perspectiva, segunda a qual, as propostas de extra-escolares sejam apreendidas a partir da sua inserção histórica (a quem se destina, quem as promove, quais as atividades desenvolvidas), ou seja, no interior das relações que as diferentes classes estabelecem entre si.

“É nesse sentido, aliás, que criticamos as ‘tipologias’ mais conhecidas²⁴⁶. Embora seus autores declarem que os programas visam ‘os pobres, isolados e marginalizados’, não há nada nesses programas que contribua para essa evidencia. De acordo com as tipologias mais conhecidas, não há nada que impeça ter, dentro desta categoria, propostas como: ‘reciclagem e educação permanente das pessoas que possuem qualificação’, ‘treinamento de executivos de filiais multinacionais’, ‘extensão rural’ dirigida aos grandes proprietários rurais; ‘formação de professores’ que signifique ‘seminários para professores universitários’. Porque ‘atividades antigas e novas organizadas com fins e modalidades diferentes do tradicional’ não podem ser ‘cursos intensivos para prefeitos,

²⁴⁶ São aquelas que Furter também critica.

secretários estaduais ou reitores de Universidades? ‘Serviços comunitário’ podem ser desenvolvidos em favelas ou fábricas, mas podem também englobar ‘escoteirismo’ para crianças que cursam a escola regularmente”.

“O que queremos destacar com esse tipo de crítica é que teoricamente a clientela da educação extra-escolar não impede que sua clientela esteja cursando uma etapa do ensino formal. Assim, esta forma de abordagem não somente pode confundir mais ainda a discussão da educação extra-escolar, mas também, a nosso ver, escamoteia a sociedade de classes. Fala-se em pobres e marginalizados mas, implicitamente, inclui-se toda a população como clientela. Esta maneira de ver o problema implica em concepções, tais como: 1.) que a saída para o problema está nas oportunidades iguais para todo mundo, oportunidades iguais no sentido de que quem quiser pode subir na vida através da educação ‘quebragalho’ (extra-escolar); 2.) que a raiz da problemática da sociedade brasileira não está na sociedade de classes mas, na falta de oportunidades educacionais.

Em face da postura teórica que assumimos, optamos, como consequência por uma pesquisa que explicitamente aborda a sociedade brasileira como uma sociedade de classes. Delimitando mais ainda a opção, pretendemos analisar a educação extra-escolar a partir de uma clientela que pertença à classe dominada, isto é, as camadas populares” (p.11-12)

“Esta escolha decorre diretamente do posicionamento de que, se as elites dominantes são determinantes até hoje na organização da sociedade brasileira, também delas vem a maioria das propostas de educação extra-escolar e os financiamentos necessários. O que pretendemos apreender nesta investigação é a maneira como a classe dominante transmite seus valores, seus mecanismos de dominação, às camadas populares através de programas de educação extra-escolar. Mais precisamente, como dentro de um determinado período histórico, digamos, de 1930 até, esses mecanismos de dominação embutidos nos programas de educação extra-escolar, se modificaram nas várias conjunturas do período escolhido”. (p.13)

Daí nasce o objetivo do projeto:

“Em síntese, o que passamos a propor foi uma reconstrução histórica das relações ‘favelados/classe dominante’, a partir de 1930, onde o objeto de investigação seria os programas institucionais de educação extra-escolar propostos e implantados nas áreas faveladas do Rio de Janeiro”. (p.16)

Anos mais tarde, desta pesquisa surge o livro, como ele relata:

“A produção deste texto de perspectiva histórica tem também uma história. Quando fui convidado em 1977 para a função de professor/pesquisador no Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), comecei a me dedicar à investigação de educação não formal e extra-escolar no Brasil, dentro de uma perspectiva histórica. Na medida em que os estudos avançavam, ficou mais claro para mim que eu não estava lidando com a população brasileira como um todo, mas com aquele segmento que hoje se conhece como ‘camadas populares’, e com as formas de educação que se desenvolvem para, ou com, essas camadas”. (Valla, 1986, p.11)

A partir deste percurso, fica clara uma nova inflexão teórica/prática em curso, ou melhor dizendo, se constituindo na trajetória de Valla²⁴⁷ e, como consequência, o deslizamento semântico, por opção, da educação extraescolar à educação popular. No livro *Educação e Favela*, publicado em 1986, no qual ele retrata exatamente os seus achados desta grande pesquisa, Valla se distancia da orientação imprimida pelo Instituto, e assume a terminologia *Educação Popular*²⁴⁸.

²⁴⁷ Ou, então, a consolidação de sua opção teórica/prática.

²⁴⁸ Valla define o que ele compreende por educação popular. Ver Valla (1986), principalmente as páginas 15 a 17.

“Este trabalho [livro Educação e Favela] teve seu início numa época quando era moda tentar distinguir entre os muitos termos que procuram tratar das formas educacionais desenvolvidas no meio da população trabalhadora: educação de adultos, extra-escolar, não-formal, difusa, comunitária, permanente, não-escolar, popular. Vamos empregar o uso da última nesse trabalho, não porque necessariamente resolve essa discussão de “termos”, mas porque é o termo que tem alcançado o uso mais universal no Brasil e porque não necessariamente faz uma distinção de antemão entre os espaços ‘escolar’ e ‘não-escolar’” (Valla, 1986, 15).

As preocupações colocadas no relatório de pesquisa estão totalmente incorporadas no livro, tanto que a epígrafe do capítulo I – *Repensando a educação popular e a favela* é:

“o que é História? Nossa resposta, consciente ou inconscientemente, reflete nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla: que visão nós temos da sociedade que vivemos”. E.H.Carr

Ele se afasta de uma concepção de educação popular que visa, necessariamente, à transformação social com foco nas camadas populares, porque para que a mesma possa ocorrer, há outros elementos que concorrem para além da ação educativa.

Valla compreende que a educação popular surge com o advento do processo de industrialização, e por consequência ou paralelamente a isso, a urbanização, daí o foco da sua análise ser os anos pós 1940. A forma como ela aparece está distribuída em três grandes grupos: “alfabetização de adultos, treinamento de mão-de-obra e desenvolvimento comunitário” (Valla, 1986, p.17) e com forte influência estrangeira, no caso brasileiro. O livro discutirá o terceiro, principalmente com a experiência da Fundação Leão XIII nas favelas do Rio de Janeiro. Todo esse cenário favorece os grupos dirigentes (hipótese aventada por ele)

com a formulação inicial de qual proposta de educação popular implementar (ibidem, 1986), mas também, como um mão dupla, elas podem ser tanto respostas eficientes destes grupos interessados em uma mão de obra qualificada que impulse a industrialização em curso no Brasil quanto “reivindicações organizadas e difusas das populações trabalhadoras” (ibidem, p.18).

É dentro deste contexto, acrescido do êxodo rural (forte influência americana), que aparecem as atividades de desenvolvimento comunitário. O objetivo deste trabalho é “descer ao concreto, procurando ilustrar como se efetuaram programas de educação popular/desenvolvimento comunitário nas favelas do Rio de Janeiro nos últimos 40 anos” (ibidem, p.21), mas não qualquer ação; dado que há diferentes atores propondo atividades educativas, o foco será nas propostas governamentais e da Igreja Católica, uma vez que como assinala o autor, discute-se a visão dos “dominantes” sobre a favela²⁴⁹.

Neste período, circulam outras produções. São expressivos os projetos implementados tanto no Brasil quanto em países em desenvolvimento e as obras (artigos e livros) norteamericano²⁵⁰, em especial, os pesquisadores Philip P. Combs, Manzor Ahmed, Cole S. Brembeck, Marvin Grandstaff, Rolland G. Paulston, Ted Ward, Aechibald Callaway e *Program of Studies in Non-Formal Education at Michigan State University*. Nos anos 1970, a inclusão desta bibliografia é quase obrigatória tanto para aqueles que a utilizam para corroborar uma determinada perspectiva quanto para outros fazerem uma crítica, em especial no tocante às intenções veladas que perpassam na produção teórica e na execução dos projetos implementados. Por outro lado, a reflexão que trazem impulsiona o desenvolvimento do campo não escolar, como por exemplo, é quase um consenso entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros (o espanhol Jaume Trilla é um deles) sobre a importância desta produção

²⁴⁹ Mesmo incorrendo no erro, porque o autor não se autoqualifica como aquele que pensa a educação social, é possível se perguntar se esta obra não seria uma das primeiras a tratar da educação social ou influenciar (digo isso por aproximação ou afinidade temática entre o que Valla estuda e a educação social). E se a resposta for sim, seria ela relevante para a constituição de um campo não escolar no Brasil, posto que ele não pretende somente descrever a prática educativa, mas teorizá-la, tal qual a proposta de Silva (2009) e seu grupo de pesquisa que veem na educação popular e educação comunitária as raízes da educação social. Ou então, o inverso, se toda prática que se denomina de “educação social”, que teoriza a sua prática a partir dos referenciais presentes no livro de Valla seria melhor classificada de Educação Popular.

²⁵⁰ As bibliotecas das Faculdades de Educação da UNICAMP e UFRGS tem um bom material em línguas inglesa e traduzido para o espanhol.

na configuração inicial da educação não formal, principalmente quando o assunto é a origem do termo, a construção da identidade e afirmação deste universo educativo frente a outras educações – educação formal e educação informal.

Em sua tese de doutorado, Valéria Aroeira Garcia (2009) revisa essa produção, é claro, na companhia de outros autores, e constrói o que ela chama de “arqueologia do conceito de educação não-formal”, conforme o título da parte 1 de seu trabalho. A sua investigação se dirige a alguns aspectos: “educação não formal em campo, uma possível genealogia”; a “educação não-formal: conceito(s) e características”; “a crise na educação formal e as repercussões para a criação do conceito de educação não-formal”²⁵¹.

Por outro lado, naquele momento, final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a educação não formal recebe críticas ou se desconfia de suas intenções. Emanuel de Kadt²⁵² apresenta um *paper* com um título bem sugestivo *Is non-formal education any better?* no Simpósio da SBPC de 1976, que tinha como desafio pensar a “educação como uma forma de colonialismo”.

Em 1983, Lucila Schwantes Arouca defende sua dissertação de Mestrado, com o título *Educação Extra-Escolar e a Realidade Brasileira*, e dedica-se, no capítulo I, ao estudo da *Corrente de Pensamento Americano sobre a Educação Extra-Escolar*²⁵³, principalmente os trabalhos de Combs, da “Michigan State University” e do Centro de Estudos Latino Americanos da UCLA – Universidade da Califórnia, Los Angeles. Dentre suas críticas, destaca-se duas: sobre os trabalhos desenvolvidos em Michigan, ela diz: “predomina o enfoque do *modelo desenvolvimentista*, cuja preocupação é com o *aumento da produtividade* não com a promoção do ser humano” (Arouca, 1983, p.94). E para a UCLA, conclui que “esta educação não formal ou extra-escolar é compreendida como uma maneira organizada de formação, fora do sistema tradicional de ensino, visando preencher lacunas e tem a preocupação de ligar educação com o modelo de desenvolvimentista, conforme os padrões vigentes nos países altamente industrializados”. (ibidem, p.95).

²⁵¹ Esta é uma excelente introdução para aqueles que desejam conhecer as principais ideias deste grupo de pesquisadores.

²⁵² Já foi feito comentário sobre essa obra anteriormente.

²⁵³ No texto, não há diferença entre educação extraescolar e educação não formal.

Para ilustrar um outro autor, Carlos Rodrigues Brandão (aliás, orientador de Arouca), publica o artigo *Os Caminhos Cruzados* em 1984. Sua intenção, como deixa claro logo no início do texto, é: “propor maneiras diferentes de refletir o que anda acontecendo com as diversas ideias, propostas e práticas de educação com as classes populares na América Latina” (p.21).

Veja o que diz sobre a educação não formal:

“Com pequenas variações de nomes e ritmos, faz alguns anos que proclamamos que existe um paradigma de educação que oscila entre a ingênua boa intenção que conferências internacionais, como esta que ajudamos a preparar, consagram, e a desbragada má-fé com que algumas agências nacionais as realizam. Sabemos que suas formas interligadas ou sucessivas de **educação de adultos, educação fundamental, educação não-formal**, acabam realizando pedagogicamente o que temos politicamente por costume denunciar como formas de educação **bancária, dominante ou opressora**; na melhor hipótese, uma **educação compensatória**”. (p.22) (grifos do autor)

E continua ele:

“É sempre oportuno colocar lado a lado os escritos e os relatórios de diferentes práticas de educação com setores populares dos últimos 20 anos na América latina. Aqueles que inicialmente constituem e, depois, anunciam variações e avanços de uma educação de adultos e seus desdobramentos – **educação fundamental, alfabetização funcional, educação para o desenvolvimento de comunidades, educação não-formal** – são a evidência do que tenho chamado aqui de uma institucionalização centralizadora e rotinizante de trabalhos com comunidades populares através da educação. A linguagem é a de uma progressiva racionalidade empresarial, que institui a ordem e a previsão no trabalho e procura estabelecer e controlar os seus efeitos, como **metas** que, definidas com antecedência, realizam-se sem ameaças de

perdas de um domínio dos “promotores”. Sob a aparência da necessidade de ‘ordem’, ‘método’, ‘previsão’ e ‘rentabilidade’, a educação de adultos trouxe para o terreno da educação o poder de uniformizar o diferente, de institucionalizar o movimento e de associar o **trabalho** político do ‘programa, através da educação, a um indispensável controle do trabalho político através do educando, da educação” (p.28) (grifos do autor).

É interessante notar a presença da educação não formal em textos que tematizam a educação popular nos anos 1970 e 1980²⁵⁴, em especial quando um dos objetivos é distinguir e delimitar os âmbitos das educações popular e de adultos. Isto leva a pensar em duas questões: 1º.) a educação não formal, principalmente a que se dirige à população adulta, minimamente, já faz parte da cenário educativo brasileiro; 2º.) ao contrário das décadas posteriores, nas quais a educação popular e a educação não formal caminham diferentemente, elas constroem-se de forma relativamente autônoma, com histórias próprias, circunscrevem âmbitos diferentes, embora seja possível identificar pontos que se tangenciam ou mesmo se confundem.

²⁵⁴ Valla conclui em seu texto *Educação Popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública*: A origem deste texto está relacionada com uma polêmica que, de uma forma ou de outra, ficava implícita no interior do debate sobre o lugar da educação popular – na escola pública, nos programas comunitários ou em outras formas de educação não-formal. A polêmica implícita trata da afirmação de que a educação popular não somente trata de formas de educação não-formal, mas também é uma educação que visa a libertação da população trabalhadora e a transformação da sociedade brasileira. Neste raciocínio, outras formas de educação, sejam formais ou não-formais, se não tiverem essa proposta de transformação e libertação, não tratam de educação popular (1988, p.81-82). Ver também Brandão, 1980.

3.2. Valéria Aroeira Garcia: do conceito ao campo da educação não formal.

Garcia publicou artigos em revistas e em livros, neste momento, privilegiar-se-á a sua tese de Doutorado²⁵⁵, porque, dentre muitos motivos que se poderiam elencar, ela permite compreender, por um lado, como se dá a constituição da educação não formal no Brasil e por outro, permite delinear a história do universo da educação não escolar no Brasil. Dentro desta perspectiva, dois importantes aspectos serão priorizados da tese: 1º.) o estudo sobre a “arqueologia do conceito de educação não-formal”; e 2º) a genealogia da educação não formal²⁵⁶, aspectos estes presentes nas partes I e II.

Como ela afirma, o foco é trabalhar com a educação não formal considerando-a como um conceito autônomo²⁵⁷ e tratar a educação não formal como campo que não está pronto, está em construção. Por isso, ela julga importante, primeiramente, fazer uma arqueologia do seu conceito.

“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” (p.11).

Para isto, Garcia traz a educação escolar para o centro de sua análise para ilustrar as primeiras características que ela compreende como pertencentes ao universo da educação não formal. Aliás, aqui vale abrir um parêntese. É muito comum

²⁵⁵ As referências citadas são desta tese, por isso identificar-se-á somente o número da página. Quando forem utilizadas outras produções, será incluída a referência completa.

²⁵⁶ Garcia problematiza a educação social, tal qual Trilla, ela a classifica como uma das dimensões da educação não formal. Como ela diz: a intenção do trabalho é “perceber qual auxílio essa área [educação social] 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” (p.7). Como foi possível perceber, Garcia não trata a educação social como um campo que está em disputa com a educação não formal, questão esta relevante para este trabalho.

²⁵⁷ Sua análise está fundamenta nas reflexões de Deleuze e Guattari. Para compreender o seu percurso, ver parte I da sua tese.

nas reflexões sobre as características que definem a educação não formal colocar em perspectiva ou estar no horizonte a educação da formal (isto já foi discutido). A partir desta constatação, pode-se aventar que, ao buscar a arqueologia do conceito da não formal, o que se encontra é a educação formal, ou seja, ela é parte constitutiva da história da educação não formal, é fundante²⁵⁸. E, conseqüentemente, a sua ausência tornaria a história da educação não formal incompleta, por isso ela deveria assumir esta característica e, até mesmo, por causa dessa característica é que é possível produzir novas sínteses, dar movimento à educação não formal e passar a ter uma história da educação não formal.

E colocando a educação não formal nessa perspectiva e assumindo o pressuposto de Garcia que diz que a criação do conceito se dá pelos “movimentos, as idas e vindas que aparecem no cotidiano dessa especificidade de educação” (p.11), seria desnecessário os próximos trabalhos trazerem à luz a educação formal para dizer o que é a não formal; ter que usar do recurso de negação da primeira para se dizer o que é a segunda, porque isto já está discutido e tornou-se consensual. E mais, seriam imprescindíveis aquelas que propusessem discussões que avançassem nas reflexões como as de Garcia, buscando uma noção de educação não formal no movimento do próprio conceito (é claro, sabendo que as características da formal são intrínsecas à não formal), extraíndo, a partir disso, a potencialidade dos sujeitos envolvidos nessas práticas educativas.

Garcia também reflete sobre essas questões quando diz:

“É importante considerar a trajetória da educação não-formal e entender sua relação com educação formal e informal²⁵⁹ como contribuintes para a criação do conceito de educação não-formal, compreendendo a sua historicidade da maneira sugerida pelos autores: como foi que

²⁵⁸ Basta ver as discussões que vêm acontecendo nesse campo sobre a ideia de formalização presente nas educações não formal e formal.

²⁵⁹ Entretanto, se a leitura feita sobre a sua tese foi correta, Garcia preocupa-se com a formal e não há menção da informal, não lhe ocorre, como para a maioria dos pesquisadores e educadores, utilizar práticas que o ponto de encontro seja entre a educação não formal e a informal. E, novamente, vem a questão que Saviani coloca sobre a educação formal ser o parâmetro para se pensar a não formal. Acredita-se que isto ocorre porque, em momentos de afirmação de campo, a autonomia que se quer garantir e constituir é com o campo da educação formal. Até o momento, são pesquisas que trazem em seu bojo o reconhecimento do campo da educação informal.

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 ...” (p.20)

A sua perspectiva difere da que foi apresentada, nem por isso ela deixa de ser interessante e provocativa, como fica claro no exemplo abaixo quando Garcia descreve as características da educação não formal:

A intenção aqui não é opor e traçar uma relação direta do tipo: educação

formal – ciência régia e educação não-formal – ciência ambulante²⁶⁰, 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. (...)

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

²⁶⁰ “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.15).

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” (p.15-16)

Voltando à sua ideia de conceito, Garcia incorpora outros pensadores, Foucault e Bento Prado Junior para pensar as ideias de “acontecimento” e de “plano de imanência”, respectivamente²⁶¹, para chegar à seguinte formulação filosófica sobre o conceito de educação não formal:

²⁶¹ Para acompanhar a sua argumentação e como Garcia articulou esses pensadores, ver Parte 1 da sua tese. Entretanto, vale o destaque para a seguinte citação: “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” (p.25),

“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 também”. (p.27)

Posto isto, segue a aplicação desta formulação:

“... por ser uma especificidade recente, e por suas características, a educação não-formal permite aberturas em vários sentidos, favorecendo, principalmente, a criação²⁶², 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.

porque há questões relevantes para o curso de Pedagogia, em especial quando se pensa na sua responsabilidade em formar profissionais que trabalharão nesse campo, caso seja sua única e exclusiva responsabilidade.

²⁶² Seria esta característica defendida pelos pesquisadores dos anos 1970 e início dos 1980?

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 indisciplina²⁶³.

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”. (p.29-30)

“Podemos compreender o fazer da educação não-formal como um patchwork²⁶⁴, 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

²⁶³ “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 existem, mas trazendo, principalmente, a situação da maioria das escolas do país, demonstrada a partir de inúmeras pesquisas, pelos mais diferentes vieses”. (p.30)

²⁶⁴ Referência ao trabalho de Deleuze e Guattari sobre espaço liso e estriado, como também a noção de “amigo grego”, que será visto na próxima citação.

necessidades, desejos e anseios daqueles que participam dessa ação”
(p.32)

“...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”. (p.35)

Passando para a parte II, quando discute sobre a educação não formal como campo, ela trabalha com a ideia de que há campos educativos e, conseqüentemente, há o campo da educação não formal.

Para justificar isto, Garcia recorre à distinção feita por Trilla²⁶⁵ sobre as três formas de educação: formal, não formal e informal e sugere que, com essa forma de classificação, Trilla caminhará na mesma direção que a dela, embora, como diz a autora, o autor não explicitasse isso em seus textos, mas poder-se-ia inferir quando o autor utiliza as palavras *dimensões educativas* e *setor educativo* para ilustrar esses diferentes espaços. A partir deste viés interpretativo, ela introduz o que ela compreende por “campo”, justifica a autonomia deles, característica fundamental para se compreender o que é a educação não formal, de acordo com a categoria “conceito” que ela trabalha.

“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

²⁶⁵ Trilla trabalha com a ideia de uma tripartição do universo educacional. A princípio pode parecer que não há nada de novo, posto que Coombs, décadas atrás, apresentou um modelo que colocava lado a lado as três formas de educação, distinguindo cada uma delas. Ele ultrapassa esta concepção, dividindo o universo educativo em dois subgrupos a partir de duas fronteiras: 1ª. - entre a educação informal e as duas outras, o critério utilizado é “especificidade ou diferenciação da função educativa” (Trilla, 2006, p.35); a 2ª. - entre a educação formal e a não formal, utilizando os critérios metodológico e estrutural. Para maiores informações, ver em Trilla, 2003a; 2003b, 2006.

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”. (p.39)²⁶⁶

E ela continua ...

*“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**”. (p.40) (grifos meus)*

Vale aqui uma consideração: será que não estaria nestas duas características – a lógica e o fazer²⁶⁷ a chave para se compreender o que torna as educações diferentes e, como consequência, no caso da educação não formal, isto não possibilitaria o aflorar da criação, como afirma a autora?

Pois bem. Para descrever a genealogia da educação não formal, a autora faz um recuo histórico às primeiras reflexões feitas nos anos 1970. O objetivo 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” (p.41). Dentre os autores

²⁶⁶ Embora a sua noção de campo que se restrinja aos âmbitos das práticas educativas, é possível recolocá-lo em outro âmbito: o do espaço social. E imediatamente aparecem a disputa, a hierarquização social dos objetos, como. Inclusive, a proposta de Garcia já é uma evidência de que há uma disputa em jogo, que, por sua vez, revelam uma determinada posição que a autora ocupa nesse espaço social, a quem a crítica se dirige, o grau de autonomia dos campos e o quanto as suas ideias circulam ou podem circular entre estes diferentes campos.

²⁶⁷ Aliás, Garcia destrincha muito bem essa lógica e esses fazeres, como em poucos trabalhos se vê.

Posteriormente, quando ela analisa a produção internacional e nacional, ela extrai desta produção uma lista de características que são próprias da educação não formal: “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. (...) 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”. (p.76)

pesquisados, o grande destaque é para o Professor Jaume Trilla²⁶⁸ (Espanha), seguido de Philip H. Coombs (Estados Unidos da América), Maria Imaculada Pastor Homs (Espanha), Almerindo Janela Afonso (Portugal) e Victor Ventosa²⁶⁹.

Após uma exaustiva análise sobre as principais produções destes autores, é possível perceber as suas principais questões, como as formulam, com quem dialogam, a partir de que ponto deste campo as problematizam.

“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.
(...)

[O] “Programa de Estudos em Educação Não-formal da Michigan State University e por Brembeck (1978) traz[em] as preocupações específicas

²⁶⁸ Para se aprofundar neste assunto, ver Trilla (2003). Ele apresenta uma visão aprofundada desta história desde a delimitação do conceito de educação não formal, passa pela descrição abrangente deste setor educativo (utilizando-se da ideia das taxionomias), as áreas de atuação e os meios aonde ela ocorre e termina mostrando as relações entre os três setores da educação, as possibilidades e críticas dirigidas à educação não formal. Para uma versão resumida, ver em Trilla, 2008.

²⁶⁹ Garcia diz: “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”. (p.44)

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 economicista²⁷⁰. 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.

Trilla (1987, 1996, 1999, 2000, 2004) (...) . 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 precisamos são aprendidas fora do contexto escolar. O autor enfatiza

²⁷⁰ Como ela diz: “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”. (p.73)

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”.

Depois, algumas conclusões:

“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 conceito²⁷¹. 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.

(...)

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.

(...)

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”. (p.72)

Acompanhar essa trajetória revela que o campo da educação não formal está se constituindo e que a movimentação desses pesquisadores permite delinear a identidade da educação não formal. A própria pesquisa de Garcia é um excelente exemplo, especialmente porque ela aprofunda a sua discussão e passa a mostrar como os autores propõem um debate para algumas questões chaves para a constituição desse campo, tais como: 1º.) “a crise na educação formal e as repercussões para a criação do conceito de educação não-formal”; 2º.) “a legitimação da criação do conceito: publicações sobre educação não-formal”; 3º.) “intencionalidade educacional”; 4º.) “fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para a criação do conceito de educação não-formal e para a ampliação do campo”; 5º.) “realidade sócio-econômica, custos e educação não-formal”, e 6º.) destaca as relações da educação não formal com “outros campos educacionais”; por isso, a tese de Garcia

²⁷¹ Poderia incluir também a consolidação do campo.

torna-se referência e ponto de partida para aqueles que pretendem se inserir nesse campo, traçar projetos de pesquisas e atuar nesse campo. Entretanto, a tese mostra que o campo da educação não formal ainda tem a necessidade de se afirmar e firmar frente a educação formal.

3.3. Maria da Glória Gohn, Roberto da Silva e Maria Stela Graciani: educação não formal e educação social: o campo em movimento

A atuação no espaço público é uma marca de Roberto da Silva e Graciani²⁷². Dentre as participações, destaca-se, para efeitos deste trabalho, o esforço pessoal de Silva e do seu grupo de pesquisa²⁷³, que inclui a participação de Graciani, para que a Pedagogia Social alcance um estatuto científico, popularize-se e ganhe autonomia com a criação do curso de Pedagogia Social (Silva, 2009), tal qual se verifica na Alemanha e na Espanha. Iniciado no ano 2006, os quatro Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil (CIPS)²⁷⁴, que têm como organizadores Roberto da Silva e Maria Stela Graciani²⁷⁵, são palcos desta movimentação, mas seus efeitos os ultrapassam, porque permitem compreender a dinâmica do próprio campo, que inclui, dentre muitas coisas, o debate com Maria Glória Gohn, que participa de um destes congressos, mas adota um outro posicionamento.

A seguir, será feita uma análise dos congressos²⁷⁶, utilizando as informações que constam nas apresentações gerais dos mesmos e nos seus programas, cotejando com

²⁷² Como o objetivo deste trabalho é investigar a constituição da educação não escolar como campo e delinear a sua história, privilegiar-se-á, neste momento, as ações desses diferentes atores, incluindo, neste rol, a professora Gohn. Há uma introdução da obra de Graciani na tese recém publicada de Érico Ribas Ribeiro (2014).

²⁷³ Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Rogério Moura, Sueli Maria Pessagno, Maria Stela Graciani, Evelcy Monteiro Machado, Geraldo Caliman pertencem a este grupo.

²⁷⁴ Neste ano, será a quinta edição.

²⁷⁵ Tentou-se confirmar se Stela participou de todas as organizações dos Congressos, mas ela esteve presente como palestrante e recebeu homenagem no IV Congresso. Parece-me que Roberto da Silva (USP), João Clemente de Souza Neto (Mackenzie) e Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP) estiveram sempre presentes na organização. Outros organizadores foram incorporados ao longo dos outros congressos.

²⁷⁶ A análise se pauta pelo que foi divulgado nos sites.

partes dos dois livros de Pedagogia Social²⁷⁷ e um diálogo com a produção da professora Maria da Glória Gohn.

Passando rapidamente pelas apresentações gerais dos congressos²⁷⁸, é possível extrair as diretrizes que se querem imprimir para a constituição da Pedagogia Social no Brasil:

1º.) dar visibilidade à Pedagogia Social:

“Entendemos a Pedagogia Social como um projeto de sociedade, na qual todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicas²⁷⁹. Tendo como matriz teórica a Alemanha, mas assumindo diferentes configurações nos países da Europa, América Latina e África onde foi implantada, a Pedagogia Social tem como matriz curricular as práticas de educação não-formal e neste sentido, tanto podem complementar a Educação formal quanto constituir-se em ferramenta de trabalho para ONGs, projetos e programas sociais. Educação Ambiental, Educação Rural, Educação no Campo, Educação em Saúde, Educação em Direitos Humanos, Educação em Valores, Educação Sexual e tantas outras expressões da Educação não escolar são por nós entendidas como práticas de Pedagogia Social. Os trabalhadores destas áreas precisam, entretanto, de formação pedagógica, assim como profissionais graduados de tantas outras áreas podem fazer complementação pedagógica em Pedagogia Social para melhor entender a dimensão social dos problemas jurídicos, políticos e econômicos que afetam nossa população e nosso país.

Nossa missão é instituir a Pedagogia Social como curso de graduação regular e a nossa visão de futuro é elevar a Pedagogia Social à categoria de uma profissão regulamentada no Brasil, como forma de dar condição digna de trabalho a milhares de educadores que trabalham com Educação não-formal no Brasil, especialmente nas ONGs, projetos e programas sociais”²⁸⁰.

²⁷⁷ Ver Silva, 2009 e Silva, 2011.

²⁷⁸ Não foi possível encontrar a descrição do I Congresso, mas somente a programação.

²⁷⁹ Seria uma referência à ideia de cidade educadora?

²⁸⁰ Fonte: <http://www.editoracontexto.com.br/blog/ii-congresso-internacional-de-pedagogia-social-faculdade-de-educacao-da-universidade-de-so-paulo/>

2º.) Organizar e constituir o campo da educação social²⁸¹. O objetivo deste congresso é

*“1.consolidar a Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação; 2.definir as estratégias de luta pela regulamentação da Pedagogia Social e da Educação Social como profissões e; 3.avançar quanto à definição dos perfís desejáveis para do Pedagogo Social e do Educador Social. A novidade deste III CIPS será a apresentação pública da Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES) como entidade representativa da categoria, eleição para composição de sua diretoria e eleição de delegados estaduais”*²⁸².

Vale destacar que, diferente das outras edições que se utilizam do termo “educação não formal”, a partir do III Congresso o grupo que organiza os congressos reconhecem somente as práticas de educação social como práticas da Pedagogia Social.

3º.) “A hora e a vez da Educação Social”.

“A quarta versão tem como tema " a hora e a vez da Educação Social". A escolha do tema foi impulsionada pelos pareceres favoráveis no Congresso Nacional Brasileiro ao projeto de lei 5346/2009, que torna a Educação Social uma profissão. Caso seja aprovado, o fato será um marco em nosso país, pois demandará, tanto no âmbito das políticas públicas de formação de trabalhadores sociais quanto no âmbito da formação acadêmica, profissional e técnica e ainda no âmbito das iniciativas de requalificação, aperfeiçoamento e especialização profissional, uma alocação de recursos humanos e materiais e uma logística consideráveis. Este novo quadro será reforçado institucionalmente no evento por meio da Assembléia Geral da

²⁸¹ Para deixar clara a relevância da Pedagogia Social, na apresentação que se faz há uma breve retrospectiva dos dois primeiros congressos, informando o aumento do número de participantes a cada edição, que se transformou, como diz na apresentação, no segundo maior evento da FE/USP.

²⁸² Fonte: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=151>

ABRAPSOCIAL- Associação Brasileira de Pedagogia Social mostrando a importância, portanto, do fortalecimento no âmbito acadêmico, político e institucional da Pedagogia Social e da Educação Social. A sua realização é também um esforço conjunto de várias universidades em reunir pesquisadores e professores do Brasil e do exterior num evento que poderá trazer um importante retorno social para a educação brasileira

(...) Trata-se de evento com estimativa de 700 a 1000 inscritos, com convidados da América Latina, Ásia, África, América do Norte e Europa, que se propõe a aprofundar a reflexão teórica, a investigação das práticas no campo das profissões sociais, bem como contribuir para o aumento da produção de conhecimento na área.

Como uma teoria das práticas institucionais e como disciplina científica ao mesmo tempo, a Pedagogia Social conta com tradições próprias de pensamento na Europa e em certa medida na América Latina. Ainda assim, o que no Brasil entendemos como Teoria Geral da Educação Social será problematizada enquanto teoria dos conflitos sociais, os quais marcam as instituições e os sujeitos, notadamente em espaços não escolares. Decorre daí a nosso ver, a importância de um congresso internacional, que com um amplo leque de atividades, ajude a fortalecer o debate teórico, as práticas humanas e a profissionalização na área²⁸³.

4º.) A hora e a vez da educação social – versão II

O Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação, em sua quinta edição, é um evento dedicado a discutir de maneira ampla a regulamentação da Educação Social como profissão no Brasil, a formação deste profissional e as áreas de atuação que entendem a Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação Social. Em face da opção política do atual governo de fazer do "Brasil, pátria educadora", o V CIPS tem como lema questionar o lugar que deve ocupar "A Educação Popular, Social e Comunitária nas Políticas

²⁸³ Fonte: <https://www.fe.unicamp.br/cips4/inicio.html>

Públicas no Brasil" em um momento em que se discute o Sistema Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação, a Reforma do Ensino Médio, a destinação dos recursos do Pré-Sal à Educação, a redução da maioria penal da adolescência e a violência contra a juventude pobre e negra das periferias, dentre tantos outros temas. No Simpósio de Pós-Graduação serão apresentadas pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado que investigam as demandas da sociedade relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações em situação de vulnerabilidade e risco, ao trabalho, à formação continuada, à sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras. A partir das relações entre as experiências internacionais e as práticas educativas populares, sociais e comunitárias realizadas no Brasil. Espera-se que a realização desse congresso possa trazer uma importante contribuição para a educação brasileira, em suas dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais que se efetivam em espaços sociais diversificados, para além da escola e da sala de aula. Como um corpo de conhecimentos que serve como teoria geral para as práticas de Educação social, popular e comunitária no Brasil e como disciplina científica ao mesmo tempo, a Pedagogia Social conta com tradições próprias de pensamento na Europa e em certa medida na América Latina. Ainda assim, o que no Brasil entendemos como Teoria Geral da Educação Social será problematizada enquanto teoria dos conflitos sociais, os quais marcam as instituições e os sujeitos, notadamente em espaços não escolares. Decorre daí a nosso ver, a importância de um congresso internacional, que com um amplo leque de atividades, ajude a fortalecer o debate teórico, as práticas humanas e a profissionalização na área²⁸⁴.

Com relação às programações dos eventos, no I CIPS, o foco é mostrar os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social no Brasil. Não à toa, Maria

²⁸⁴ Fonte: http://ocs.ifes.edu.br/index.php/cips/V_CIPS/schedConf/overview.

Stela Graciani e Antônio Carlos Gomes da Costa²⁸⁵, duas referências na área da educação social, são chamados para compor a mesa junto com o professor Roberto da Silva, como formas de legitimar estes fundamentos de uma terminologia ainda incomum no meio acadêmico no Brasil, principalmente com a vinculação da tradição alemã e que, até então, não tinham sido explicitados em nenhuma publicação dos organizadores.

As outras mesas tematizam outras questões: a “hegemonia das ciências jurídicas sobre as ciências humanas e sociais”, “a contribuição das ciências na execução das medidas socioeducativas”, o “registro e tratamento da informação no atendimento a crianças e adolescentes – SIPIA”, a “metodologia da pesquisa em História, Arquivística e Informática” e a “metodologia da pesquisa em Ciências da Educação e Psicologia”, contando também com a presença de pesquisadores renomados e referência em suas áreas, como por exemplo, Aldaíza Sposati e Irene Rizzini. A princípio, pode-se dizer que estas temáticas serviriam para afirmar paradigmas consolidados que dariam suporte à Pedagogia Social; entretanto, essas reflexões não foram incorporadas ao livro de Pedagogia Social, que, segundo os organizadores, pretende ser uma referência na área. A programação termina com a reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social na Europa.

De modo geral, neste congresso privilegiam-se práticas educativas ligadas ao adolescente em conflito com a lei, aos abrigos, inclusive, com visitas monitoradas a instituições sociais. Isto pode estar relacionado ao fato de os organizadores estarem vinculados a essas áreas; logo, possuem um bom trânsito e contatos com pessoas referências e instituições sociais.

Já no II CIP, a atenção se volta à Pedagogia Social. Primeiramente, o olhar é de pesquisadores estrangeiros²⁸⁶: Hans-Uwe Otto (Universität Bielfeld) debate a “Pedagogia Social: a profissão de quem faz Educação em um mundo globalizado”;

²⁸⁵ Dentre suas publicações, destaca-se Costa, 1997 e 1999.

²⁸⁶ “Escolhemos como parceiros para desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil a Alemanha e o Uruguai, por razões bastante óbvias. A Alemanha é o berço da Pedagogia Social e são os alemães os teóricos que firmaram os primeiros fundamentos que possibilitaram constituí-la como área de conhecimento e como ciência. O Uruguai é, desde 1951, a sede da *Asociación Internacional de Educadores Sociales* e principal centro de difusão da Pedagogia Social para a América Latina”. Entretanto, é raro ver citação destes trabalhos na produção dos pesquisadores deste grupo.

Jorge Bernardo Camors Garibaldi (AIEJI/Uruguai) discute a história e o percurso da Pedagogia Social na América Latina e Jaume Bernet Trilla, “o currículo da Pedagogia Social adaptado as diferentes realidades nacionais”. Contextualizando a problemática da Pedagogia Social no Brasil, o congresso foca nas questões que envolvem a regulamentação da profissão, mais especificamente, os conflitos que poderão advir com outros trabalhadores sociais dos cursos de psicologia, serviço social e educação.

O que se vê neste momento, e irá se repetir com mais intensidade no próximo congresso, é uma tentativa de aproximação e de diálogo, como forma de trazer para o universo da Pedagogia Social, pesquisadores²⁸⁷ e/ou instituições envolvidos com práticas educativas não escolares, mas que não as nominam como práticas de educação social/pedagogia social, porque se estes passarem a utilizar esta nova nomenclatura, daria maior visibilidade para uma área recentemente nominada (hipótese) e que tem a pretensão de se constituir como campo. Por exemplo, a ABONG (Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais), Educafro, Ação Educativa, Secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Social, pesquisadores que discutem educação ambiental, movimentos sociais, educação rural, educação no campo e Pedagogia da Terra, justiça reparativa, educação em regimes de privação de liberdade, escola de tempo integral, educação indígena e educação quilombola.

Entretanto, a educação não formal ainda está no horizonte dos organizadores do Congresso, basta ver a mesa redonda *Diálogos e fronteiras: pedagogia social, educação não-formal e educação sociocomunitária*, que conta com a participação de Valéria Aroeira Garcia e um representante da UNISAL, instituição que se dedica aos estudos da educação sociocomunitária, aliás, parceria que se firmará nos próximos congressos.

Esta questão será recolocada em outros termos no III CIP. Um passo marcante é a mesa redonda que faz o seguinte questionamento: *o que fazemos no Brasil é educação não formal ou educação social?* Isto não quer dizer que Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Evelcy Monteiro Machado deixaram de utilizar a nomenclatura educação não formal em seus trabalhos neste momento. Aliás,

²⁸⁷ Alguns professores/pesquisadores são da FE/USP. E o que se verifica, após o Congresso, é a não incorporação desta terminologia em seus estudos e reflexões.

corroborando a hipótese anterior de que há uma tentativa de aproximação de pesquisadores ou instituições à pedagogia social, Renata Bittencout, do Instituto Itaú Cultural, participa desta mesa com o professor Elie Gahnen (FE/USP). Ela é responsável pelo projeto *Rumos* e o Instituto publica, com a participação de Olga Rodrigues de Moraes von Simson (prefácio), Renata Sieiro Fernandes (levantamento de dados quantitativos) e Maria da Glória Gohn (Mapeamento e análise), o livro *Não-fronteiras: universos da educação não-formal*.

“Trazido a público ainda em meio ao período de intensa atividade do programa Rumos Educação Cultura e Arte 2005- 2006, o segundo volume da série de três obras do programa convida leitoras e leitores a uma reflexão mais ampla sobre aquele que deu sentido à criação do Rumos Educação: o educador”.

Após abordar as histórias e os projetos dos cinco educadores não-formais selecionados pelo programa, no volume Educação de saberes, poderes e querer, lançado em 2006, a série volta-se agora para descobrir quem são os outros personagens do universo de mais de 200 inscritos do Rumos Educação Cultura e Arte 2005- 2006. Sem pretensão de oferecermos as respostas, lançamos diversas perguntas para, mesmo que palidamente e movidos pela curiosidade que ajuda a construir o conhecimento, começar a esboçar o perfil dos inscritos no programa, profissionais da educação não-formal. Afinal, quem é o educador não-formal? Onde vive, quantos anos tem, que grau de escolaridade possui? O que o motiva? Quem o apóia? Qual o perfil das instituições com as quais trabalha? Quem são os participantes das atividades que promove? Que resultados ele consegue atingir? A diversidade já adivinhada por trás dessas perguntas parece-nos justificar a idéia das “não-fronteiras”, anunciada no título da obra”. (Não-fronteiras: universos da educação não-formal, 2007,p.8)

Como se pode depreender, pelo menos naquele momento, a denominação utilizada é a educação não formal e não há vinculação com a Pedagogia Social.

O III CIP também debate a criação da profissão com a participação do deputado Chico Lopes (PSB/PE)²⁸⁸, autor do projeto de lei que propõe a regulamentação da profissão do educador social e a Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC).

Outros pesquisadores estrangeiros são convidados a participar: Benny Andersen da Dinamarca (AIEJI)²⁸⁹, José Antonio Caride Gomes²⁹⁰ da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social e pesquisador/professor na Universidade de Santiago de Compostela/Espanha.

Há apresentação do trabalho “a pedagogia comunitária da Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande”, que conta com a participação/assessoria de pessoas deste grupo de pesquisa.

No tocante aos aspetos políticos do Congresso, destaca-se a assembleia geral da ABES - Associação de Educadores Sociais (ABES), para transformá-la em ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social.

Já no IV Congresso, com o título “A hora e vez da educação social, popular e comunitária no Brasil”, introduz a posição que esse grupo irá adotar com relação à Pedagogia Social, embora se buscava “diálogos entre Educação não-formal, educação sócio-comunitária e educação social”, conforme título de outra mesa redonda.

Neste congresso, há a presença de outros representantes internacionais de Angola, da Espanha - Xavier Ucar Martinez da Universidade Autônoma de Barcelona, de Moçambique - Miguel Lázaro Marrengula de Moçambique. Aliás, todos estes estrangeiros são frutos dos contatos e parcerias realizadas pelo Roberto da Silva e/ou

²⁸⁸ Há uma forte vinculação ou proximidade do projeto de lei apresentado com o grupo de pesquisa da USP sobre Pedagogia Social. Na justificativa do seu projeto de lei, Chico Lopes explicita o estágio da educação social no interior da Universidade, citando desde os diversos congressos, encontros nacionais que debateram a educação social até nomes de pesquisadores. Dentre os citados, destacam-se: os Congressos Internacionais de Pedagogia Social e os nomes de Maria Stela Graciani, Antônio Carlos Gomes da Costa e Geraldo Caliman (que também faz parte do grupo de pesquisa de Pedagogia Social) como referências na área. Para maiores detalhes sobre o Projeto de Lei, ver anexo 1.

²⁸⁹ International Association of Social Educators. Benny Andersen era presidente da Instituição naquele momento. Roberto da Silva palestrou em um dos encontros promovidos pela AIEJI.

²⁹⁰ O livro *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica* apresenta um estudo sobre a pedagogia social como uma ciência pedagógica e social e também a reconstrói historicamente. Ver Gomes, 2005. E para ver como se dá a pedagogia social na Espanha, ver Gomes, 2002.

o grupo de pesquisa da USP. Eles foram relatados por Roberto da Silva em sua entrevista ou aparecem no seu currículo *Lattes*²⁹¹.

Em outras mesas, aborda-se os âmbitos da educação social ou temas afins, como educação social de rua, prisional e do campo; juventude e dilemas da adolescência, discute-se a relação entre educação social e educação escolar. Parece que a marca deste Congresso foi o diálogo, a construções de pontes, as relações que a educação social estabelece com disciplinas afins e/ou com outras educações. E mais, a cada edição dos congressos, aumenta a participação de pesquisadores do grupo de pesquisa da USP tanto como palestrantes quanto como mediadores das discussões das mesas redondas.

Outros bastidores mostram também as movimentações deste campo. Recentemente, os livros de Gohn (2010) e Silva (2009, 2011)²⁹² reorganizam as discussões e debates. No livro *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*, publicado em 2010, Gohn reconstrói o campo da educação não formal²⁹³, por isso sistematiza os conceitos e a produção da área e problematiza a formação do educador social²⁹⁴. Já os dois livros *Pedagogia Social*²⁹⁵,

²⁹¹ Em Silva (2011) diz: “O Grupo de Pesquisa Pedagogia Social, da USP, assumiu o papel de articular as ações e de promover entendimentos com nossos colaboradores na Alemanha, Angola, Argentina, Chile, Cuba, Equador, Espanha, Finlândia, Itália, Peru, Portugal e Uruguai e onde mais identifiquemos esforços semelhantes”. (p.13)

²⁹² Ele “é o principal idealizador e principal organizador dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social no Brasil” (Silva, 2006, p. 179). Em alguns casos, a menção é ao “grupo do Roberto da Silva”, para fazer referência aos pesquisadores e orientandos que estão vinculados a ele e ao esforço de introduzir a Pedagogia Social no Brasil.

²⁹³ Gohn lista uma série de categorias que tratam do universo não escolar, por exemplo, não escolar, educação extraescolar, educação alternativa, educação de adultos, educação popular, educação social, educação comunitária, educação sociocomunitária, educação permanente, educação continuada, educação integral, ver páginas 22-30. Como ela diz: “nossa concepção de educação não formal é distinta das mencionadas anteriormente. Não a confundimos com os processos de Trabalho Social – realizado em dadas comunidades, a partir de certos projetos sociais – ainda que reconhecemos a expansão dessa modalidade de atuação/intervenção direta, na última década. Também não confundimos com o processo da socialização ‘natural’ dos indivíduos no processo de crescimento e desenvolvimento em seus núcleos de pertencimento – família, religião, bairro, clube etc., processo este, já mencionado, campo por excelência da educação informal. Um breve alerta – é importante não confundir educação não formal com educação religiosa. Isto porque, com o desenvolvimento de várias seitas e religiões no país, nos últimos anos, muitas passaram a desenvolver projetos com jovens, crianças nas ruas etc. mas a clientela alvo é trabalhada objetivando o desenvolvimento de valores e práticas daquela seita ou religião, e não a formação cidadã. Nossa concepção articula-se ao campo da **educação cidadã**” (p.32-33)

²⁹⁴ Na parte I, para discutir “a educação não formal: conceito, campo e educador social” Gohn apresenta os seguintes pontos: “Trajetória do termo educação não formal na literatura”, “Educação não formal no universo das práticas educativas”, “A educação não formal propriamente dita: conceito e diferenciação”, “o campo e as demandas da educação não formal”, algumas características da educação não formal: metas, lacunas e metodologias”, “a pesquisa na área da educação não formal”. Segundo ela, “trata-se de um campo que, na

organizados por Roberto da Silva e outros, são uma coletânea de artigos dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social e tem o objetivo de difundir, como proposta para o Brasil, a “definição operacional das categorias e variáveis que são centrais na concepção de pedagogia social” (Silva, 2009, p.9).

De certa forma, é possível dizer que esses livros representam algumas das disputas no interior desse campo por busca de legitimidade (campo do poder). Gohn defende a noção de Educação não formal, enquanto para Silva “soa profundamente incômoda a noção de Educação não-formal” (p.10). E mais, continua ele, “parece-nos que as ricas e diversificadas práticas educativas que se convencionou arrolar sobre o rótulo de *Educação não-formal* foram despidas de suas conotações históricas, políticas e ideológicas” (p.10).

“O título deste Volume 2 – Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social – expressa um desejo e não uma realidade inconteste. A associação direta entre Pedagogia Social e educação social começou a ser feita no Brasil a partir da necessidade que identificamos de ressignificar as práticas de Educação popular, social e comunitária, pejorativamente alcunhadas de educação não formal. Esta ressignificação, levada a cabo no Volume 1 da Pedagogia Social, possibilitou classificar as diversas práticas alternativas à educação escolar em três domínios, segundo os recursos cognitivos que ela mobiliza: sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico.

Esse domínios passam, doravante, a orientar, simultaneamente, a formação, a pesquisa e o campo de trabalho da educação social, constituindo-se em um corte epistemológico capaz de dialogar sem conflitos com a educação escolar e, ao mesmo tempo, resolvendo a ambiguidade em relação ao conceito educação não formal. É essa unidade teórica e conceitual do campo que autoriza conceber a Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação Social por excelência”. (Silva, 2011, p.7)

atualidade, domina a cena do associativismo brasileiro, cria cenários e paisagens urbanas específicas por meio de ações sociais nas cidades brasileiras”. (p.7)

²⁹⁵ Recentemente, publicou-se o volume dois. Ver Silva et al, 2011.

Por isso, Silva defende a criação da Pedagogia Social, compreendida como a Teoria Geral da Educação Social, para compreender as práticas de educação social, educação popular e educação comunitária. Entretanto, essa visão é contestada por Gohn, que diz: “Recentemente uma nova polêmica surgiu contrapondo educação não-formal à **educação social**, parte da **pedagogia social**” (negritos da autora, p.30). Continua ela,

“Como se sabe, há inúmeras concepções e correntes de abordagem da pedagogia social. Alguns estudiosos citam como seus precursores Platão, Comenius, Pestalozzi etc. (Machado, 2008 e Luzuriaga, 1993). (...)

Um olhar para a História e para os territórios que produziram concepções e teorias sobre a pedagogia social nos revela que elas sempre foram mais desenvolvidas e utilizadas na Europa. O termo é de origem alemã, e é este país, e a Espanha, pátrias de acolhimento e expansão de seu uso. Em países outrora chamados de Terceiro Mundo, hoje muitos deles denominados como ‘emergentes’, como o caso do Brasil na atualidade, a educação popular foi um conceito muito mais difundido/utilizado, e a pedagogia social vem se implantando um pouco tardiamente. Caliman é um dos autores que tem pautado a temática e afirma: ‘atualmente, a pedagogia social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis’. (Caliman, 2008, p.19)

No Brasil, na atualidade, há uma ânsia em dar um estatuto científico à pedagogia social, e construí-la como um campo de conhecimento e práticas educativas diferente da pedagogia escolar. A pedagogia social é alçada a uma Teoria Geral, visando formar um profissional específico: o pedagogo social. [...] Os novos cursos formariam os Pedagogos Sociais, e poderiam desenvolver habilitações específicas, assim como cursos de especialização em Pedagogia Social para outros profissionais interessados [...] . A sustentação dessas posições não se faz pelo

embate com o tipo de formação dada pelas escolas atuais [...]. Tal abordagem autoproclama-se como científica, ou seja, é dita e tida como científica porque nomeada como tal, dentro de uma Teoria Geral da Educação Social, na qual também não se fornecem muitos elementos. Em síntese, nossa visão e abordagem não seguem a trilha que contrapõe educação não formal a outras categorias, porque nossa preocupação não é a de demarcar um território de atuação para um novo profissional, na academia e na sociedade – o pedagogo social. Nossa abordagem busca entender os processos educativos existentes na sociedade, num sentido mais amplo, abarcando espaços para além das instituições escolares – indivíduos que estão em qualquer nível ou grau de ensino, ou fora dele, porque o concluiu ou nunca teve acesso ao mesmo. Preocupamo-nos mais com os processos de aprendizagens e produção de saberes a sociedade como um todo” (p.30-2)²⁹⁶.

Um e outro defendem determinados pontos de vista e disputam as correlatas posições. É interessante que ambos apresentam seus trunfos, ou seja, seus capitais acumulados e estão dispostos a “travar uma luta” em torno do que será pertencente ou não a esse universo, hierarquizando objetivos legítimos nesse campo em constituição. Tudo se dá numa espécie de jogo, do qual ambos sabem as regras e as respeitam.

Nota-se que essa hierarquia guiará os investimentos dos pesquisadores para determinados objetos a fim de obter o lucro - simbólicos e materiais desses investimentos, que estarão inscritos em uma estrutura das possibilidades próprias de cada hierarquização. O pesquisador sabe reconhecer o valor e a importância atribuídos ao seu trabalho (Bourdieu, 1998, 36).

²⁹⁶ Embora os autores afirmem: “ao longo do texto ficou suficientemente justificada a Pedagogia Social como Teoria Geral da Educação Social” (Silva, 2009, p.306), é difícil perceber onde isso foi explicitado no livro. Em Silva (2011) diz: “Do ponto de vista dos fundamentos da educação, a Teoria Geral da Educação Social é a contraparte da Teoria Geral da Educação Escolar. Do ponto de vista do campo de atuação, a educação social é a contraparte da educação escolar, delineando, portanto, os caminhos por meio dos quais podemos conceber uma educação que seja, ao mesmo tempo, integral, integrada e integradora” (p.7). Será que a Pedagogia Social também necessita da educação escolar para se dizer e saber quem ela é?

E mais,

“As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo social podem adquirir duas formas diferentes. Do lado objetivo, pode-se agir através de ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a mostrar e a fazer valerem determinadas realidades: por exemplo, nas manifestações que têm como objetivo tomar manifesto um grupo, sua força, fazê-lo existir visivelmente (...). Do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e avaliatórias: as categorias de percepção, os sistemas de classificação, isto é, em essência, as palavras, os nomes que constroem o alvo por excelência da luta política, luta pela imposição do princípio de visão e divisão legítimo, ou seja, pelo exercício legítimo do efeito de teoria. (Bourdieu, 2008b, 161-2)

A descrição da trajetória de Gohn²⁹⁷, publicada no capítulo “Educação não formal: conceito, campo e o educador social” e algumas questões que envolvem os Congressos Internacionais de Pedagogia Social são ilustrativas do que foi apontado por Bourdieu. Segue, abaixo, a descrição:

Em 1999, publiquei meu primeiro livro sobre educação não formal pela **Editora Cortez**. Ele foi uma versão ampliada de um artigo publicado em 1998 na **revista Ensaio**, sobre Políticas Públicas, da Fundação Cesgranrio – o qual já havia sido publicado preliminarmente na revista *Cidadania Textos*, do Gemdec, da Faculdade de Educação da Unicamp. **O artigo teve repercussão no meio acadêmico** e se chamava: ‘educação não formal – um novo campo de atuação’. É interessante resgatar dois fatos que foram importantes para a escolha da categoria

²⁹⁷ A citação é extensa, porém necessária. Retirada do livro *Educação não formal e o educador social* (2010), permite compreender a inserção e a legitimidade da pesquisadora nesse campo e, ao mesmo tempo, revelar a relação que essa área estabelece com o mundo social mais amplo. Futuramente, essa análise será aprofundada com outros elementos (extraídos de entrevista com a autora e outros dados objetivos da sua trajetória, produção intelectual) e com a circunscrição da forma como ela tematiza a educação não escolar, com o delineamento da posição que Gohn ocupa nesse campo, bem como das relações que mantém com outros pesquisadores.

educação não formal nestes textos. Primeiro: desde os anos 1980 eu trabalhava com o pressuposto de que os movimentos sociais e outras práticas associativas coletivas tinham um caráter educativo²⁹⁸, para seus participantes, para aqueles que eram alvo dos protestos e demandas e para a sociedade em geral. Mas eu não havia ainda conseguido exemplificar bem este caráter por meio de uma categoria analítica. A construção da categoria educação não formal para exemplificar o processo de aprendizagens e a construção de saberes foi a luz na escuridão. Segundo, **a categoria educação não formal foi sendo construída em textos na minha produção sob forte influência de vivências práticas**. Eu não havia pesquisado ainda sobre esta categoria na produção acadêmica, o que veio a ocorrer logo a seguir. Inicialmente busquei nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal – escolar -, mas também da educação popular relacionada com os processos de alfabetização de adultos, sob modalidades alternativas. Em terceiro lugar; a publicação do livro citado, *Educação não formal e cultura política*, pela Cortez, foi simultânea à introdução da disciplina Educação Não Formal na graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e este fato que **demarca um novo campo/área do conhecimento que se institucionalizou nos cursos de Educação e/ou de Pedagogia**. Na ocasião, houve uma revisão curricular no curso de Pedagogia da Unicamp, participei dos debates e defendi a inclusão e a elaboração da nova disciplina. Tive a satisfação de escrever sua ementa, depois debatida com outros colegas. A disciplina que existia antes **era**

²⁹⁸ O trabalho de Gohn carrega as marcas da vinculação com os movimentos sociais e o exercício da cidadania. Valéria Aroeira Garcia ressaltou essa marca durante a entrevista que me concedeu. E acrescenta que foi exatamente por isso que a levou a buscar o curso da professora Olga von Simson na FE/Unicamp, que tematizava de outra forma a educação não formal. Mais tarde, ela será orientanda de von Simson no doutorado e trabalhará muitas das questões vivenciadas em sua longa trajetória de educadora em instituições públicas, junto a crianças pobres. Gohn (2010), por sua vez, critica Von Simson e seu grupo de pesquisadores. Ela diz “alguns autores, que têm trabalhado com a denominação ‘educação não formal’, tem reduzido o seu campo às ‘atividades complementares à escola’, ou atendimento educacional em instituições denominadas como ‘não escolares’ de assistência para crianças nominadas como ‘em situação de risco’ (vide Simson, Park e Fernandes, 2001). Dentre essas instituições destacam-se as ONGs e entidades com perfil religioso. Conforme reiteramos anteriormente, não delimitamos o campo da educação não formal por faixas etárias, categorias socioeconômicas ou tipo de instituição que a oferece” (p.39).

educação extraescolar²⁹⁹ (voltada para o estudo das ‘creches’, ou ‘educação infantil’). A reformulação serviu de base, posteriormente, para a introdução da disciplina em outras universidades (cheguei a assessorar outras universidades que também fizeram reformulações na Faculdade de Pedagogia, tomando a Unicamp como modelo). No ano seguinte a disciplina foi introduzida na Pós-Graduação da FE/Unicamp, como disciplina nova. Posteriormente, a disciplina tornou-se obrigatória no ensino da graduação. **Ainda no final dos anos 1990 surgem as primeiras teses e dissertações de orientandos meus usando o termo.** Naquela época, gravei um vídeo no Programa da Rede Vida coordenado por Mario Sérgio Cortella, produzido pela Edição Loyola, sobre “Educação Não Formal”.

Na atualidade, a disciplina Educação Não Formal compõe a grade curricular da maioria dos cursos de Educação ou Pedagogia, também nas faculdades e universidades particulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais (...) o termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, o qual tive a oportunidade de assessorar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, também assinala a importância e a necessidade de formar educadores para atuarem também nos espaços não escolares.

(...).

O uso da expressão se espalha nos anos 2000. ONGs, entidades como Sesc, Senac, Itaú cultural, Programas educativos e outros passam a utilizá-lo no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social etc. A partir dos anos 2000 algumas dissertações, teses e livros vieram à luz sobre o tema da educação não formal, tais como os livros organizados por Von Simson (2001), e Elie Ghanem, Jaume Trilla e Valéria Arantes Amorim (2008). **Em 2006 publiquei o livro Não fronteiras: universos**

²⁹⁹ Até onde esta pesquisa avançou não foi detectada vinculação com as pesquisas dos anos de 1970. Utiliza-se somente o mesmo termo.

da educação não formal (2007) pelo Instituto Itaú Cultural, em que analisei 222 projetos sociais que concorreram no Projeto Rumos Educação, Arte e Cultura de 2006/2007. Desenvolvi uma metodologia específica para a análise qualitativa dos dados” (Gohn, 2010, p.9-13). (grifos meus)

Gohn comenta os outros desdobramentos da educação não formal no campo da educação; entretanto, esta área continua ainda dominada frente ao campo da educação. Ela mesma diz: “Estudos da Fundação Carlos Chagas de 2008 revelaram que a presença de disciplinas voltadas para o ensino específico com enfoque em contextos não escolares ainda é pequena (FCC, 2008)” (p.11). Outras pesquisas, como por exemplo, ANPED/CNPq, 1993; Gouveia (1971), Gatti (1983) e Fávero e Campos (1994) fizeram um levantamento e avaliação sobre a pesquisa em educação no Brasil durante o período de 1970 até 1994. A conclusão a que chegaram é que a produção sobre educação não escolar é quase inexistente, predominando a temática sobre educação escolar. Segundo Bourdieu (1998):

“pode-se dizer que o campo dos objetos possíveis de serem estudados se organiza a partir de dois critérios: legitimidade e grau de prestígio. Assim, o objeto prestigiado e o não prestigiado será dado a partir da aplicação dos critérios dominantes que conferirá aos objetos graus de excelência no interior dessas práticas legítimas” (p.36).

E continua ele:

“a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado” (p.35)

De tudo isto, é interessante destacar dois fatos: primeiro, aqueles artigo e livro, datados do final dos anos de 1990, tiveram repercussão no meio acadêmico,

principalmente por introduzir e “espalhar” o conceito educação não formal; isso indica que o campo de conhecimento era ainda incipiente e não consolidado. Segundo, a menção do local de publicação do seu livro pela Editora Cortez, editora conceituada na área da educação, revela o capital de que ela dispõe e que a garante um lugar de legitimidade e prestígio na área. Isto é corroborado quando complementamos esse relato com as informações do seu curriculum lattes, por exemplo, o tempo dedicado ao tema da educação não formal, expressivo número de trabalhos publicados em revistas e editoras, na sua grande maioria, de grande circulação e de relevância no meio acadêmico, participação em congressos nacionais e internacionais, participação nos GTs da ANPEd, assessorias às ONGs de grande prestígio etc

Os Congressos Internacionais de Pedagogia Social no Brasil traduzem essas diferentes forças agindo e tentando garantir a visibilidade dos seus grupos no campo. No primeiro Congresso, em 2006, Gohn apresentou um trabalho na sessão de comunicações³⁰⁰ e deixou de participar das demais. Relacionada a isto, há uma nota de rodapé no livro *Pedagogia Social*, reunindo a produção do I e II Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil, que diz:

“Importante registrar, para não caracterizar omissão, que Maria da Glória Gohn teve participação destacada no CIPS 2006³⁰¹ e o texto apresentado naquela ocasião fazia parte das primeiras versões desta coletânea [refere-se ao livro]. Quando os organizadores submeteram aos co-autores o texto constante das Notas teóricas e metodológicas, indicando, dentre outras, o incômodo com a utilização do termo Educação não-formal e a necessidade de “desconstruí-lo”, Gohn apresentou suas objeções e solicitou a retirada do seu texto desta coletânea, o que foi acatado, com pesar, pelos organizadores”. (Silva et al., 2009, p.26)

³⁰⁰ O artigo *Educação não-formal na pedagogia social* consta no *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Ver Gohn, 2006.

³⁰¹ Gohn não participou de mesa de redonda e das conferências, conforme a programação. Logo, supõe-se que a participação tenha sido na sessão de comunicações

Nas partes III e IV, intitulada “a cara da Pedagogia Social no Brasil” e “Pedagogia Social como nova área de concentração” revelam a “cara” que esse grupo quer imprimir ao campo.

Há algumas questões em jogo aqui:

1º disputa sobre como nominar as práticas educativas desse universo das outras formas de educar: “educação não formal” ou “educação social”;

2º como será feita a formação desses educadores?³⁰²

É possível dizer que há uma polarização e um embate colocados quando percebemos as formas como Gohn, Roberto da Silva e o grupo da Unicamp se posicionam sobre as mesmas.

E mais,

A posição ocupada nesse espaço (ou melhor, dizendo, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital – que são também armas), comanda tanto as representações desse espaço quanto as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (Catani, 2011, 191)³⁰³.

Retomando a trajetória de Gohn, explicitamente ela nomeia as práticas educativas de “educação não formal”³⁰⁴.

No tocante à formação do educador social, ela defende que seja feita pelo curso de Pedagogia ou, então, que ao menos aqueles que desejam a criação de um outro curso superior, façam a avaliação crítica do atual currículo de Pedagogia³⁰⁵. Não se pode esquecer de sua participação na reformulação do curso de Pedagogia na

³⁰² Esta questão aparece nas “Notas teóricas e metodológicas dos organizadores” (ver Silva, 2009) e em outros capítulos, principalmente na *Parte IV – Pedagogia Social como nova área de concentração*.

³⁰³ Será necessário investigar sobre esses capitais, no sentido dado por Bourdieu, e os seus pesos relativos distribuídos entre esses agentes.

³⁰⁴ Sua entrada no campo e sua legitimidade são tributárias, de alguma forma, do artigo que virou livro, ao garantir-lhe visibilidade no interior do campo da educação não escolar e em outros âmbitos vinculados ao mundo social mais amplo, como por exemplo, assessorias a governos e ONGs. São, ainda, a fonte do seu capital social e simbólico acumulado.

³⁰⁵ Na entrevista concedida a mim, Valéria Aroeira Garcia se aproxima da defesa de Gohn, não necessariamente, com os mesmos argumentos.

Faculdade de Educação da Unicamp e na prestação de assessoria a outras universidades para fazer o mesmo em seus cursos de Pedagogia³⁰⁶.

Ora, ao afirmar a necessidade de desconstruir o termo educação não formal, o que os organizadores do congresso de 2006 fazem é colocar em questão a elaboração iniciada por Gohn naquele seminal artigo/livro a respeito do assunto³⁰⁷.

Mesmo sem aprofundá-la aqui, vale levantar uma última questão a respeito das definições em torno da educação não escolar. Trata-se da fluidez mesma das definições de cada lado da contenda, como ilustram os trechos a seguir. Primeiro, o resumo do artigo de Gohn diz:

O trabalho objetiva **refletir sobre a educação não-formal e seu papel educativo nos marcos da Pedagogia Social**. (...)

O trabalho se divide em duas partes: a primeira de caráter teórico - discute a categoria educação não-formal em si, seu campo, **atributos e relação com a Pedagogia Social**. Por meio da análise comparativa, busca-se diferenciar a educação formal, da informal e da não-formal. A segunda utiliza os pressupostos da educação não-formal para observá-la em ação: em colegiados escolares, no interior das escolas e em movimentos sociais que atuam no campo da Pedagogia Social (grifos meus)³⁰⁸.

Segundo, na “Carta da Pedagogia Social”³⁰⁹ redigida pelos participantes do I Congresso, pode-se observar:

Nós, brasileiros e brasileiras, reunidos durante o I Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado pela USP, Mackenzie e UniFMU no período de 8 à 11 de março de 2006, achamos por bem nos

³⁰⁶ Embora reconheçamos que a autora seja muito mais frequentemente vinculada à produção acadêmica a respeito de movimentos sociais, este aspecto não foi considerado na análise. Em que medida esse capital acumulado é transferido para o campo da educação não escolar e é fonte da sua legitimidade no mesmo?

³⁰⁷ Detemo-nos sobre o antagonismo entre Gohn e Silva, pois o objetivo era mostrar a configuração das relações, disputas e estratégias mobilizadas no campo. Por este motivo outras posições não foram incluídas neste momento. Sobre outros grupos, ver ZUCCHETTI e MOURA, 2009; 2010a, 2010b.

³⁰⁸ No texto, há outras passagens que mostram aproximações entre a educação não formal e a Pedagogia Social.

³⁰⁹ Ver a íntegra no anexo 3.

manifestarmos sobre as questões estruturais e conjunturais da sociedade brasileira, especialmente no que se refere à Educação.

(...)

Preocupamo-nos também com as limitações da educação formal para promover a inclusão social por meio do Ensino Fundamental em contraposição à abrangência que pode ter a educação não-formal no Brasil.

A elevação da educação não-formal ao status de política pública é uma exigência da realidade social brasileira e é preciso reconhecer os múltiplos espaços em que a Educação pode acontecer, como bem afirmam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Objetivos como a implantação da escola de tempo integral não pode ser atingido se o Brasil não incorporar a Educação não-formal à Educação formal e se não reconhecer a tarefa educativa que cumprem as organizações não-governamentais.

As práticas de educação não-formal constituem as bases do trabalho educativo protagonizado por organizações não-governamentais, sindicatos, movimentos, programas e projetos sociais, que anseiam por encontrar o seu lugar dentro da Educação de forma legítima e segura, sendo necessário reconhecer a complementaridade destas ações em relação aos esforços já desenvolvidos pela escola formal (Silva, 2009, p. 317).

Considerando os posicionamentos identificados e descritos anteriormente, a leitura desses trechos causa a impressão de que houve uma inversão na autoria dos dois textos: o conteúdo identificado com o posicionamento de Gohn presente em documento assinado pelo grupo afinado com a perspectiva de Roberto da Silva e o identificado com este, no artigo da autora.

CONCLUSÃO

Desde o início do projeto de doutorado, percebeu-se que muitos pesquisadores afirmavam a existência de um campo de conhecimento da educação não formal. Outros, embora não dissessem a mesma coisa, a ideia de campo estava implícita ou em seus horizontes, especialmente em suas discussões e propostas para a educação social no Brasil. Entretanto, pouco se sabia o que era esse campo, como funcionava e para qual direção caminhava.

Algumas práticas e âmbitos desse universo educativo eram conhecidos. O potencial deste tipo de educação era sempre afirmado em diversos lugares, inclusive na academia, mas não se sabia exatamente qual era.

A pesquisa das dissertações e teses disponíveis na CAPES sobre essa temática permitiu conhecer um pouco essa realidade. Conforme os trabalhos eram armazenados no banco de dados, a hipótese que eu tinha sobre um campo constituído ou em vias de não se sustentava. Porque, à primeira vista, o que aparecia era uma preponderância de trabalhos, principalmente de dissertações, descrevendo e analisando as práticas educativas não escolares e, como consequência deste fato, uma quase ausência de trabalhos preocupados em trabalhar a partir de um recorte histórico e de conjunto sobre o universo da educação não escolar.

A leitura da tese de Valéria Aroeira Garcia de 2009 e a sua entrevista fizeram-me rever esta leitura. A genealogia do campo, descrito por ela, fazia com que sua pesquisa apontasse para uma direção, por isso eu afirmei que essa obra é uma leitura obrigatória a todos que queiram pesquisar e trabalhar com esse universo educativo.

A análise do banco de dados permitiu-me enxergar as configurações desse campo. É claro que essa visão ainda é incompleta, basta verificar a ausência de uma pesquisa aprofundada sobre a educação sociocomunitária³¹⁰, posto que a escolha pela investigação do universo e das práticas educativas não formal e social se deu pelo número expressivo de trabalhos vinculados a esses dois tipos de educação catalogados no banco de teses da CAPES.

Foi possível delinear os âmbitos dos diferentes tipos de educação presentes na realidade socioeducacional brasileira e verificar sobreposições em algumas situações

³¹⁰ Embora o grupo de pesquisa da USP sobre Pedagogia Social afirme que a relação desta com a educação social, fico em dúvida se isto é consensual entre os professores/pesquisadores que se dedicam ao estudo da educação sociocomunitária.

educativas; apontar um desejo de uma formação específica porque há uma carência ou até mesmo uma ausência de uma instituição que se responsabiliza pela formação dos educadores em contexto não escolar, independentemente se for no interior de um curso de Pedagogia ou de um novo curso a ser criado, no caso, de Pedagogia Social; descobrir onde se produzem pesquisas nessa área, a frequência, como nominam essas experiências educativas. Tudo isto serve para visualizar os caminhos e as dificuldades que o campo enfrenta e deverá enfrentar para se constituir plenamente: ainda não há diálogos entre as produções; há pesquisas que se propõem a investigar questões semelhantes, chegando às mesmas conclusões.

As entrevistas possibilitaram verificar os diferentes esforços, estratégias e trunfos de cada um desses pesquisadores para consolidarem suas posições nesse campo e como tematizam determinadas questões a partir delas; traçar, utilizando também as informações dos seus currículos *lattes*, as suas formas de inserções e, por conseguinte, suas contribuições teóricas, suas divergências e concordâncias. E mais, os relatos foram uma contribuição da história da educação não escolar no Brasil.

As produções selecionadas revelaram alguns aspectos desse campo. Os textos sobre educação extraescolar (ou educação não formal), formulada nos anos 1970, praticamente inexistem ou é pouco citado nas pesquisas pós década de 1990. Esta é uma lacuna que este trabalho tentou preencher: recolocá-la no interior do debate sobre a educação não escolar hoje em dia. As questões lançadas e as saídas teóricas para alguns desafios vivenciados naquele momento são repostas, ou melhor, reatualizadas, porém com ares de novidade, simplesmente porque não há uma história da educação não escolar no Brasil. Há divergências quanto a nomenclatura a ser usada e como definir os diversos tipos e os âmbitos de educação não escolar.

É possível verificar uma inflexão quanto à trajetória dos estudos sobre a educação não escolar no Brasil em direção à constituição do campo. Iniciada pelo trabalho de Garcia (inclui também as contribuições dos pesquisadores da UNICAMP, por exemplo, Renata Sieiro, que fazem parte do grupo de pesquisa citado por Garcia, no qual ela também faz parte) e os trabalhos de síntese de Gohn, que traça um panorama do campo da educação não formal no Brasil: desde a origem do termo, passando pela sua inserção e contribuição, refaz os caminhos, é claro que não tão

profundo como fez Garcia, da educação não formal. E também, recentemente, Érico Ribas Machado (2014) defende o doutorado na FE/USP com o título *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. Para o contexto brasileiro, Machado aborda a Pedagogia Social no Brasil:

“a partir da tradição da Educação Popular até o recente movimento de reivindicação quanto à regulamentação da Educação Social como profissão e a institucionalização de cursos de nível técnico e superior para formação profissional do Educador Social. O processo histórico identificado em outros países de que a emergência da Pedagogia Social ocorre em contextos de rupturas políticas, sociais e econômicas foi verificado e a conclusão da pesquisa demonstra que, não obstante as especificidades de cada país, a Pedagogia Social pode, no Brasil, percorrer caminho semelhante da Espanha, enfrentando, inclusive, dificuldades e resistências similares”.

No capítulo III, refere-se, especificamente, à Pedagogia Social no Brasil. Para isso, ele discute os “antecedentes históricos da educação social no Brasil” tanto na perspectiva dos aspectos institucionais, que inclui aí o papel do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, as Associações de Educadores Sociais (citados neste trabalho), quanto nos aspectos normativos³¹¹.

Diante de tudo isso, é possível dizer que há um campo se constituindo no Brasil, porque há espaços compostos por diferentes pessoas, que travam lutas a partir de regras específicas, já uma produção significativa sobre a temática e porque há um esforço de promover uma autonomia relativa frente ao campo da educação etc.

³¹¹ É claro que não será possível fazer uma crítica, sem antes se debruçado na tese, mas o que é possível destacar, a partir do que foi citado sobre o seu trabalho, é que ele vincula-se à Pedagogia Social formulado pelo seu grupo e, como já foi apontado pelo próprio Roberto da Silva, ele diz que esse grupo a compreender de forma monolítica. Entretanto, essa pequena observação não retira o mérito do trabalho e não quer dizer que não seja possível observar a história da educação não escolar no Brasil, pelo contrário, é uma contribuição valiosa.

Como também Machado concluiu em sua tese: os desafios são muitos, mas há pessoas dispostas a enfrentá-los.

REFERÊNCIA

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antônio J. **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1992.

ANDRELO, Roseane. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.139-153 Set.2012 - <<acessado em 18/04/2015>>

ANPED/CNPq. **AVALIAÇÃO E PERSPECTIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO – 1982-91**. Porto Alegre, 1993.

ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Educação não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

AROUCA, Lucila Schwantes. **Educação extra-escolar e a realidade brasileira : política governamental para a formação de recursos humanos**. Dissertação de mestrado em Educação, PUC-SP, 1983.

BAUMAM, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto/Portugal: RÉS-Editora, 1985.

BIANCHETTI, Lucídio e FÁVERO, Osmar. Maria Julieta Calazans: o papel da IESAE e da ANPED na pós-graduação em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.30, Rio de Janeiro, p. 151-161, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo M., HORTA, José Silvério B. & ROSAS, Paulo da Silveira. Relatório-síntese dos trabalhos do seminário sobre o Estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil. In: **FORUM EDUCACIONAL**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 17-32, abr./jun., 1977.

BORDENAVE, Juan Díaz. Comentários ao documento básico do Prof. Pierre Furter. In: **FORUM EDUCACIONAL**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 63-69, abr./jun., 1977

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

_____. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983b, p.89-94.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c, p.122-155.

_____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A.M. . **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 35-8.

_____. **As estruturas sociais da economia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b, p. 149-168.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O poder simbólico**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007a.

_____. A representação política: elementos para uma sociologia do campo político. In: **O poder simbólico**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007b, p.163-208.

_____. A força do direito: elementos para uma teoria do campo jurídico. In: **O poder simbólico**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007c, p.209-254.

_____. Espírito de Estado: Gênese e estrutura de campo burocrático. In: **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. – 9ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2008a, p.91-123.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. – 9ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2008b, p.13-27.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: **A economia das trocas simbólicas** – 7ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 2011a, p.27-78.

_____. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011

BOURDIEU, Pierre & CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, vol.6, n.19, p.21-45, 1984.

_____. Da Educação Fundamental ao fundamental da Educação. In: :**Cadernos CEDES**. Campinas, SP: n.1, p.5-34, 1980.

CAMARGO, Eder dos Santos. **Trabalho social e política**. São Paulo, 2012. mimeo.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARIDE, José Antônio. La pedagogía social en España. In: NÚÑEZ, V. **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona/España: Editorial Gedisa, 2002, p.81-112

_____. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona/España: Editorial Gedisa, 2004.

_____. La Pedagogía Social en la encrucijada: acerca del deseo y las realidades de una educación social transformadora. In: Silva, R. (orgs.) [et al.]. **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. Volume 2**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011, p.112-128.

CARVALHO, Josué de Oliveira & CARVALHO, Lindalva R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate.. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006, . Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100024&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 Mar. 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Gestão social: alguns apontamentos para o debate. In: RICO, Elisabeth de Melo e RAICHELIS, Raquel (orgs.). **Gestão social: uma questão em debate**. São Paulo, EDUC/IEE, 1999, p.19-29.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. – 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. A cultura não é um privilégio natural (Apresentação). In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A.; SCHNAPPER, D. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Zouk/Edusp, 2003a, p.7-11.

_____. Educação, Violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino. In: BOITO JR, Armando; TOLEDO, Caio Navarro de (orgs.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p.297-310.

_____. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. In: **Educação & Realidade**, Ano 10, n. 16, p. 72-85, jul.-dez., 2007.

_____. As possibilidades analíticas do noção de campo social. In: **Educação & Revista**, Ano XXXII, n.114, p.184-202, jan.-mar., 2011.

CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CATANI, Denice Barbara. Pierre Bourdieu e a História (da Educação). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e História da Educação**. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.319-340

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, no. 05, 1980, p.24-40.

CORTELA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. - 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

COMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

COMBS, P.H. e AHMED, M. **Attacking rural poverty: how non-formal education can help**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**. São Paulo: Modus Faciendi, 1997.

_____. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. São Paulo: Global : Instituto Ayrton Senna, 1999.

DAWSBOR, Ladislau. A gestão social em busca de paradigmas. In: RICO, Elisabeth de Melo e RAICHELIS, Raquel (orgs.). **Gestão social: uma questão em debate**. São Paulo, EDUC/IEE, 1999, p.31-42.

DEMO, Pedro. Comentários a Furter e ao seminário. In: **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 71-76, jan./mar. 1977.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

Em aberto. Brasília, ano 2, no. 18, ago./nov. 1983.

FALCONER, Pablo Andrés. **A promessa do terceiro setor: um estudo sobre o papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão**. Dissertação de mestrado em Administração, USP, 1999.

FAURE, Edgard. **Aprender a ser.** – 2ª. Ed. – São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1972.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE. In: **Educação e Sociedade**, v.24, n.85, p.1257-1275, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966).** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1984.

_____. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.99, Aug., 2007.

Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Nov. 2012.

_____ e VALLA, Victor. Educação extra-escolar no Brasil: revisão de conceitos básicos. In: **FORUM EDUCACIONAL**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 53 – 61, jan./mar. 1977.

_____ e CAMPOS, Maria Malta. A pesquisa em educação no Brasil. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.88, fev.1984, p.5-17.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a Educação Moral em Emile Durkheim.** São Paulo: Edusp/ Escuta, 1994.

FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação.** Campinas: Editora Unicamp, 2001, p. 147-166.

FERNANDES, Renata Sieiro. Os educadores na educação não-formal: apontamentos e reflexões. **Revista de Ciências da Educação**, v. 17, p. 67-94, 2007.

_____. A cidade educativa como espaço de educação não-formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação** (UFSCar), v. 3, p. 4, 2009.

_____. Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. **Revista Comunicações**, v. 19, p. 57-70, 2012.

FLORES, Terezinha M. V. “Universidade extra-mural: uma experiência em educação não-formal”. In: **Educação & realidade**, Porto Alegre, v.2, p. 47-57, maio/1977.

Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, jan./mar. 1977(a).

Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.1, n.2, abr./jun. 1977(b).

FRAGA, Hilda Jaqueline de. **Educador social de rua: labirintos dos (res)sentimentos do visível e do invisível da cidade de Porto Alegre**. Jaguarão: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório final: estudo dos cursos de Pedagogia no Brasil**, São Paulo, v.1, 2008.

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. – 2ª. Ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

_____. A formação extra-escolar e o desenvolvimento dependente. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. In: INSTITUT d'Études du Développement. **Les modes de transmission: du didactique à l'extrascolaire**. Paris: PUF, 1976.

_____. Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários. In: **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 5-52, jan./mar. 1977(a).

_____. Os paradoxos da educação extra-escolar ou “a gênese está no fim”; comentários à guisa de conclusão para o seminário sobre o estudo da educação extra-escolar no Brasil. In: **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 3-15, abr./jun. 1977(b).

_____. **Os sistemas de formação em seus contextos: introdução a um método de educação comparada**. Rio de Janeiro: FGV/Instituto de Documentação, 1980.

GADOTTI, Moacir. Resenhas. In: **Em aberto**, Brasília, ano 11, no. 56, out/dez. 1992, p. 87-88.

GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga R. de M. Von; PARK, Margareth B. e FERNANDES, R.S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, p. 147-166, 2001.

_____. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005, p.19-44.

_____. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, M; FERNANDES, R.S. & CARNICEL, A. **Palavras-chave em educação não-formal**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2007, p. 31-54.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. In: **Revista de Ciências da Educação**, v. 18, p. 65-97, 2008.

_____. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese de doutorado em Educação, Unicamp, 2009. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000469595>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

GARCIA, Valéria Aroeira; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: campo de/em formação. In: **Revista Profissão Docente**, v. 5, p. 1-8, 2003.

_____. Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal. **Montagem** (CUMML. Ribeirão Preto), v. 8, p. 70-81, 2006.

GATTI, Bernardete A. pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.44, p.3-17, fev. 1983.

_____. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____.
GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. São Paulo, Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Assessoria aos movimentos populares: mediações necessárias. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.34, 1989, p.130-144.

_____. Demandas populares – formas educativas da população. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.176, p. 51-72, 1994.

_____. Educação não formal no Brasil dos anos 90. In: **Cidadania/textos**, Campinas, v.8, n.10, p. 33-44, 1995.

_____. Educação não formal: um novo campo de atuação. In: **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 21, out. 1998 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000400005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 26 jan. 2013.

_____. **Movimentos sociais e educação**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Movimentos sociais: espaços de educação não formal da sociedade civil. In: **Nuevamerica**, Palmas/Paraná, v.3, n.3, p. 11-20, 2004.

_____. A educação não formal e a relação escola-comunidade. **Eccos, Revista Científica**, São Paulo, v.6, n.1, p. 20-31, 2005.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Não fronteiras: universos da educação não formal**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

_____. Educação não formal e o educador social. In: **Revista Ciências da Educação**. Americana, ano X, n.19, p.121-140, 2º sem., 2008.

_____. Educação não-formal na pedagogia social.. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006. Disponível: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 23 Mar. 2009.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. In: **Investigar em Educação**, v. 1, p. 35-50, 2014.

_____ (Org.); HANSTED, T. C. (Org.); GOHN, D. M. (Org.); SANTIAGO, M. C. A. C. B. (Org.); MAGALHÃES, Z. M. A. (Org.). **Educação Não Formal no Campo das Artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida** – 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

_____. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, Roberto; (org.) [et al.]. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, p. 207-224.

_____. Desafios metodológicos da prática social transformadora ou teorizar a prática social para transformá-la. In: SILVA, Roberto [et al.] **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social – vol.2**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

_____. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, José Antonio Caride. La Pedagogía Social em España. In: NÚÑEZ, Violeta. **La educación em tempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Gedia, 2002.

_____. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

GOUVEIA, Aparecida July. A pesquisa educacional no Brasil. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.1, jul, p.1-48, 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.19, dez., p.75-9, 1976.

HADDAD, Sergio. Apresentação. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.5, n.1, Dez. 2009. Disponível: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 12 nov. 2012.

HADDAD, Sérgio (coord.). A pesquisa sobre educação não escolar de jovens e adultos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, dez. 2009b. 518 p. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 de dez. 2014.

HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço da produção acadêmica em educação superior no Brasil. In: **Educação & Linguagem**, Ano 10, n.16, p.86-105, jul.-dez. 2007.

_____. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico – a educação superior no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2008.

IESAE. **Educação extra-escolar: bibliografia analítica**. Rio de Janeiro: IESAE, Centro de Documentação, 1980.

KADT, Emmanuel de. Is non-formal education any better? In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 28, n.12, p. 1442-58, dez. 1976.

KOWARICK, Lúcio (org.). **As lutas sociais e a cidade: São Paulo, passado e presente** – 2ª ed. – São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

KRAMER, Sonia. Estimulação precoce no pré-escolar: aspectos psico-motores, maturidade global e educação não-formal. In: **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v.12, n.53, p.25-29, jul./ago.. 1983.

LARANJEIRA, Denise H. P. e TEIXEIRA, Ana Maria. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 22-34, jan./abr. 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Melhores contos de Clarice Lispector** – seleção de Walnice Nogueira Galvão – 3ª ed. - São Paulo: Global, 2001.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

MARANHÃO, Tatiana Amorim. O sentido político das práticas de responsabilidade social empresarial no Brasil. In: CABANES, Robert; GEORGES, Isabel; TELLES, Vera da Silva (orgs.). **Saídas de emergência: ganhar/perder a vida na periferia de São Paulo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MEC/INEP. **Tipologia da educação extra-escolar**. Rio de Janeiro: FGV/ Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1980.

MORAES, Vera Regina Pires. Educação não formal: um estudo pela análise de projetos desenvolvidos em diferentes grupos. In.: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 4, no. 1, p.135-148, jan./jun. 1979.

Não-fronteiras: universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. Além da hegemonia, aquém da democracia. In: **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. Das invenções à indeterminação. In: OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, p.15-48, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Homero F. de. **Nonformal education and human resources development in Brazil**. Rio de Janeiro, USAID, 1973. 59f. mimeo.

OTA, Nilton Ken. **O poder como linguagem e vida: formalismo normativo e irreabilidade social**. Tese de doutorado em Sociologia, USP, 2010.

PAIVA, Vanilda. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

PAIVA, Jacyara Silva de. Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação Social de Rua: desvelamentos pertinentes ao Educador Social de Rua. Tese de Doutorado. Espírito Santo: UFES, 2011.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredos da cidadania no Brasil. In: Santos, Boaventura Souza (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 373-418, 2002.

_____. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 221-256.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Holambra: Editora Setembro: Campinas: UNICAMP/CMU, 2005.

PARK, Margareth. e FERNANDES, Renata Sieiro. Educação informal. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata Sieiro & CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2007, p127-8.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Educação como uma forma de colonialismo. In: **Ciência e Cultura**, n. 28, v.12, p. 1433 – 1471, dez. 1976.

REIS, Ana Maria Bianchi (org.). **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000.

Relatório do seminário. In: **Cadernos de educação permanente**. Cuiabá, n.1, p.19-25, maio/jul. 1984.

Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009. Disponível: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 12 nov. 2012.

RIBEIRO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese de Doutorado. São Paulo: FE/USP, 2014.

RIZEK, CIBELE. Verde, amarelo, azul e branco: o fetiche de uma mercadoria. In: OLIVEIRA, Francisco de, BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibelee (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIZEK, Cibelee Saliba. Práticas culturais e ações sociais: novas formas de gestão da pobreza. In: **XIV Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, maio de 2011**. <<http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/3548/3475>>.

Acessado em 20/03/2014.

RIZEK, Cibelee; PAOLI, Maria Célia. Apresentação: depois do desmanche. In: OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Cibelee. **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, p.7-14, 2007.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 151-167, 1994.

_____. Entrevista. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). SEVERINO, Antonio Joaquim. Demerval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo, Cortez, 1994b.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** – 8ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Entrevista: A educação fora da escola. **Revista de ciências da educação**, Americana, v. 11, n. 20, p. 17-27, set. 2009. Disponível http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_20.pdf. Acesso em 12 nov. 2012.

Seminário sobre o estudo da educação extra-escolar no Brasil, 1976, Rio de Janeiro. **[Trabalhos apresentados]**. Rio de Janeiro: IESAE, 1976.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp/Saraiva S.A. Livreiros Editores, 1974.

SCHWARTZ, Bertrand. **Educação amanhã**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SCHWARZ, Roberto. Ainda o livro de Kurz. In: **Novos Estudos**, n. 37, nov., 1993, p.137.

SILVA, Ana Mércia Marques; MENDONÇA, Lúgia Cardieri; CARNEIRO, Lília Blima Martins & AGUNE, Regina. A crise d escola na sociedade capitalista contemporânea. In: **Educação e Sociedade**, Cortez & Moraes, Ano I, n.2, p128-135, 1979.

SILVA, Gerson Heidrich da. Oliveira. A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana a pluralidade de um sujeito singular. Dissertação de mestrado em Educação, USP, 2008.

SILVA, Roberto da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil (versão rev.). In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1. 2006. Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100053&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 23 Mar. 2009.

SILVA, Roberto; (org.) [et al.]. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, Roberto (org.) [et al.]. **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. Volume 2**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SIMSON, Olga R. von. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo, Instituto Itaú Cultural, p.13-44, 2007.

SIMSON, Olga R. de M. von e Gusmão; PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

SOUZA, J.C., SILVA, R. & MOURA, R (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar para o estudo da escola. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, mar./maio 2003.

STECANELA, Nilza. Educação de jovens e adultos não escolar: um descritor em processo de identificação? In: **Em Aberto**, vol. 25, no. 87, p.205-208, 2012.

STOTZ, Eduardo. Entre a academia e a rua: Victor Vicente Valla (1937-2009). In: **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v.13, n.31, p.461-466, 2009.

TELLES, Vera da Silva. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.91-102.

TELLES, Vera da Silva. Transitando na linha de sombra, tecendo as tramas da cidade: anotações inconclusas de uma pesquisa. In: OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Cibele. **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, p.195-220, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **A cidade nas fronteiras do legal e do ilegal**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010.

TOLLE, Paulo Ernesto. **Educação nao-formal e ensino profissionalizante**. Rio de Janeiro: SENAC, 1977.

TORRES, Carlos Alberto. **A política de educação não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRILLA, Jaume. **Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela**. Barcelona: Laertes, 1985.

_____. La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales. Barcelona: Editorial Planeta, 1985b.

_____. **La educación informal**. Barcelona: PPU, 1986.

_____. **La educación fuera da escuela. Ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel Educación, 2003a.

_____. O universo da educação social. In. ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, p. 13-47, 2003b.

_____(coord..). **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Educação não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p.15-58, 2008.

VAIDERGORN, Izaak. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade, in SIMSON, Olga. R. de M. von, PARK, Margareth. B. e FERNANDES, Renata. S. (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/CMU, 2001, p. 79-93.

VALLA, Victor. “Educação não-formal: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica” in **Proposta, Fase**, Rio de Janeiro, n. 2, v.5, p.14-21, jun. 1977.

_____ et al. **Para uma formulação de uma teoria da educação extra-escolar no Brasil: ideologia, educação e as favelas do Rio de Janeiro, 1880-1980**. Rio de Janeiro: IESAE, 1981.

_____ (Org.). **Educação e favela**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Educação popular : libertação das classes populares ou socialização da verba pública?. In: **Educação e Sociedade**, v. 10, n. 29, p.73-85, jul. 1988.

WANDERLEI, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base (1961-65)**. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1982.

YAZBEK, Maria Carmelita. Terceiro Setor e despolitização. In: **Revista Inscrita**, Conselho Federal do Serviço Social, jul., 2000, p.13-18.

ZOPPEI, E. **O itinerário da passagem: lições do (des)encontro entre adolescentes e educadores sociais no Fórum da Infância e da Juventude/Brás-SP**. Dissertação de mestrado em Educação, 2004.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. De profissão Educador Social. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 5, p. 109-110, 2010.

_____. Educação no campo social: nuances e tendências. **Revista Educação**, v. 35, p. 137-138, 2012.

_____ ; Lima, J. . Sobre saberes e fazeres de educadores sociais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, p. 1-9, 2011.

_____ ; MOURA, Eliana. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. In: **Educação Unisinos**, v.10, n.3, p.228-236, 2006.

_____. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. In: **Contrapontos**, v.7, n.1, p.185-199, jan/abr 2007.

_____. Educação não escolar, universidades e educação popular: horizonte de novos desafios. **Educação Unisinos**, v. 13, p. 125-134, 2009.

_____.Práticas sócio educativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 9-28, 2010.

ZUCCHETTI, Denise. T. ; MOURA, Eliana. ; MENESES, M. . Projetos Socioeducativos. A naturalização da exclusão nos discursos de educação. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 25, p. 465-478, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1
PROJETO DE LEI NO. 5346 DE 20009

PROJETO DE LEI Nº 5346 de 2009
(Do Sr. Chico Lopes)

Dispõe sobre a criação da profissão de educador
e educadora social e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;
- VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;
- VII - o enfrentamento à dependência de drogas;
- VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;
- IX - a promoção da educação ambiental;
- X – a promoção da cidadania;
- XI - a promoção da arte-educação;
- XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;
- XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;
- XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Art. 3º - O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata o artigos 2º e 3º desta Lei;

II – Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão. Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A existência dos profissionais denominados de “Educadores e Educadoras Sociais”, que se destacam pela sua atuação em contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, não é uma característica exclusiva do Brasil. Desde o fim do século XIX encontramos registros que falam do potencial de atuação desses profissionais na Europa. Mas foi em meados do século XX, com o fim da 2ª Guerra Mundial, que estes profissionais passaram a acelerar a construção de sua identidade. Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão.

Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevideu-Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada uma documento que ficou conhecido como Declaração de Montevideu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam:

“1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social (...). 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.”

França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB dispõe, pela primeira vez na história, em seu Art. 1º que a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação dos Educadores e Educadoras Sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire.

Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer os Educadores e Educadoras Sociais em nosso País, como:

- 1 - Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados;
- 2 - 5(cinco) Encontros Nacionais de Educação Social, o último realizado em 2008 na cidade de Olinda – PE com a presença de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil;
- 3 - 2(duas) Conferências Internacionais de Pedagogia Social, promovidas pela Universidade de São Paulo;
- 4 - Diversas Audiências Públicas nos Estados e Municípios;
- 5 – Criação de associações e sindicatos desta categoria;
- 6 – Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social;
- 7 – Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação strictu sensu e lato sensu.

Como resultado desse árduo trabalho de investigação, cita-se então algumas produções acadêmicas no Brasil, como “Pedagogia Social de Rua” de Maria Stella Graciane; “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” e “Por uma Pedagogia da Presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa; “Educação Social de Rua” de Walter Ferreira de Oliveira e “Desafios, riscos e desvios” de Geraldo Calimam.

Os Educadores e Educadoras Sociais possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional.

Em janeiro de 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram até o presente a sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações- CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição: “5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores sociais e estagiários. Dobrando o número de educadores sociais na proposta para Gestão Plena e Serviços Regionais, o que representa o reconhecimento da importância desta categoria. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 - Marcos Normativos e Regulatórios”:

“4.1 – Regular a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.”

Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil.

A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo.

Dessa forma, solicito apoio de meus nobres pares para a aprovação deste Projeto de Lei, que é peça fundamental na melhoria das condições laborais dos sujeitos sociais, através da promoção de seu reconhecimento profissional e na elaboração e difusão de saberes culturais e técnico-científicos importantes, na construção de uma Nação mais justa e igualitária.

Sala das Comissões, em 03 de junho de 2009.

Deputado Federal Chico Lopes
PCdoB/CE

ANEXO 2

**Tabelas do banco de dados da produção discente do Banco de Teses da CAPES
do período de 1987 a 2010.**

No. DO TRAB.	ANO	GRAU	UNIVERSIDADE	AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO
1	2005	Dissertação	cefet mg	Maria Regina Velasquez Santos	José Wilson da Costa	INCLUSÃO DIGITAL: PROPOSTA DE CIDADANIA? ESTUDO DE CASO PROJETO EMPRESA SIMULADA: INCLUSÃO DIGITAL E INICIAÇÃO À
2	2010	Dissertação	centro universitario la salle	ALDA MOURA DOS SANTOS	EVALDO LUIS PAULY	MEMÓRIA VIVA DE EDUCADORES SOCIAIS POPULARES: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A PRÁTICA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
3	2008	Dissertação	centro universitario moura lacerda	Lúcia Aparecida Parreira	Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	Práticas pedagógicas em contexto não escolar
4	2007	Dissertação	usp	Agnes Sapias	Martha Marandino	Aprendizagem em museus: uma análise das visitas escolares no Museu Biológico do Instituto Butantan.
5	2009	Dissertação	usp	Alessandra Fernandes Bizerra	Martha Marandino	Atividade de aprendizagem em museus de ciências
6	2005	Dissertação	fgvsp	ROSANA FERREIRA COUTINHO DE SOUZA	DÉCIO AZEVEDO MARQUES DE SAES	Proposta de educação em valores humanos para a cidadania: a ação voluntária
7	2006	Dissertação	fiocruz	Andreia Alves Soares	Anthony Érico da Gama Guimarães; Silvana	Educação não-formal e a prevenção da esquistossomose: A exposição de malacologia do Museu Arqueológico de Central, Bahia
8	2006	Dissertação	fiocruz	Karina Amendola da Silva Guimarães	Claudia Mara Lara Melo Coutinho	Ações educativas para promoção da saúde e da segurança do trabalho em restaurantes comerciais
9	2006	Dissertação	fiocruz	LEILA DA SILVA BEZERRA	SILVANA DO COUTO JACOB	DESENVOLVIMENTO DE UM PROTÓTIPO DE MATERIAL EDUCATIVO PARA PROFISSIONAIS DA ÁREA DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA
10	2006	Dissertação	fiocruz	Rafael Croitoru Azamor	Helena Amaral da Fontoura	Saber sobre a vida: Conduzindo a multiplicação da cidadania sobre rodas
11	2008	Dissertação	fiocruz	Vânia da Rocha	Virginia Torres Schall	A contribuição da visita ao Museu da Vida para a formação de concepções sobre saúde: uma experiência com jovens do projeto ciência e sociedade..

12	2005	Dissertação	furb	norberto siegel	ernesto jacob keim	A ética a partir da reciprocidade e a educação informal do povo Xokleng
13	2007	Dissertação	furg	ANGELA TORMA MIRANDA	Maria Angela Mattar Yunes	A denúncia de abuso sexual no ambiente escolar: o estudo de uma proposta de intervenção para professores do ensino fundamental
14	2005	Dissertação	furg	Jussara Botelho Franco	Susana Inês Molon	Educação Não Formal e Educação Ambiental: experiência na vida dos trabalhadores
15	2005	Dissertação	mackenzie	Antonio Luiz da Silva	Petra Sanchez Sanchez	Programa de Educação Não-Formal para a Utilização de Eletricidade: Uma experiência em Comunidades Carentes (2003-2004)
16	2007	Dissertação	mackenzie	Antonio Marcos da Silva	Petra Sanchez Sanchez	Educação não-formal e Transformação Social: Projeto Campus das Artes e sua influência na vida de adolescentes do Centro Cultural Vila Prudente da

17	2006	Dissertação	mackenzie	Fabiana Elias Albino	Petra Sanchez Sanchez	Comunicação Ambiental em Ambientes Não-Formais: A Experiência do Fórum Juvenil da Agenda 21 na Cidade de Santos (2000)
18	2010	Dissertação	mackenzie	Renato Alves de Oliveira	Arnaldo Daraya Contier	Projeto TIM Música nas Escolas e a Educação Não-formal
19	2005	Dissertação	mackenzie	Tatiana Pincerno Ribeiro	Petra Sanchez Sanchez	Avaliação de um Programa de Educação Ambiental não formal: Senac alerta - Por uma cidade mais limpa - uma experiência no Município
20	2008	Dissertação	metodista	Emilce Rodrigues Gomes Giro	Maria Leila Alves	Centros Educacionais de Santo André: novas formas de organização da escola pública
21	2002	Dissertação	metodista	LEILA ESTEVES SOARES	ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI	ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: O DESAFIO DO LIXO - ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO DOS ALVARENGA,
22	2003	Dissertação	metodista	NELSON DE SOUZA GUEDES	ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI	Processo ensino-aprendizagem de jovens numa perspectiva interacionista: o caso Piat
23	2003	Dissertação	metodista	SÉRGIO MARONEZE DUARTE	DALMO DE OLIVEIRA SOUZA E SILVA	Necessidades e desafios de uma prática educativa: a escola de esportes olímpicas 2004 e suas contribuições a formação do educador

24	2009	Dissertação	metodista	Tais Nascarella Ramos	Norinês Panicacci Bahia	SEMEANDO A CIDADANIA: um estudo sobre a formação e a atuação de educadoras sociais em prol do letramento
25	2006	Dissertação	metodista	THAIS FARIA	MARIA LEILA ALVES	INCENTIVO A LEITURA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE PROJETOS DO COLE
26	2005	Dissertação	metodista	VALÉRIA GALVÃO DE SOUZA	DANILO DI MANNO DE ALMEIDA	A informática como ferramenta de promoção da inclusão social: análise de um programa de educação não-formal
28	2006	Dissertação	metodista	maria tamburrelli	maria claret geraes duran	EDUCAÇÃO E ECONOMIA SOLIDARIA: UM ESTUDO DE VIVÊNCIA DE CIDADANIA

29	2009	Dissertação	puccamp	DENISE TRAVASSOS MARQUES	GRAZIELA GIUSTI PACHANE	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO COM IDOSOS
30	2000	Dissertação	puccamp	ELAINE DOS SANTOS DA CUNHA	OLINDA MARIA NORONHA	EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DAS CAMADAS POPULARES
31	2008	Dissertação	puccamp	CAMILA SANTOS DIAS	RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA
33	2005	Dissertação	pucgo	TANGRIANE MONTENEGRO	MARIA TEREZA CANEZIN GUIMARÃES	JOVENS MULHERES E A CULTURA CORPORAL: MECANISMOS DE DISTINÇÃO SOCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS ACADEMIAS DE
34	2006	Dissertação	pucmg	Márcia Campos Ferreira	Anna Maria Salgueiro Caldeira	A relação com o aprender a ser educador: processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação do
35	2008	Dissertação	pucpr	Claudio Ferraz Oliver	Evelise Maria Labatut Portilho	AMIGOS NO CAMINHO: O EDUCADOR E A EDUCADORA NAS OBRAS DE LEO TOLSTOI, IVAN ILICH E PAULO FREIRE
36	2008	Dissertação	pucpr	Luciano Lempek Linhares	Peri Mesquida	A ESCOLA E O PROFESSOR EM IVAN ILICH E PAULO FREIRE, À LUZ DO PENSAMENTO FILOSÓFICO SOCIOLÓGICO DE ALTHUSSER E
37	2005	Dissertação	pucrj	Camila Rodrigues Leite	Rosália Maria Duarte	O grupo Nós na Fita: análises de uma prática mídia-educativa

38	2006	Dissertação	pucrj	Denise Faith Brown	Tania Dauster Magalhães e Silva	Autonomia e reciprocidade no desenvolvimento da identidade: um olhar sobre a educação não formal
39	1987	Dissertação	pucrj	VERA MARIA ABREU DE ALENCAR	CHRISTINA BRUNO	MUSEU EDUCACAO: SE FAZ CAMINHO AO ANDAR
40	2000	Dissertação	pucrs	BRUNO JORGE BERGAMIN	JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	O jovem universitário de Comunicação Social e sua cosmovisão. Por uma Educação Social
41	2007	Dissertação	pucrs	Cristiane Vieira Chagas	MARIA EMÍLIA AMARAL ENGERS	FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E DESEMPENHOS DO EDUCADOR SOCIAL: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS
42	1996	Dissertação	pucrs	ERICO JOSÉ FAUSTINI	JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	A PRÁTICA DA PEDIATRIA SOCIAL EM UMA COMUNIDADE CARENTE E A SUA DIMENSÃO COMO EDUCAÇÃO SOCIAL: OBSTÁCULOS
43	2005	Dissertação	pucrs	Erico José Faustini	JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	A influência das políticas públicas de saúde e sua dimensão e perspectiva educativa para a sobrevivência infantil no rio grande do sul: uma visão a partir

44	1997	Dissertação	pucrs	Helena Alves D'Azevedo	JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL - EM BUSCA DE IDENTIDADE
45	2007	Dissertação	pucrs	Letícia Horn Oliveira	Pedrinho Arcides Guareschi	As Políticas Públicas e as Práticas Socioeducativas Voltadas a Criança e ao Adolescente
46	1997	Dissertação	pucrs	Madalena Margarida Mergen Lima	MIRIAN SIRLEY COMIOTTO	ANÁLISE DA DINÂMICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA IMPLICAÇÕES SOCIAIS
47	1996	Dissertação	pucrs	MARYS ELIANE REZENDE	NADJA MARA HERMANN PRESTES	UMA APROXIMAÇÃO DO CARÁTER EDUCATIVO PEDAGÓGICO NO SERVIÇO SOCIAL - ESTUDO DE CASO NO CEVI (CENTRO DE
48	1999	Dissertação	pucrs	Mauro Rotenberg	MIRIAN SIRLEY COMIOTTO	Educação: um convite ao movimento da vida
50	1994	Dissertação	pucrs	RAUL ROBERTO STOLL	NARA MARIA GUAZZELLI BERNARDES	PROFESSORAS DE ESCOLA INFANTIL: PRATICAS E SGINIFICADOS A RESPEITO DA SEXUALIDADE DE MENINAS E

51	2003	Dissertação	pucrs	Sani Belfer Cardon	JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	Educação Física Escolar: Análise de uma Realidade. Rumo à Educação Social
52	2000	Dissertação	pucrs	Aline Reis Calvo Hernandez	MARIA EMÍLIA AMARAL ENGERS	ATRAVESSANDO O PORTÃO: PERCORRENDO SIGNIFICADOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NAS VIVÊNCIAS DE
53	2010	Dissertação	pucrs	Charles Tiago dos Santos Soares	Ana Maria Marques da Silva	O processo de significação da experiência museal: um estudo sobre o contexto pessoal de professores de ciências
54	2007	Dissertação	pucrs	Cristiane Ramos Vieira	MARIA HELENA CAMARA BASTOS	PEDAGOGIA SOCIAL: DISCURSOS E PRÁTICAS. UM ESTUDO DA AMMEP (SL/RS).
55	2001	Dissertação	pucrs	GLAUBE DA SILVA PEREIRA	MARTA LUZ SISSON DE CASTRO	AMIGOS QUE SE EDUCAM: IDENTIDADE E GLOBALIZAÇÃO NA FESTA MUNDIAL DO FOLCLORE
56	2008	Dissertação	pucrs	Lisandra Alves Nascimento	LEDA LÍCIA FRANCIOSI PORTAL	Aprendizagens organizacional e autoregulada: possibilidades para o desenvolvimento de pessoas em uma empresa
57	2001	Dissertação	pucsp	ANA SILVIA ARIZA DE SOUZA	BADER BURIHAN SAWAIA	O SENTIDO DAS DROGAS PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA
58	2007	Dissertação	pucsp	Pedro Pereira dos Santos	Marina Graziela Feldmann	Educador Social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua

59	2007	Dissertação	pucsp	SIMÃO JOÃO SAMBA	MARIA CARMELITA YAZBEK	O Processo da Educação Social nas Instituições de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco em Luanda: A Experiência dos
60	2004	Dissertação	pucsp	Sueli de Paula Santos	Sergio Ozella	Educadores Sociais, Adolescentes em Situação de Rua e Políticas Públicas: A Construção do Sentido e do Significado a partir da Dialética
61	1987	Dissertação	pucsp	ADILSON GRANDINO		LINGUAGEM E PSICANALISE - ALGUNS ASPECTOS TEORICOS E UM RELATO CLINICO
62	1998	Dissertação	pucsp	ELISABETE GOMES RODRIGUES VECCHIATO	NORA RUTH KRAWCZYK	A FORMAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR: OS CENTROS DE JUVENTUDE

63	2010	Dissertação	pucsp	Roseli Machado Lopes do Nascimento	Josildeth Gomes Consorte	Arte-educação nos contextos de periferias urbanas: um desafio social
64	2006	Dissertação	pucsp	SANDRA NEGRINI	CLARILZA PRADO DE SOUZA	Para além dos muros da escola: a criança na perspectiva da ação cultural
65	2004	Dissertação	pucsp	Sandro Natalício Prudêncio	MARIO SERGIO CORTELLA	A CIDADANIA ENTRA EM CAMPO: O ESPORTE COMO UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR LIBERTADORA NO INTERIOR DO
67	2010	Dissertação	pucsp	lisandra marisa princepe	Marli Eliza Dalmazio Afonso de André	Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal
68	2009	Dissertação	ucpetropolis	Vanessa dos Santos Novais	Vera Rudge Werneck	A sócio-educação no município de Juiz de Fora: o Programa Curumim
69	2010	Dissertação	udesc	viviani ayroso may	Gisela Eggert Steindel	Trajetórias de escolarização de sujeitos em contextos de rua
71	2009	Dissertação	ueba	Eliene Dourado Bina	MARIA JOSE OLIVEIRA PALMEIRA	A Função Social do Museu e o Direito ao Patrimônio: um estudo de caso do museu Aberlado Rodrigues
72	2010	Dissertação	ueba	Idália Maria Itibiriçá Argolo	JACI MARIA FERRAZ DE MENEZES	A Educação à distância no Estado da Bahia - 1961-1979 - MEB, SERTE e a criação do IRDEB
73	2010	Dissertação	ueba	Rita Margarete Moreira Santos	AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM	Programa de voluntariado empresarial: que espaço educativo é esse?.
74	2008	Dissertação	ueba	Roberto Carlos Vieira	ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO	O OURÍVES E A JÓIA: O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA (MOC) E SUAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-

75	2010	Dissertação	ueba	Sandra Maria Farias Loureiro de Souza	MARIA OLIVIA DE MATOS OLIVEIRA	Interfaces entre Educação, Comunicação, e Produção de Mídias Alternativas: possibilidades emancipatórias: o caso da oikabum!
76	1998	Dissertação	uece	Ernani Vieira de Vasconcelos Filho	José Jackson Coelho Sampaio	Homicídios na Cidade de Fortaleza: Estudo considerando o espaço de criação e desenvolvimento na vida em sociedade

77	2006	Dissertação	uel	MIRTES VIVIANI MENEZES	VERÔNICA BENDER HAYDU	Contingências identificadas nos relatos verbais de educadores sociais em interação com adolescentes internos em um centro de Sócio-Educação.
78	2009	Dissertação	uel	ADMA C. SALLES DE OLIVEIRA	DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI	MOVIMENTOS SOCIAIS E PROJETO EDUCACIONAL: uma experiência em Mundo Novo - MS
79	2010	Dissertação	uel	Denis Rogério Sanches Alves	Marinez Meneghello Passos	Um estudo sobre a Educação não formal no Brasil em revistas da área de ensino de ciências (1979-2008).
80	2009	Dissertação	uel	Marcelo Alves de Carvalho	Sergio de Mello Arruda	Um estudo sobre a inserção de atividades em educação não-formal na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Física da Universidade
81	2010	Dissertação	uem	Cléia Renata Teixeira de Souza	Verônica Regina Müller	O PROJETO FUTURO HOJE EM MARINGÁ/PR: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL RUMO À POLÍTICA PÚBLICA
83	2009	Dissertação	uepg	Paula Marçal Natali	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	O lúdico em instituições de Educação não-formal: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições
84	2008	Dissertação	uepg	Sueli Aparecida Bertol Barbosa	Antonio Marques do Vale	Pastoral da Criança: uma prática política-educativa não formal
86	2007	Dissertação	uerj	andréa silva do nascimento	vanilda pereira paiva	<u>Os explicadores: das sombras ao ensino paralelo</u>
87	2008	Dissertação	uesc	Marcelo Simon Wasem	José Luiz Kinceler	Processos colaborativos, contaminações e jogos de alteridade em arte pública: experiências na criação de uma rádio comunitária
88	2009	Dissertação	ufba	PETRY ROCHA LORDELO	PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB	O SAMBA CHULA DE COR E SALTEADO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA: Cultura Populá e Educação Não-escolá para além da(o)
89	2009	Dissertação	ufba	sante braga dias scaldafferri	PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB	Nas vortá que o mundo deu, nas vortá que o mundo dá : capoeira angola: processos de educação não-escolar na comunidade da Gamboa de Baixo
90	2009	Dissertação	ufba	CRISTINE LIMA TORRES	MARIA CECILIA DE PAULA SILVA	Educação Não-Formal na Marcha Nacional Pela Reforma Agrária: um estudo sobre a formação humana em movimento

91	1988	Dissertação	ufba	DAISY THEREZINHA DE A. KRAYCHETE	IRACY SILVA PICANCO	EDUCACAO E MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A RELACAO ENTRE A EXPERIENCIA EDUCACIONAL E SUCESSO
92	2009	Dissertação	ufba	Ivan dos Santos Messias	Fernando Costa da Conceição	"Hip hop, educação e poder: O rap como instrumento de educação não- formal
93	2003	Dissertação	ufba	PENILDON SILVA FILHO	Dora Leal Rosa; Edivaldo Machado Boaventura	Cursos pré-vestibulares populares em Salvador: experiências educativas em movimentos sociais
94	2007	Dissertação	ufba	Rita de Cássia Duyprath de Andrade	Simone Terezinha Bortoliero	UNICA- Universidade da Criança e do Adolescente: Uma experiência de divulgação científica em Salvador
95	1995	Dissertação	ufc	MARIA TEREZINHA DA SILVA CARVALHO	TEREZINHA JESUS PINHEIRO MACIEL	RUA-VIDA, VIDA-RUA: ESPERANCA. O EDUCADOR SOCIAL DE RUA..
96	2008	Dissertação	ufc	EVELINE DANTAS NOGUEIRA	SYLVIO DE SOUSA GADELHA COSTA	CONEXÕES ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO EM FORTALEZA: REPETIÇÃO DO MESMO E INVENÇÃO
97	1999	Dissertação	ufc	IEDA MARIA NOBRE DE CASTRO	MARIA NEYARA DE OLIVEIRA ARAUJO	CONSELHO MUNICIPAL DE SAÚDE DE FORTALEZA: SABERES EM CONFRONTO PÚBLICO - DESVENDANDO UM,A DIMENSÃO
98	1994	Dissertação	ufc	JOSE CIRIO PEREIRA FILHO	OZIR TESSER	EDUCACAO E MOVIMENTO SINDICAL: UMA ANALISE DA POLITICA DE FORMACAO DA CENTRAL UNICA DOS
99	2007	Dissertação	ufc	mario henrique carneiro	Jose Gerardo Vasconcelos	Reis, Rainhas, Calungas , Balaies e Batuques: imagens no Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais
100	2008	Dissertação	ufes	Marco Antonio Oliva Gomes	Hiran Pinel	Sobre vivências poéticas na rede dos "espaçotempos" de uma escola de samba: fragmentos de conhecimentos sentidos, compartilhados em cenas de
101	2007	Dissertação	ufes	Cleide Lacerda de Brito	Juçara Luzia Leite	O olhar do educador social sobre a percepção da violência nos jovens na rua
102	2006	Dissertação	ufes	JACYARA SILVA DE PAIVA	Hiran Pinel	(SOBRE)VIVÊNCIAS: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL ACERCA DOS MODOS DE SER SENDO CRIANÇAS E

103	2007	Dissertação	ufes	Maristela do Valle	Hiran Pinel	Os modos de ser sendo” educadores e educandos num contexto de educação social: um estudo fenomenológico existencial acerca do programa “crer
104	2005	Dissertação	ufes	Gláucio Rodrigues Motta	Hiran Pinel	Nas ondas da inclusão: as vozes escutadas das experiências sentidas por educandos de um projeto de rádio-escola

105	2006	Dissertação	uff	Arlete Inácio dos Santos	Delma Pessanha Neves	Educandos e educadores: imagens refletidas. Estudo do processo de constituição de categoria ocupacional
106	1997	Dissertação	uff	ELISABETE GONÇALVES DE SOUZA	NAZIRA ABIB OLIVEIRA VARGAS	SESC EM TRÊS TEMPOS
107	2003	Dissertação	UFF	Luizane Guedes Mateus	Cecilia Maria Bouças Coimbra	PIVETES, DELINQUENTES E CONTADORES DE HISTÓRIA: A FALA NÃO AUTORIZADA DOS VENCIDOS
108	2004	Dissertação	uff	VALENA RIBEIRO GARCIA RAMOS	DELMA PESSANHA NEVES	Desemprego e malabarismos culturais
109	2003	Dissertação	uff	Ana Cristina Coll Delgado	Lea Pinheiro Paixao	Toma-se conta de crianças - os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar
110	2010	Dissertação	uff	Alessandro Machado Franco Batista	Sonia Krapas Teixeira	CREDULIDADE NA CIÊNCIA: A REVOLTA DA VACINA NA VISITA AO MUSEU DA VIDA
111	2003	Dissertação	uff	Jorge Mendes Soares	Sonia Krapas Teixeira	Saberes da mediação humana em museus de ciência e tecnologia
112	2005	Dissertação	uff	Bianca Santos Silva Reis	Dominique Colinaux	Expectativas dos Professores que Visitam o Museu da Vida/Fiocruz
113	2010	Dissertação	ufg	Fernanda Valentin	LEOMARA CRAVEIRO DE SÁ	MUSICOTERAPIA COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL: EDUCADORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CORPOS SONOROS
114	2010	Dissertação	ufg	GIOVANNI GRASSI	PAULO CELSO FERRARI	Impressões e Ações de Professores que Visitaram o Centro Regional de Ciências Nucleares do Centro-Oeste: duas décadas do acidente com o Césio-

115	2009	Dissertação	ufg	KARLLA KAROLLINA DE SA	CARLITO LARIUCCI	A olimpíada brasileira de física em Goiás enquanto ferramenta para a alfabetização científica: tradução de uma educação não formal.
116	2001	Dissertação	ufg	TADEU JOÃO RBEIRO BAPTISTA	MARIA HERMÍNIA MARQUES DA SILVA	PROCURANDO O LADO ESCURO DA LUA: implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de
118	2009	Dissertação	ufg	CLAUDIO SOUZA MARTINS	JUAN BERNARDINO MARQUES BARRIO	O Planetário: Espaço Educativo não formal qualificando Professores da segunda fase do Ensino Fundamental para o Ensino Formal
119	1988	Dissertação	ufgrs	EUNICE FOCCHI	JUAN ANTONIO TIJIBOY	EDUCACAO AMBIENTAL COM JOVENS RURAIS: POTENCIALIDADES E LIMITACOES DE UMA ESTRATEGIA

120	2009	Dissertação	ufma	TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA	Ilzeni Silva Dias	<u>A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA</u>
121	2006	Dissertação	ufma	Suely Simone Costa Lima	João de Deus Vieira Barros	Educação e Socialidade: aspectos do imaginário na Banda de Música do Bom Menino
123	2003	Dissertação	ufmg	Vivian Teixeira Fraiha.	Lígia Maria Moreira Dumont	Sistemas de informação e educação ambiental: aplicabilidade do Modelo da Experiência Interativa no Jardim Zoológico da Fundação Zôo-Botânica
124	2003	Dissertação	ufmg	Cristiane Speziali Menegazzi	Arnaldo de Moura Vaz da Silva	O professor e o ensino de Ciências no jardim zoológico
125	2001	Dissertação	ufms	Alvaro Simões Corrêa Neder	DAVID VICTOR- EMMANUEL TAURO	Educação: criação ou técnica? Contribuições da educação informal na Comunidade Jazzística
128	1997	Dissertação	ufmt	JANETE CRISTINA SERA	ARTEMIS AUGUSTA MOTA TORRES	"EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA CRÍTICO- CRIATIVA
129	2000	Dissertação	ufmt	Claudirene Andrade Ribeiro.	Suíse Monteiro Leon Bordest	Ambiente de trabalho e educação no canteiro de obras da usina hidrelétrica de manso - Chapada dos Guimarães/MT
130	1999	Dissertação	ufmt	Ieda Maria Bortolotto	Germano Guarim Neto	Educação e Uso de Recursos Naturais: Um Estudo na Comunidade de Albuquerque, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Pantanal

131	2001	Dissertação	ufmt	José Aparecido Thenquini	Ermelinda Maria De-LamonicaFreire	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A Representação Social dos Catadores de Materiais Recicláveis de Cuiabá, Mato Grosso - Estudo de Caso
132	1996	Dissertação	ufmt	PRUDÊNCIO RODRIGUES DE CASTRO JÚNIOR	SUÍSE MONTEIRO LEON BORDEST	EROSÃO ATUAL EM CHAPADA DOS GUIMARÃES: DIAGNÓSTICO APLICADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL
133	1993	Dissertação	ufpb	ANTONIO ROBERTO DA COSTA TORRES	DENISE CAMARA DE CARVALHO	"A ATUACAO DA SUDART-UFPB: UM ESTUDO DE CASO".
134	1995	Dissertação	ufpb	BARBOZA PEDRO LUCIO	SEBASTIAN SANCHEZ MARTIN	EDUCACAO FORMAL E NAO FORMAL: UM DIALOGO NECESSARIO
135	2008	Dissertação	ufpb	Isabelle de L. Alencar Noronha	Claudia Engler Cury	As prática educativas da Fundação Casa Grande - Memorial do homem Kariril: Cotidiano, saberes e fazeres
136	2007	Dissertação	ufpb	Maria Celene Almeida Leal	Wojciech Andrzej Kulesza	A comunidade Doce Mãe de Deus e sua contribuição para a educação formal e a educação não-formal

137	2010	Dissertação	ufpb	Maria do Socorro Soares Costa e Silva	Maria Lúcia da Silva Nunes	Memória: práticas sociais, culturais e educacionais de mulheres louceiras em Cajazeiras - PB
138	2010	Dissertação	ufpe	LUDMILA MARTINS DE SOUSA	JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES	Sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos por educadoras de abrigo
139	2010	Dissertação	ufpe	PAULO HENRIQUE MIRANDA DA SILVEIRA	BRENO AUGUSTO SOUTO MAIOR FONTES	PAULO HENRIQUE MIRANDA DA SILVEIRA
140	2004	Dissertação	ufpe	IRACLEIDE DE ARAÚJO SILVA LOPES	Patricia Smith Cavalcante	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR: o conceito de educação ambiental em disciplinas que
141	2008	Dissertação	ufpe	JAILZE DE OLIVEIRA SANTOS	Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E INTERAÇÃO SÓCIO-CULTURAL: um olhar sobre a experiência da AACA
142	2006	Dissertação	ufpe	JÚLIA FIGUEREDO BENZAQUEN	SILKE WEBER	A Socialização para a cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal

143	2010	Dissertação	ufpe	PEDRO AUGUSTO DE QUEIROZ AMADOR	Alexandre Simão de Freitas	As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a "Rede Coque Vive
144	2009	Dissertação	ufpel	Viviani Rios Kwecko	Tania Maria Esperon Porto	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE JOVENS NO DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE RÁDIO
145	2008	Dissertação	ufpel	aline nunes da cunha	elomar antonio callegaro	Futebol, memória e identidade operária : uma análise sobre a prática futebolística em Pelotas nas décadas de 1930 a 1960
146	2009	Dissertação	ufpi	Marcelino de Oliveira Fonteles	Maria do Carmo Alves do Bomfim	O REENCANTAMENTO DO MUNDO: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E O PROTAGONISMO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS
147	2006	Dissertação	ufpr	Dalton Gean Perovano	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Concepção dos instrutores do programa educacional de resistências às drogas e à violência sobre a sua formação
148	2010	Dissertação	ufpr	Silvana Cristina Hohmann Prestes da Silva	Liane Maria Bertucci	DE ÓRFÃOS DA GRIPE A TRABALHADORES. O Asilo São Luiz de Curitiba, 1918-1937
149	2009	Dissertação	ufpr	Andressa de Ornelas Grilo	Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	A EDUCOMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: ANÁLISE DE PROJETO DE ONG CURITIBANA NA ESCOLA
150	2007	Dissertação	ufpr	Cecília Maria Ghedini	Claudia Barcelos de Moura Abreu	A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais - um estudo a partir da I turma de pedagogia da terra da via campesina/Brasil

151	2008	Dissertação	ufpr	Cleci Körbes Pauli	Noela Invernizzi	Educação não formal e informal em ciência e tecnologia: divulgação científica e formação de opinião sobre reprodução assistida e seus
152	2009	Dissertação	ufrgs	ISMAEL ANTONIO BACELLAR SCHAFF	VICENTE MOLINA NETO	Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na secretaria municipal de esportes, recreação e
153	2002	Dissertação	ufrgs	CARLA REJANE FLORES	CARMEM MARIA CRAIDY	CONCEPÇÕES, AÇÕES E CONTRADIÇÕES DA MONITORIA NOS ABRIGOS RESIDENCIAIS DA FUNDAÇÃO DE PROTEÇÃO "EX-
154	2007	Dissertação	ufrgs	ANA LÚCIA RAMOS SEITENFUS	NILTON BUENO FISCHER	Associação de Recicladores e Catadores de Esteio: origem, saberes construídos e trajetórias de vida

155	2003	Dissertação	ufrgs	Regiana Blank Wille	Liane Hentschke	As vivências musicais formais, nãoformais e informais dos adolescentes : três estudos de casos
156	2006	Dissertação	ufrgs	CLAUDIA REGINA DA SILVA	MARGARETE AXT	Produção de sentidos e autoria no cotidiano de um telecentro comunitário
157	2005	Dissertação	ufrgs	Cristiane Maria Galdino de Almeida	Luciana Marta Del Ben	Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre
159	2006	Dissertação	ufrj	CHRISTIANE SANTOS	CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO	Educação Ambiental na Rde Pública do Município do Rio de Janeiro: Concepções, Problemas e Desafios
160	1999	Dissertação	ufrj	DOUGLAS FALCAO SILVA	HENRIQUE GOMES DE PAIVA LINS DE BARROS	Padrões de Interação e Aprendizagem em Museus de Ciências
161	2010	Dissertação	ufrj	Marcos de Alencar Pellizzon	Mônica de Almeida Duarte	O ENSINO NÃO FORMAL EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICO-MUSICAIS E A
162	2000	Dissertação	ufrj	MARIA LÚCIA VIDAL MATTOS	RAQUEL PAIVA DE ARAUJO SOARES	Adolescência, mídia e ação comunitária
163	2001	Dissertação	ufrj	VALERIA DA SILVA VIEIRA	MARIA LUCIA BIANCONI	Avaliação de um projeto de Educação Não-Formal. O caso do Baía de Guanabara Cultural
164	2006	Dissertação	ufrn	Dulcineia Pires Azevedo Alexandre	Denise Ramalho Dantas de Araujo	A importância do holding na reorganização afetivo-social de crianças que manifestam tendência anti-social
166	2004	Dissertação	ufrn	Edjane Maria Vale Linhares	Orlando Pinto de Miranda	A VIOLENCIA NOSSA DE CADA FAMÍLIA: notas sobre a violencia intrafamiliar contra a criança

167	2003	Dissertação	ufrn	IRIS DE LIMA SOUZA	BETANIA LEITE RAMALHO	ASSISTENTES SOCIAIS NA ESCOLA: revelando demandas para legitimar espaço
168	2008	Dissertação	ufrpe	Marcílio José da Silva	Hulda Helena Coraciara Stadtler	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DE VITÓRIA DE SANTO

169	2006	Dissertação	ufs	Ana Luzia Santos	Jorge Carvalho do Nascimento	Educação na Imprensa Católica: as representações do jornal A Defesa sobre a formação da juventude (1961-1969)
170	2010	Dissertação	ufsc	Jorge Eduardo Tasca	Leonardo Ensslin	AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES INSTRUTORES DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE
171	2003	Dissertação	ufsc	Fernanda Christina de Souza Guidarini Monte	Juarez Vieira do Nascimento	O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis-SC
172	2004	Dissertação	ufscar	Ana Cristina dos Santos Vangrelino	Maria Waldenez de Oliveira	Processos de formação de educadores sociais na área de infância e juventude
173	2008	Dissertação	ufscar	Patrícia Leme de Oliveira Borba	Roseli Esquerdo Lopes	"Educadores Sociais e suas Práticas junto a Jovens: o Cotidiano de ONGs na cidade de Campinas/SP"
174	2006	Dissertação	ufscar	Regiane Cristina Galante	Luiz Gonçalves Junior	Educação pelo lazer: a perspectiva do Programa Curumim do SESC Araraquara
175	2006	Dissertação	ufsm	RITA DE CACIA BORGES LIBERALESSO	Claiton Jose Grabauska	A EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA E OS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS FREIREANOS: UM ESTUDO DE CASO
176	2008	Dissertação	ufsm	CAROLINA DOS SANTOS DEBUS	Ana Luiza Ruschel Nunes	DESIGN DE MODA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: OS FÓSSEIS DE ÁRVORES PETRIFICADAS COMO REFERÊNCIA PARA PROCESSOS
177	2006	Dissertação	ufsm	GERSON DE OLIVEIRA MARQUES	Ana Luiza Ruschel Nunes	O PATRIMÔNIO HISTÓRICO DA VILA BELGA-SM/RS O DESIGN E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO POSSIBILIDADES PARA UMA
178	1998	Dissertação	ufsm	SANDRA HELENA ESCOUTO DE CARVALHO	FABIO DA PURIFICAÇÃO DE BASTOS	PORQUE OS DOUTORES POSSUEM EM SUAS COZINHAS PANOS DE PRATO ADORNADO COM PONTILHAS DE CROCHÊ
179	2009	Dissertação	ufu	Sandra Ferreira de Oliveira	Jose Carlos Souza Araujo	Gênese e Descaminhos do Ginásio Profissional Cristo Rei (1944-1956) de Uberlândia-MG
180	2007	Dissertação	ufu	Valdecina de Freitas Souza	Maria Vieira Silva	Valdecina de Freitas Souza

181	2007	Dissertação	ufv	Maria das Dores Rodrigues de Oliveira	Sônia Maria Leite Ribeiro do Vale	Avaliação de Egressos de um Programa de Ação Formativa para Promoção Social de Famílias Rurais
182	2008	Dissertação	ulbra	Lairson Ribeiro Vicente	Tales Leandro Costa Martins	CONTRIBUIÇÕES DA CERTIFICAÇÃO ISO 14001 NA PERCEPÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇO NÃO-FORMAL
183	2007	Dissertação	umesp	Silvia Gattai	LUIZ ROBERTO ALVES	"PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ELABORAÇÃO DO PLANO DIRETOR DE JOANÓPOLIS – ASPECTOS SÓCIO-EDUCATIVOS DO
184	1998	Dissertação	unb	Kátia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil	Sandra Francesca Conte de Almeida	RELAÇÃO TRANSFERENCIAL ENTRE O EDUCADOR E A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA: UM ESTUDO
185	1998	Dissertação	unb	Luciana dos Reis Mendes Amorim	Denise Bomtempo Birche de Carvalho	A Prática Educativa dos Educadores Sociais de Rua no Distrito Federal: Uma Análise da Metodologia de Ação"..
186	2009	Dissertação	unb	PEDRO OSMAR FLORES DE NORONHA FIGUEIRO	DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA SUASSUNA	Política e formação: o programa esporte e lazer no Distrito Federal e entorno..
187	2010	Dissertação	unb	maria de barros lima	cristina de souza grossi	<u>Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal :</u>
						<u>perspectiva dos cantores no Distrito Federal</u>
188	2010	Dissertação	unb	ANAÍ HAESER PEÑA	MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE	Vida para a Arte e Arte para a Vida: lugares da educação em arte na constituição subjetiva
189	2004	Dissertação	unb	MARCIA ROCHA DA SILVA	MARIA HELENA DA SILVA CARNEIRO	Popularização do Conhecimento Científico: Estudo de Caso no Museu de Anatomia Humana da Universidade de Brasília
190	2010	Dissertação	unb	Patrício de Lavenère Bastos	MARIA ISABEL MONTANDON	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE BATERISTAS NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE ENTREVISTAS
191	2010	Dissertação	unesp	Marinaldo Fernando de Soza	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social
192	2010	Dissertação	unesp	ALISON LULU BITAR	LUIZ MARCELO DE CARVALHO	Pesquisa em Educação Ambiental: A atividade de campo em teses e dissertações

192	2009	Dissertação	unesp	CAMILA SILVEIRA DA SILVA.	LUIZ ANTONIO ANDRADE DE OLIVEIRA	Formação e Atuação de Monitores de Visitas Escolares de um Centro de Ciências: saberes e prática reflexiva
193	2010	Dissertação	unesp	Eduard Angelo Bendrath	Alberto Albuquerque Gomes	O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento.

194	2009	Dissertação	unesp	Guilherme Nakashato	Rejane Galvão Coutinho	A educação não formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte-educador
195	2004	Dissertação	unesp	JOSÉ RAFAEL BOESSO PEREZ	JOÃO JOSÉ CALUZI	A Divulgação Científica e o Ensino de Ciências: uma abordagem sobre o conceito de massa-energia relativístico
196	2006	Dissertação	unesp	Márcia Aparecida Bertolucci Pratta	Mônica Guimarães Teixeira do Amaral	Adolescentes e jovens...em ação! Um estudo sobre os aspectos psíquicos e sociais que envolvem a educação do adolescente hoje
197	2007	Dissertação	unesp	RODRIGO DA SILVA BORGUETI	SÔNIA APARECIDA ALÉM MARRACH	Limites e possibilidades de uma alternativa de educação: Análise do Projeto Barracão da Cáritas Diocesana de Marília
198	2008	Dissertação	unesp	Valeria Peixoto de Alencar	Rejane Galvão Coutinho	O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte
199	1998	Dissertação	unicamp	RENATA SIEIRO FERNANDES	OLGA RODRIGUES DE MORAES von SIMSON	ENTRE NÓS O SOL: UM ESTUDO ENTRE INFÂNCIA, CULTURA, IMAGINÁRIO E LÚDICO NA ATIVIDADE DE BRINCAR, EM UM
200	2006	Dissertação	unicamp	Alexandre Randi	ANA ANGELICA MEDEIROS ALBANO	Palco, academia e periferia: A dissonante polifonia da banda Bate Lata na (trans)formação de um educador
201	2009	Dissertação	unicamp	Aglay Sanches Fronza Martins	Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	Realidade virtual & educação nãoformal: experiências educativas não-formais em ambiente museológico virtual
202	2001	Dissertação	unicamp	Antonio Luís de Andrade	Olinda Maria Noronha	Das Entranhas da Terra: DISCIPLINAMENTO, RESISTÊNCIA E LUTA. Breve História sobre a Educação e Cultura dos Trabalhadores
203	1997	Dissertação	unicamp	CARLINDO FAUSTO ANTONIO	OLGA RODRIGUES DE MORAES von SIMSON	Carnaval, Identidade Ético-Cultural e educação não formal

204	2007	Dissertação	unicamp	Cristina de Carvalho Barão	Antônio Carlos Rodrigues de Amorim	ENTRE BRUMAS E CONCRETUDES, O MUSEU DINÂMICO DE CIÊNCIAS DE CAMPINAS COMO ESPAÇO IMAGINANTE DE EDUCAÇÃO
205	2003	Dissertação	unicamp	Deise Dias Fahl	JORGE MEGID NETO	Marcas do ensino escolar de ciências presentes em museus e centros de ciências.
206	2009	Dissertação	unicamp	Edna Rodrigues Araujo Rossetto	Ana Lúcia Goulart de Faria	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST
207	2007	Dissertação	unicamp	Eduardo Conegundes de Souza	Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	Roda de samba: Espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade

208	2001	Dissertação	unicamp	Edvaneide Barbosa da Silva	MARIA DA GLORIA MARCONDES GOHN	Práticas educativas dos assentados no sudoeste paulista: um olhar sobre o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
209	1998	Dissertação	unicamp	ELIZABETH NUNES MACIEL	OLGA RODRIGUES DE MORAES von SIMSON	JUNTÊMO O MEDO E A COREGE E VIÊMO PRÁ CIDADE... MULHERES TRABALHADORAS AUTÔNOMAS NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇO
210	2010	Dissertação	unicamp	Fernanda de Araujo Mandetta	Aparecida Neri de Souza	Jovens: Da ONG para o trabalho? Escolarização, trabalho e trajetórias de jovens das classes populares de Campinas
211	2009	Dissertação	unicamp	Henrique Barcelos Ferreira	Roberto Rodrigues Paes	Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e
213	2004	Dissertação	unicamp	Pedro Guilherme Niaradi	MARIA DA GLORIA MARCONDES GOHN	"Educação não-formal, ONGs e terceiro setor: práticas e paradigmas do CEDAP
214	2000	Dissertação	unicamp	SILVANA BEZERRA	SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO	DO ASSISTENCIAL AO EDUCACIONAL: POR UMA FUNDAMENTAÇÃO NÃO FORMAL
215	2007	Dissertação	unicamp	Tetis Mori Muniz.	Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	Cada um na sua mas entre nós o problema: família, instituição e práticas educativas não-formais.
218	2001	Dissertação	unijui	Odaylson Eder	MARIO OSORIO MARQUES	A Formação do Profissional da Informática com vistas ao Exercício Pedagógico da Profissão

219	2001	Dissertação	unijui	João Carlos Frantz	WALTER FRANTZ	O Sentido Político-Pedagógico da Metodologia do PRORENDIA
220	2003	Dissertação	unimep	CARLA GONÇALVES MARQUES	LUIZ ANTÔNIO CALMON NABUCO LASTÓRIA	A semiformação institucionalizada em um projeto de semiprofissionalização
221	2002	Dissertação	unimep	MIRIAN STELLA ROTHER	MARIA GUIOMAR CARNEIRO TOMAZELLO	A Contribuição do Vídeo para a Educação Ambiental: Estudo junto aos Educadores do Ensino Formal e não Formal de Piracicaba, SP
223	2006	Dissertação	unimep	Tatiane Guimarães Schleifer	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Regentes de corais evangélicos: formação e educação vocal coralistas
224	2010	Dissertação	uninove	Alessandro Barreta Garcia	Paolo Nosella	Sistema Educacional de Aristóteles: um estudo aproximativo'
225	2007	Dissertação	uninove	Antonio Luís de Quadros Altieri	Maria da Glória Marcondes Gohn	A criação da cena – sentido e aprendizado no teatro

226	2010	Dissertação	uninove	Beatriz de Carvalho Pinto Rampim	Maria da Glória Marcondes Gohn	Entre painéis, livros e tradições: As trajetórias de formação do professor de Gastronomia
227	2010	Dissertação	uninove	Daniel de Aguiar Pereira	Carlos Bauer de Souza	De coração nas mãos: O caráter socioeducativo do projeto Maria Maria – Uma proposta da Associação de Assistência à Criança Cardíaca e à
228	2005	Dissertação	uninove	Maria Cristina Pinto de Menezes	Maria da Glória Marcondes Gohn	A formação de alunos(as) num curso superior de gastronomia: aprendizagem, cultura e cidadania.
229	2005	Dissertação	uninove	Marlene Adame Garcia	Ivanise Monfredini	Um estudo sobre a cidadania no programa bolsa trabalho
231	1995	Dissertação	unip	LUIZ WILSON ALVES CORREIA PINA	LUIZ OCTAVIO DE LIMA CAMARGO	OS "ELEFANTES BRANCOS" UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS AMBIENTALMENTE ADEQUADOS DE IMPLANTACAO DE CENTROS DE
233	2007	Dissertação	unisal	Claudiane Gonçalves de Oliveira	Sueli Maria Pessagno Caro	Educador Social: Um profissional relevante na escola de periferia

235	2007	Dissertação	unisal	Inês Olinda Botelho de Araujo	Sueli Maria Pessagno Caro	Educação social: um caminho para a formação e atuação do professor de jovens e adultos
236	2006	Dissertação	unisal	Juliano Mota Parente	Sueli Maria Pessagno Caro	A contribuição do Educador Social na educação não-formal: experiências de instituições sócio-educativas de Campinas-SP
237	2007	Dissertação	unisal	Renata Chiarini Alves Bueno	Sueli Maria Pessagno Caro	Educação ambiental: uma contribuição à educação sócio-comunitária
238	2007	Dissertação	unisal	Angela Inês Silva	Mara Regina Martins Jacomeli	A escola e a educação sócio-comunitária: a construção do projeto político pedagógico da EE Professor Hildebrando Martins Sodero em
239	2008	Dissertação	unisal	Izabel Richetti Pereira	Luis Antonio Groppo	A política emancipatória e o projeto reflexivo do eu: uma análise das práticas educativas no Movimento Negro de Santa Barbara d'Oeste
240	2007	Dissertação	unisal	Joanice Barbosa Parmigiani	Luis Antonio Groppo	O sentido da transformação social na prática da educação sócio-comunitária: uma experiência na visão freireana.
241	2007	Dissertação	unisal	José Natanael Ferreira	Sueli Maria Pessagno Caro	Pressupostos jurídico-constitucionais para o exercício da cidadania na educação sócio-comunitária: A importância da educação de jovens e
242	2007	Dissertação	unisal	Martha Christina Tatini dos Santos Ribeiro	Severino Antônio Moreira Barbosa	Educação alimentar e inclusão social: caminhos para o resgate da diversidade dos sabores

243	2007	Dissertação	unisal	Renata Chiarini Alves Bueno	Sueli Maria Pessagno Caro	Educação ambiental: uma contribuição à educação sócio-comunitária
244	2007	Dissertação	unisal	Tania Alencar de Caldas	João Ribeiro Júnior	Participação Sócio-comunitária do aluno de Direito em busca de cidadania
245	2010	Dissertação	unisal	Tânia Maria Ribeiro	Manuel Nelito Matheus Nascimento	Cidadania e Responsabilidade Social: um estudo de caso em uma escola profissionalizante de Campinas – SP
246	2009	Dissertação	unisal	Conrado Guilherme Heyden	Luis Antonio Groppo	Projeto Basquetebol e cidadania

247	2009	Dissertação	unisal	Eliane Aparecida de Araújo de Oliveira	Luis Antonio Groppo	Juventude e Projetos SócioEducativos: Educação e Práxis nas Ações de uma Entidade do Terceiro Setor com Jovens das Camadas
248	2008	Dissertação	unisal	Ilza Luis dos Santos Camargo	Luis Antonio Groppo	Casa Lar - Proposta educativa: uma análise da Casa Abrigo Novo Amanhecer no município de Santa Bárbara D'Oeste
249	2006	Dissertação	unisal	Juliano Mota Parente	Sueli Maria Pessagno Caro	A contribuição do Educador Social na educação não-formal: experiências de instituições sócio-educativas de Campinas-SP
250	2007	Dissertação	unisal	Kelly Christinna Lunarae Beneli	Luis Antonio Groppo	Kelly Christinna Lunarae Beneli
251	2009	Dissertação	unisal	Marcos Roberto de Moraes	Marcos Francisco Martins	O Projeto ASAS - limites e possibilidades do trabalho educativo voltado ao atendimento de pessoas com deficiência de uma ONG da
252	2007	Dissertação	unisal	Marisa Antonia de Souza	Luis Antonio Groppo	Educação e Convivência Familiar: Programa Acalento
253	2009	Dissertação	unisal	Rita de Cássia Santos Almeida	Marcos Francisco Martins	Competência leitora numa experiência de educação não-formal na ONG "Fraternidade do Triângulo Ramatís
255	2009	Dissertação	unisanta	Bernadete Rezende de Souza Ribeiro	FRANCISCA ELEODORA SANTOS SEVERINO	A presença do pedagogo de patrimônio histórico no estuário Santos/Guarujá
256	2005	Dissertação	unisanta	Elisabete Reis Aguiar	MARIA APPARECIDA FRANCO PEREIRA	A educação não formal: socializando a criança através do lúdico
257	2007	Dissertação	unisanta	Valéria Diniz Toledo	MARIA APPARECIDA FRANCO PEREIRA	Inclusão Social e Artes na Educação Não-Formal: a experiência do Instituto Arte no Dique

258	2008	Dissertação	unisanta	Zulmira ferreira de Jesus cacemiro	nereide saviani	Trabalho, alfabetização e inclusão social : trajetória de migrantes inseridos na comunidade do AreiãoGuarujá/SP
260	2006	Dissertação	unisinos	Aline Elisângela Schulz Hermany	Edla Eggert	Memória de idosas e idosos: um estudo de gênero sob o viés da corporeidade em um ambiente de educação não-formal no município de

261	2007	Dissertação	unisinos	Ana Cláudia Ferreira Godinho	Danilo Romeu Streck	TRAJETÓRIA FORMATIVA DE EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O FORMAL E O NÃO-FORMAL
262	2004	Dissertação	unisinos	Pedro Canísio Schroeder	Danilo Romeu Streck	Empoderamento: formação cidadã em fé e alegria.
263	2008	Dissertação	univ anhangueira	Alicéia de Almeida Silva	Lidia Maria Lopes Rodrigues Ribas	A gestão da polícia militar ambiental do estado de Mato Grosso do Sul na conscientização da preservação e defesa do meio ambiente
264	2008	Dissertação	univali	Alessandra Silva Correia Soto	Antonio Fernando Silveira Guerra	O MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O MUSEU OCEANOGRÁFICO UNIVALI
265	2002	Dissertação	univali	Maria Heloísa Beatriz Cardozo Furtado	Joaquim Olinto Branco	Os Zoológicos de Santa Catarina e a Percepção dos seus Visitantes sobre a Temática Ambiental
266	2010	Dissertação	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE	Amarildo de Paula Batista	Maria Celi Chaves Vasconcelos	O saber e o fazer das parteiras tradicionais: aprendizagens perpetuadas no espaço doméstico
267	2010	Dissertação	universidade da região de Joinville	Maria Bernadete Garcia Baran de Oliveira	Mirian Celeste Ferreira Dias Martins; Silvia Sell Duarte	MEDIAÇÃO CULTURAL: AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU DE ARTE DE JOINVILLE
268	2009	Dissertação	universidade de Passo Fundo	Adroaldo Stürmer	Cláudio Almir Dalbosco	Natureza, sociedade e educação moral em Rousseau: do Segundo Discurso ao livro IV do Emílio
269	2001	Dissertação	universidade de Passo Fundo	Tânia Genoveva Schneider dos Santos	João Carlos Tedesco	A atuação do educador-cidadão: uma análise a partir da experiência da SOCREBE
270	2007	Dissertação	universidade de Passo Fundo	Neri José Mezadri	Telmo Marcon	CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL: PERSPECTIVAS POLÍTICAS
271	2006	Dissertação	universidade de Passo Fundo	Roberto Sander	Telmo Marcon	O MUSEU NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E AS TENDÊNCIAS POLÍTICAS PARA O CAMPO DA MUSEOLOGIA
272	2004	Dissertação	universidade de Uberaba	CRISTINA BEATRIZ PARANHOS SILVA	MARGARITA VICTORIA RODRIGUEZ	EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICA PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS EM

273	2006	Dissertação	universidade de Uberaba	Helione Dias Duarte Fernandes	SUELI FERREIRA	ESPAÇO NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM: um estudo da interação do museu com a formação de professores/as
274	2006	Dissertação	universidade do vale do Itajaí	Fernando Protti Bueno	Paulo dos Santos Pires	As Relações entre Ecoturismo e Educação Ambiental no Pólo de Ecoturismo da Ilha de Santa Catarina
275	2009	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Patricia de Alcantara de Moraes Kronemberger	Wânia Regina Coutinho Gonzalez	Formação de educadores ambientais: um estudo de caso da ONG Onda Verde
276	2008	Dissertação	FURG	MARIA ISABEL LOPES MACHADO	Valéria Lerch Lunardi	Termo de Ajustamento de Conduta: Uma Contribuição da educação Ambiental na Construção de um Saber Ambiental
277	2006	Dissertação	FURG	Paulo Ricardo Granada Correa da Silva	Sirio Lopez Velasco	“A Educação Ambiental e o Projeto Ecomunitarismo na cidade de Pelotas – RS: uma análise qualitativa de resultados”.
278	2010	Dissertação	universidade regional de Blumenau	Rosana Renata dos Santos Dominguez	Osmar de Souza	A CONSTRUÇÃO SOCIAL/DISCURSIVA DE DISPOSIÇÕES ARTÍSTICAS: estudo a partir de alunos e alunas de um ateliê
279	2007	Dissertação	universidade de Salvador	Diana Amado de Menezes	Alba Regina Neves Ramos	DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA MATA ESCURA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DE
280	2010	Dissertação	universidade de Tuiuti PR	Núria Ferreira Prante	Sidney Reinaldo da Silva	A EDUCAÇÃO EM ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL RELIGIOSA: UM DELINEAMENTO DO EDUCADOR SOCIAL
281	2006	Dissertação	UNOESTE	Adriana Rosely Magro	Levino Bertan	ESTÉTICA NO COTIDIANO EDUCACIONAL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM ADOLESCENTES
283	2008	Dissertação	USP	Flávio Boleiz Junior	Vitor Henrique Paro	Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho
285	2004	Dissertação	USP	Emerson Zoppei	Marcos Ferreira Santos	O itinerário das Passagens: a lição do (des)encontro entre educadores sociais e adolescentes no Fórum da Vara da Infância e da Juventude/Brás
286	2009	Dissertação	USP	Fernanda Guinoza Matuda	Roberto da Silva	TELECENRO COMUNITÁRIO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO

287	2008	Dissertação	usp	Gerson Heidrich da Silva	Marta Kohl de Oliveira	A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular.
288	2004	Dissertação	usp	Maria Cecília Garcez Leme	Cesar Augusto Minto	Ousando dizer a própria história: o protagonismo político-pedagógico da educação social de rua

289	2010	Dissertação	usp	Ricardo de Souza	Roberto da Silva	A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs
290	2009	Dissertação	usp	Alessandro de Oliveira Souza	Mario Cesar Cardoso Pinna	Programa Escola da Família — é possível educar para a cidadania?.
291	2009	Dissertação	usp	Wagner Toyama Cassimiro	Marisa Pereira Eboli	<u>A relação entre grupos de eventos de aprendizagem e desenvolvimento de competências individuais</u>
292	2005	Dissertação	usp	Ana Lucia Ferreira Aoyama	Rosângela Gavioli Prieto	O papel do terceiro setor em ações de educação não-formal a partir da década de 1990 no Brasil
293	2008	Dissertação	usp	Ana Shitara	Idméa Semeghini Di Próspero Machado De	A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública: um estudo de caso
294	2003	Dissertação	usp	Beatriz de Paula Souza	Marilene Proença Rebello de Souza	Educação não-formal e aquisição da educação básica: o espaço gente jovem.
295	2010	Dissertação	usp	Carla Juliana Pissinatti Borges	Roberto da Silva	O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas
296	2008	Dissertação	usp	Cristiane Gonçalves de Oliveira	Elie George Guimaraes Ghanem Junior	Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas
297	2006	Dissertação	usp	Fabio Silvestre da Silva	Katia Rubio	Futebol Libertário: um jeito novo de jogar na medida.
298	2009	Dissertação	usp	Jussara Vidal	Rosângela Gavioli Prieto	Um diálogo entre a política cultural e a educação não-formal: contribuições para o processo de constituição da cidadania das pessoas com deficiência

299	2005	Dissertação	usp	Luciane Pedro	Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares	Novos espaços de educação para a cidadania: limites e possibilidades. Projeto "Parceiros da Criança" na Comunidade Heliópolis
300	1999	Dissertação	usp	Maria Rita Avanzi	Pedro Roberto Jacobi	Meio Ambiente e Educação para a Cidadania: experiências locais nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari
301	2010	Dissertação	usp	Milton Thiago Schivani Alves	João Zanetic	Educação não formal no processo de ensino e difusão da Astronomia: ações e papéis dos clubes e associações de astrônomos amadores
302	2004	Dissertação	usp	Paulo Marco de Campos Goncalves	Pedro Roberto Jacobi	A educação ecoprofissional de jovens em zonas periurbanas ? reflexões em torno de uma experiência
303	2004	Dissertação	usp	Ricardo Werner Sebastiani	Maria Cecilia Focesi Pelicioni	O adolescente em situação de risco social: uma intervenção para promoção da saúde

304	2008	Dissertação	usp	Tatiana Costa Fernandes	Fabiola Andrea Silva	Vamos criar um sentimento?! Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil
305	2010	Dissertação	usp	Vera Silva dos Santos	Leland Emerson McCleary	Wiki como ambiente de construção colaborativa de textos multimodais em um cenário de educação não-formal: um telecentro da prefeitura de São
306	2006	Dissertação	usp	Viviane Aparecida Rachid Garcia	Martha Marandino	O processo de aprendizagem no Zoológico de Sorocaba: análise da atividade educativa visita orientada a partir dos objetos biológicos
308	2010	Dissertação	usp	Alexandre de Oliveira Saladino	Pedro Primo Bombonato	Análise crítica e subjetiva da integração da anatomia com a cirurgia no ensino em arena: o uso dos teatros Anatômicos
309	2010	Dissertação	usp	daniel monteiro da silva	Elie George Guimaraes Ghanem Junior	ONGs e escolas públicas básicas: os pontos de vista de docentes e \
310	2009	Dissertação	usp	Fernando Manzieri Heder	maria da graça jacintho setton	Socialização para a cidadania: limites e possibilidades no universo das Organizações Não-Governamentais
311	2009	Dissertação	usp	Maria Paula Correia de Souza	Martha Marandino	O papel educativo dos jardins botânicos: análise das ações educativas do Jardim Botânico do Rio de Janeiro
312	2010	Dissertação	usp	Pedro Donizete Colombo Júnior	Cibelle Celestino Silva	A percepção da gravidade em um espaço fisicamente modificado: uma análise à luz de Gaston Bachelard
313	2006	Dissert.	usp	Sandra Regina Pardini Pivelli	Clarice Sumi Kawasaki	Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação
314	2010	profissio nalizante	centro universitari o de volta redonda	Rosane Marques de Carvalho	Rosane Moreira Silva de Meirelles	O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO NA VISÃO DOS IDOSOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIA DE
315	2009	profissio nalizante	Fundacao oswaldo cruz	Cláudia Menezes Santos	Antenor Amâncio Filho	Os Limites e as Possibilidades da Produção do Material Didático Pedagógico para a implantação da Política de Educação Permanente em
316	2010	profissio nalizante	feevale	JOZILDA BERENICE FOGAÇA LIMA	Dinorá Tereza Zucchetti	PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O FAZER E O SABER DE
317	2008	profissio nalizante	pucmg	Sandra Mara Mourão Cardinali	Amauri Carlos Ferreira	O Ensino e Aprendizagem da Célula em modelos táteis para alunos cegos em espaços de Educação formal e não formal

318	2005	profissio nalizante	uff	Milena Goulart Souza Rodrigues	Renata de Sá Osborne da Costa	Projetos educacionais no instituto de pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro: uma prática de sensibilização para conscientização ambiental
319	2009	profissio nalizante	ufrn	Gutemberg de Castro Praxedes	Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo	A utilização de espaços de educação não-formal por professores de Biologia de Natal(RN)
321	2008	profissio nalizante	unifesp	ELISABETH PERES BIRUEL	SERGIO JOSÉ NICOLETTI	Site para Diabéticos: Uso da Internet Como Instrumento de Educação em Saúde
322	2004	profissio nalizante	universida de de taubate	Teresa Cristina Faivichenco Espíndola Ronconi	Carlos Eduardo Matheus	O ESTUDO DO RIO SANTO ANTÔNIO (CARAGUATATUBA, LITORAL NORTE DE SÃO PAULO, SP): UMA ABORDAGEM VIVENCIAL
323	2000	tese	Fundacao oswaldo cruz	Rosely Magalhães de Oliveira	Victor Vincent Valla	"A Produção do Conhecimento em Saúde em Escala Local: Repensando a Relação entre a Investigação Científica e a Experiência dos Grupos
324	2003	tese	puccamp	SUELI MARIA PESSAGNO CARO	Raquel Souza Lobo Guzzo	EDUCADOR SOCIAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PERFIL PSICOLÓGICO
325	2003	tese	puccamp	SUELI MARIA PESSAGNO CARO	Raquel Souza Lobo Guzzo	EDUCADOR SOCIAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PERFIL PSICOLÓGICO
327	1999	tese	pucrs	Aidê Campello Dill	Núncia Maria Santoro de Constantino	A Criança Sob a Inspiração do Governo Positivista
328	2006	tese	pucrs	lourdes maria bragagnolo frison	MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO	Auto-regulação da aprendizagem : atuação do pedagogo em espaços não- escolares
329	2010	tese	pucrs	Rita Tatiana Cardoso Erbs	MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO	O líder educador:uma proposta de aprendizagem para a indústria petroquímica.
330	1998	tese	pucsp	LUIZ ANTONIO GASTARDI	MYRIAN VERAS BAPTISTA	EDUCAÇÃO INFORMAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
331	2005	tese	pucsp	SÍLVIA ANTUNES DE FREITAS	MARIA CARMELITA YAZBEK	O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL EM ANGOLA - UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

332	2006	tese	pucsp	Simone Algeri	CLAUS DIETER STOBÄUS; JUAN JOSÉ MOURIÑO	Repercussões de oficinas para a educação de responsáveis agressores: interfaces entre educação social, educação para a saúde e educação
334	2008	tese	pucsp	Cleomar Souza Manhas	Alipio Marcio Dias Casali	Educação não-formal e políticas públicas para o fortalecimento da democracia: o processo de capacitação das agentes comunitárias

335	2009	tese	pucsp	Deivis Perez Bispo dos Santos	Marina Graziela Feldmann	Formação de professores para organizações não-governamentais - Ongs
338	2007	tese	uerj	Angela Bretas Gomes dos Santos	Luiz Cavalieri Bazilio	"Nem só de pão vive o homem": criação e funcionamento do Serviço de Recreação Operária (1943 - 1945
339	2009	tese	ufba	ANTONIO PEREIRA DOS SANTOS	MARIA ORNÉLIA SILVEIRA MARQUES	OS EDUCADORES E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROJETO
340	2006	tese	ufba	Márcia Rebouças Freire	Pasqualino Romano Magnavita	Arquitetura na Interface com a educação: outras referências
341	2008	tese	ufes	Sílvia Moreira Trugilho	Hiran Pinel	O Ser Sendo Diante da Morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas
342	2008	tese	ufla	Jacqueline Magalhães Alves Bueno	Soraya Alvarenga Botelho	Água e conservação ambiental: uso , cuidado e conhecimento na microbacia do Ribeirão Santa Cruz, Lavras e Ijaci, MG
343	2008	tese	ufrgs	NILDA STECANELA	CARMEM MARIA CRAIDY	JOVENS E COTIDIANO: TRÂNSITOS PELAS CULTURAS JUVENIS E PELA "ESCOLA DA VIDA
345	2010	tese	ufrgs	ARMGARD LUTZ.	CARMEM MARIA CRAIDY	Os jovens e a alteração das representações sobre violência: em busca do sujeito de direitos
346	2001	tese	ufrj	ANA CRISTINA CHAVES COSTANTIN	VIVIAN MARY BARRAL DODD RUMJANEK	MUSEUS INTERATIVOS DE CIENCIA: ESPACOS COMPLEMENTARES DE EDUCACAO O SURGIMENTO DA PRIMEIRA INSTITUICAO
347	2005	tese	ufrj	VALERIA DA SILVA VIEIRA	MARIA LUCIA BIANCONI	"Análise de Espaços Não-Formais e sua Contribuição para o Ensino de Ciências

348	2010	tese	ufrn	ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO	ADIR LUIZ FERREIRA	RESSIGNIFICAÇÃO DO PEDAGOGO COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES
351	2006	tese	ufsc	REONALDO MANOEL GONÇALVES	MARISTELA FANTIN	EDUCAÇÃO POPULAR E BOI DE MAMÃO: DIÁLOGOS BRINCANTES
352	2009	tese	unesp	JOSSETT CAMPAGNA	GISELE MARIA SCHWARTZ	Significados e Ressonâncias da Educação Não- Formal do Idoso
355	2005	tese	unicamp	Amarildo Batista Carnicel	ELISA ANGOTTI KOSSOVITCH	O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal
357	2002	tese	unicamp	Catarina Tereza Farias de Oliveira	OLGA RODRIGUES DE MORAES VON SIMSON	Escuta sonora: educação não formal. Recepção e cultura popular nas ondas das rádios comunitárias

358	2009	tese	unicamp	Claudete de Sousa Nogueira	Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	Batuque de Umbigada Paulista: memória familiar e educação não formal no âmbito da cultura AfroBrasileira
359	2002	tese	unicamp	Eliane Santos Souza	Maria Helena Salgado Bagnato	Quando o Ensino Acadêmico se Converte no Espaço do Conhecimento Interessado: o Trabalho Educativo em Saúde Bucal Coletiva
360	2007	tese	unicamp	Marcelo Pires de Oliveira	Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	O galinho do céu: os saberes das figureiras de Tatubaté
361	2003	tese	unicamp	MARIA CECILIA MARTINS	JOSE ARMANDO VALENTE	Criança e Mídia: Diversa-mente em ação em contextos educacionais
362	2004	tese	unicamp	Pedro Rodolpho Jungers Abib	NEUSA MARIA MENDES DE GUSMAO	Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda" ..
363	2005	tese	unicamp	Renata Sieiro Fernandes	OLGA RODRIGUES DE MORAES VON SIMSON	As marcas do vivido sentido: memórias de jovens ex-frequentedores de um projeto de educação não-formal
364	2009	tese	unicamp	Valeria Aroeira Garcia	Olga Rodrigues de Moraes Von Simson	A educação não-formal como acontecimento
365	2007	tese	unimep	Edson Donizetti Castilho	José Maria de Paiva	Contribuições de Carlos Leôncio da Silva para a história da educação brasileira
366	2001	tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	Frederico Faúla de Sousa	Evandro de Castro Melo; Juarez de Sousa e Silva; Leacir	Desenvolvimento e avaliação de um aplicativo multimídia para treinamento em técnicas de pós-colheita
367	2003	tese	usp	Adilson Sanches Marques	Maria Cecilia Sanchez Tei	Nossas lembranças mais pessoais podem vir morar aqui: sociagogia do reenvolvimento e anima-ção cultural
370	2004	tese	usp	Patricia Junqueira Grandino	Helena Coharik Chamlian	A dimensão relacional na educação: Análise de uma experiência formativa entre professores e educadores sociais
371	1993	tese	usp	ALBERTO GASPAR	ERNST WOLFGANG HAMBURGER	MUSEUS E CENTROS DE CIENCIAS - CONCEITUACAO E PROPOSTA DE UM REFERENCIAL TEORICO
373	2001	tese	usp	Maria Augusta Cabral de Oliveira	Fernando Lefevre; Glacilda Telles de Menezes	Clube de ciências e cultura: uma alternativa para alfabetização em ciências e saúde

374	2006	tese	usp	Maria Julia Estefania Chelini	Sonia Godoy Bueno Carvalho Lopes	Moluscos nos espaços expositivos
376	2009	tese	usp	Silvia Calbo Aroca	Cibelle Celestino Silva	Ensino de física solar em um espaço não formal de educação
379	2010	tese	usp	Mariangela Graciano	flavia ines schilling	A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil

ANEXO 3

Carta da Pedagogia Social, durante o I Congresso Internacional de Pedagogia Social na FE/USP em 2006

Carta da Pedagogia Social

Nós, brasileiros e brasileiras, reunidos durante o I Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado pela USP, Mackenzie e UniFMU no período de 8 à 11 de março de 2006, achamos por bem nos manifestarmos sobre as questões estruturais e conjunturais da sociedade brasileira, especialmente no que se refere à Educação.

Preliminarmente, reafirmamos nossa crença no Estado Democrático de Direito e na necessidade de prevalência das instituições sobre os interesses individuais e corporativos como regra de convivência democrática entre o Estado e a sociedade e entre os poderes executivo, legislativo e judiciário.

Reafirmamos também nossas esperanças de uma efetiva integração entre os países da América do Sul, com gradual integração de suas políticas e supressão de toda e qualquer forma de divisão que não seja estritamente fundamentada na história e na cultura de seus povos.

Reafirmamos nossa comunhão com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro para elevação do nível educacional de sua gente, especialmente em relação à Conferência Mundial de Educação, aos Objetivos do Milênio e às Metas de Dakar, propugnando pela universalização do Ensino Médio e pela Escola de Tempo Integral.

Reafirmamos, por fim, a opção política de termos, no Brasil, a Educação, a Saúde, a Segurança Pública e o acesso à Justiça como políticas públicas inerentes ao próprio Estado, portanto como direito público subjetivo de todos os brasileiros e brasileiras. A escola pública é, por excelência, a escola do povo brasileiro e nos unimos a todos aqueles que lutam por uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e de qualidade.

Manifestamos nossa preocupação com a *ameaça neoliberal* à Educação e recusamos veementemente que o Governo brasileiro aceite negocia-la nas instâncias internacionais, especialmente na Organização Mundial do Comércio, como serviço a ser prestado a quem pode pagar.

Preocupamo-nos também com as limitações da educação formal para promover a inclusão social por meio do Ensino Fundamental em contraposição à abrangência que pode ter a educação não-formal no Brasil.

A elevação da educação não-formal ao *status* de política pública é uma exigência da realidade social brasileira e é preciso reconhecer os múltiplos espaços em que a Educação pode acontecer, como bem afirmam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Objetivos como a implantação da escola de tempo integral não pode ser atingido se o Brasil não incorporar a Educação não-formal à Educação formal e se não reconhecer a tarefa educativa que cumprem as organizações não-governamentais.

As práticas de educação não-formal constituem as bases do trabalho educativo protagonizado por organizações não-governamentais, sindicatos, movimentos, programas e projetos sociais, que anseiam por encontrar o seu lugar dentro da Educação de forma legítima e segura, sendo necessário reconhecer a complementaridade destas ações em relação aos esforços já desenvolvidos pela escola formal.

Em suas múltiplas atividades, o congresso aponta para questões cruciais em relação à educação brasileira:

1. a necessidade urgente de que seja efetivada a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola pública, concebendo-a como *unidade orçamentária*;
2. a insuficiência dos atuais currículos de formação de professores, tanto no bacharelado quanto nas licenciaturas, para trabalhar com a dimensão social dos problemas que afetam o acesso, a permanência e o rendimento escolar dos alunos;
3. a necessidade de afirmação da vocação social da escola pública brasileira para fazer frente às tentativas de sua privatização;
4. a necessidade de integração da escola pública com a rede de proteção social e a incorporação à Educação, por parte da Associação de Pais e Mestres, da legislação social brasileira, sobretudo, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei Orgânica de Assistência Social, da Lei de Acessibilidade e do Estatuto do Idoso;

A concepção de Educação enunciada no I Congresso Internacional de Pedagogia Social aponta para a necessidade de um projeto de sociedade em que a Educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações humanas e sociais e para isto se faz imperioso repensar o planejamento urbano das cidades e dos grandes centros, para que os seus espaços públicos e coletivos criem condições para que estas relações sejam essencialmente pedagógicas.

Educação em Saúde, Educação em Direitos Humanos, Educação Digital, Educação no Campo, Educação Rural, Educação Ambiental, Educação de Trânsito, Educação em Valores, Educação para a Paz,

Educação Alimentar e tantas outras formas de educação hoje caracterizadas pela literatura e pela legislação como práticas de Educação não-formal caracterizam práticas de Pedagogia Social.

Entendemos que estas múltiplas manifestações constituem práticas de Pedagogia Social, mas que carecem de fundamentação teórica e metodológica para que se configurem como um *corpus de conhecimentos* dotado de unidade conceitual, ainda que suportado por diferentes concepções teóricas e metodológicas.

Diante deste entendimento, a Pedagogia Social não pode ser uma mera somatória de conteúdos da Pedagogia e do Serviço Social, nem precisa concorrer com estas áreas, mas deve edificar-se sobre o princípio da responsabilidade educacional da família, do Estado e da sociedade com a educação de todos os seus membros.

Como consequência das discussões, reflexões e propostas do I Congresso Internacional de Pedagogia Social entendemos oportuno que as universidades públicas – federais, estaduais e municipais – prioritariamente, orientem seus esforços para a formação de profissionais capazes de fazer frente aos desafios que a sociedade brasileira enfrenta, estruturando cursos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado em Pedagogia Social como meio efetivo de criar o campo, o currículo e a profissão de *pedagogo social*, tal como já ocorre em países como Chile, Portugal, Espanha e Alemanha, dentre outros.

A regulamentação da Pedagogia Social como profissão deve – a médio e longo prazo – consubstanciar-se na definição da identidade social e profissional de milhões de brasileiros que hoje se dedicam – voluntária ou profissionalmente - ao trabalho social no Brasil e que gostariam de ter o seu trabalho reconhecido como profissão.

A Comissão Organizadora

Março de 2006

ANEXO 4
**PROGRAMAÇÃO DO SEMINÁRIO SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO EXTRA-
ESCOLAR NO BRASIL**

27/09 – 2ª feira

- 14:00hs. Abertura do Seminário
Prof. Raymundo Moniz de Aragão – Diretor do IESAE
- 15:00hs Sistemática do Seminário
Prof. Petrus M. Vlasman – Coordenador do Seminário
- 15:30hs Intervalo (inscrição)
- 16:00hs O Estudo da Educação Extra-Escolar no IESAE
Prof. Petrus M. Vlasman
- 16:30hs Temas de Pesquisa no IESAE
- Tipologia do Extra-Escolar no Brasil
Osmar Fávero – Gerente de Projeto
- Metodologia da Educação Extra-Escolar
Maria Julieta Costa Calazans – Coordenadora de Pesquisa do IESAE
- 17:30hs Debate em plenário
- 18:00hs Encerramento

28/09 – 3ª feira.

- 08:30hs - Tema: Metodologia de Estudo de Formas de Educação Extra-Escolar
Expositor: Pierre Furter.
- 10:00hs Intervalo
- 10:30hs Painel de debatedores e Plenário
- 12:30hs Almoço
- 14:00hs Exposição de Estudos de Casos
- Extensão Universitária do Sistema CRUTAC
- Educação Comunitária na Região de Ijuí
- Educação Permanente no Sul de Sta. Catarina
- 15:30hs Intervalo
- 16:00hs Debate dos trabalhos do dia em grupo
- 17:00hs Plenário
- 18:00hs Encerramento

29/09 – 4ª feira

- 08:30hs Tema: Educação Extra-Escolar no Brasil: revisão de conceitos básicos
Expositor: Equipe do IESAE – sob coordenação de Victor Valla.
- 10:00hs Intervalo
- 10:30hs Painel de debatedores e Plenário
- 12:30hs Almoço
- 14:00hs Exposição de Estudos de Caso
- Extensão Rural no Sistema EMBRATER
- Desenvolvimento Comunitário na FASE
- Extensão Rural na Região Cacaueira da Bahia
- 15:30hs Intervalo
- 16:00hs Debate dos trabalhos do dia em grupo
- 17:00hs Plenário

18:00hs Encerramento

30/09 – 5ª feira

08:30hs Tema: Variáveis significativas na pesquisa da Educação Extra-Escolar
Expositor: Claudio de Moura Castro

10:00hs Intervalo

10:30hs Debate do Tema: Painel de debatedores e Plenário

12:20hs Almoço

14:00hs Exposição de Estudos de Casos
- Formação Profissionalizante no MOBRAL
- Experiência do SENAI
- Experiência do SENAC

15:30hs Intervalo

16:00hs Debate dos trabalhos do dia em grupo

17:00hs Plenário

18:00hs Encerramento

01/10 – 6ª feira

08:30hs Apresentação do Relatório Final

09:00hs Discussão em grupos

10:00hs Intervalo

10:30hs Relatório e Debates dos trabalhos dos grupos

12:00hs Encerramento.

ANEXO 5
PROGRAMAÇÃO DOS I, II, III e IV CONGRESSOS INTERNACIONAIS DE
PEDAGOGIA SOCIAL

I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL- 2006

08 DE MARÇO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

HORÁRIO	ATIVIDADE
08h – 09h	Credenciamento no hall do auditório da FEUSP Café da manhã no hall do auditório da FEUSP
09h – 10h	Cerimônia de Abertura, apresentação do programa geral e orientações aos pós-graduandos.
10h – 13h	Conferência de Abertura <i>Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pedagogia Social no Brasil</i> - Prof. Dr. Roberto da Silva - Prof. Dr. Maria Stela Graciani - Antonio Carlos Gomes da Costa Mediador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
13h – 14h	Exposição dos pôsteres com presença dos autores Almoço
14h – 17h	Visitas monitoradas para os pós-graduandos , mediante inscrição prévia no ato do credenciamento: Abrigo Santa Terezinha, Carapicuíba/SP Formação Suzano, Suzano/SP Penitenciária Feminina Sant'Ana, São Paulo/SP
14h – 16h	Mesa redonda nº03 – Auditório da Escola de Aplicação <i>Hegemonia das Ciências Jurídicas sobre as ciências humanas e sociais</i> - Prof. Dr. Aldaíza Sposati - Prof. Dr. Rogelio Perez Perdomo Mediadora: Prof. Dr. Flavia Schilling Oficina nº06 – sala 61 (30 vagas) <i>Métodos e Técnicas para trabalho com famílias</i> - Prof. Ms. Fátima Cristina Costa Fontes Oficina nº07 – sala 149 (30 vagas) <i>Aplicação da teoria dos jogos teatrais no trabalho social</i> - Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura
16h – 16h30	Coffee Break
16h30 – 18h30	Mesa redonda nº06 – Auditório da Escola de Aplicação <i>A contribuição das ciências na execução das medidas sócio-educativas</i> - Prof. Dr. Sérgio Paulo Rigonatti - Prof. Dr. Raul Gorayeb Mediador: Prof. Dr. David Léo Levisk Mesa redonda nº07 – Auditório FEUSP <i>Escolarização de Adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas</i> - Prof. Dr. Irandi Pereira - Prof. Dr. Wilson Donizzeti Liberati - Promotora de Justiça Martha de Toledo Machado Mediadora: Iza Maria Ferreira da Rosa Guará
19h – 21h	Oficina nº02 – sala 149 (40 vagas) <i>Escolarização de Adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas</i> - Equipe do Projeto FEBEM. Oficina nº03 – sala 137 (30 vagas) <i>Educação ambiental: juventude e formação de sujeitos ecológicos</i> - Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi, Isabel Franco, Virgínia Talaveira, Paulo Marco de Campos Gonçalves. Oficina nº04 – LIET (30 vagas)

	<i>Registro e tratamento da informação no atendimento a crianças e adolescentes - SIPIA</i> - Reginaldo Rideaki Kamiya (IME/USP)
--	---

09 DE MARÇO – UniFMU

HORÁRIO	ATIVIDADE
09h – 12h	Conferência <i>Social Pedagogy and Social Work: perspectives, activities and partners in civil society</i> - Prof. Dr. Hans-Uwe Otto (Alemanha)
12h – 13h	Exposição dos pôsteres com presença dos autores
13h – 14h	Almoço
14h – 17h	Visitas monitoradas para pós-graduandos, mediante inscrição prévia no ato do credenciamento: MST, SP Centro de Ressocialização de Bragança Paulista, Bragança Paulista/SP Abrigo Meu Guri, Mairiporã/SP
14h – 16h	Mesa redonda nº04 <i>Políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes</i> - Cenise Monte Vicente - UNICEF - Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz – Presidente do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) Mediadora: Prof. Dr. Alzira Jerez Laguna Oficina nº07 (30 vagas) <i>Aplicação da teoria dos jogos teatrais no trabalho social</i> - Prof. Dr. Rogério Adolfo Moura
16h – 16h30	Coffee Break
16h30 – 18h30	Mesa redonda nº05 <i>Medidas de Proteção</i> - Prof. Dr. Célia Aparecida Pavanelli - Dayse César Franco Bernardi – Presidente da Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJSP) Mediadora: Prof. Ms. Maria Elisa Braga Oficina nº04 (30 vagas) <i>Registro e tratamento da informação no atendimento a crianças e adolescentes - SIPIA</i> - Reginaldo Rideaki Kamiya (IME/USP)
19h – 21h	Oficina nº01 (60 vagas) <i>Práticas de abrigamento e desabrigamento</i> - Equipes Técnicas de Abrigos Oficina nº06 (30 vagas) <i>Métodos e técnicas para o trabalho com famílias</i> - Prof. Damaris

10 DE MARÇO – MACKENZIE

HORÁRIO	ATIVIDADE
09h – 12h	Conferência <i>Sociologia della Devianza: paradigma de la ricerca sociale</i> - Prof. Dr. Geraldo Calliman
12h – 13h	Exposição dos pôsteres com presença dos autores
12h30 – 13h30	Almoço
13h30 – 15h	Oficina nº04 (30 vagas) <i>Registro e tratamento da informação no atendimento a crianças e</i>

	<i>adolescentes - SIPIA</i> - Reginaldo Rideaki Kamiya (IME/USP) Palestra (90 vagas) <i>A função da escola na construção de valores sócio-morais: os temas transversais na cultura da descartabilidade</i> - Prof. Dr. Clary Milnitsky-Sapiro
15h – 15h30	Coffee Break
15h30 – 17h30	Mesa redonda nº02 <i>Metodologia da pesquisa em História, Arquivística e Informática</i> - Prof. Dr. Irene Rizzini - Prof. Dr. João Eduardo Ferreira Mediadora: Prof. Ms. Maria Cristina Vendrameto Oficina nº06 (30 vagas) <i>Métodos e técnicas para o trabalho com famílias</i> - Prof. Ms. Claudia Cabral – Diretora executiva da Associação Brasileira Terra dos Homens
17h30 – 18h30	Mesa redonda nº01 <i>Metodologia da pesquisa em Ciências da Educação e Psicologia</i> - Prof. Dr. Marília Pontes Sposito - Prof. Dr. Mirian Jorge Warde Mediador: Prof. Dr. Robson de Jesus Ruche
18h30 – 20h30	Plenária
21h	Entrega dos certificados

11 DE MARÇO – SIMPÓSIO – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

HORÁRIO	ATIVIDADE
09h – 13h30	Apresentação dos trabalhos de pós-graduação aprovados para comunicação (20 minutos cada trabalho)
13h30 – 14h30	Almoço
14h30 – 17h	Conferência <i>Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social na Europa</i> - Prof. Dr. Geraldo Caliman - Prof. Dr. Hans Uwe Otto Mediador: Prof. Dr. Roberto da Silva
20h	Jantar por adesão no Rincão Caipira.

II Congresso Internacional de Pedagogia Social

FEUSP, de 16 a 19 de Abril de 2008

Grade de Programação
Atividade Local Dia Horário

CONFERÊNCIAS

Conferência 1

Pedagogia Social: a profissão de quem faz Educação em um mundo globalizado - PhD Hans-Uwe Otto (Universität Bielefeld).

Apresentação: Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (Unicamp)
Paço das Artes 16.04 9 as 12

Conferência 2

História e percurso da Pedagogia Social na América Latina - Jorge Bernardo Camors Garibaldi (AIEJI/Uruguay).

Apresentação: Prof. Dr. Roberto da Silva (Feusp)
Paço das Artes 17.04 9 as 12

Conferência 3

O currículo da Pedagogia Social adaptado as diferentes realidades nacionais – Jaime Bernet Trilla (Universidad de Barcelona/España).

Apresentação: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo (EACH/USP)
Paço das Artes 18.04 9 as 12

MESAS-REDONDAS

Mesa-Redonda 1

Regulamentação da Pedagogia Social como profissão no Brasil: pontos de conflitos e de interesses
Ana Mercês Bahia Bock – Presidente do Conselho Federal de Psicologia
Elisabete Borgianni – Presidente do Conselho Federal de Serviço Social
Helena Costa Lopes de Freitas – presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Mediação: Prof. Dr. Roberto da Silva –Feusp
Escola de Aplicação
16.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 2

O papel das ONGs na política educacional brasileira
Aldalice Moura da Cruz Otterloo - Abong,- Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais
Frei David R. Santos - Educafro
Vera Masagão Ribeiro - Ação Educativa

Mediação: Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanen -Feusp

Mesa-Redonda 3

Educação Ambiental como prática de Pedagogia Social
Prof. Dr. Pedro Roberto Roberto Jacobi – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental – SP/Feusp
Profª Drª Eda Terezinha de Oliveira Tassara
Prof. Dr. Pedro Javier Aguerre Hughes - PUC-SP- Unibero)

Mediação: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi (Procam/Feusp)
Auditório Feusp
16.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 4 – Abrigos

Perspectivas para o reordenamento institucional de abrigos no Estado de São Paulo
Adriana Palheta Cardoso – Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Social
João Medeiros - Secretaria Estadual de Assistência Social e Desenvolvimento Social

Mediação: Nelson Aldá (Unifieo)
Auditório Feusp
16.04 16:00 as 18:00

Mesa-Redonda 5

A Pedagogia Social e as práticas educativas dos movimentos sociais
Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo – Escola de Artes e Ciências Humanas/USP Leste
Padre José Oscar Beozzo – CESEC-Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação popular em São Paulo
Célia Firmo – Coordenadora Pedagógica do MOC-Movimento de Organização Comunitária (BA)

Mediação: Jamir Cândido Nogueira (Feusp)
Paço das Artes 17.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 6

Educação Rural, Educação no Campo e Pedagogia da Terra
Polan Lacki – Engenheiro Agrônomo
Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro (Geusp)
Edgard Kolling – Coordenador Geral de Educação do MST
Auditório Feusp
17.04 13:30 as 15:30
Mediação: Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro

Mesa-Redonda 7

Justiça Restaurativa como método de resolução de conflitos na Escola Pública
Prof. Dr. Leonardo Sica - Ipan - Instituto Panamericano de Política Criminal
Alice Akemi Yamazaki - Feusp

Mediação: Cauê Nogueira de Lima (Feusp)
Escola de Aplicação
17.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 8

Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação Não-Formal e Educação Sócio Comunitária
Prof. Dr. Jaume Trilla Bernet – Universidad de Barcelona – Espanha
Profª. Dra. Valéria Aroeira Garcia – Centro de Memória da UNICAMP.
Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes – UNISAL.

Mediador – Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UNISAL
Auditório Feusp
17.04 16:00 as 18:00

Mesa-Redonda 9

A Educação em Regimes de Privação da Liberdade –
Marc de Mayer – Programa Internacional de Educação em Prisões (Unesco)
Carmen Silveira - SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos)
Laura Garcia – Universidade Computlense de Madri

Mediação: Fábio Aparecido Moreira (Feusp/Ford)
Paço das Artes 18.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 10

Escola de tempo integral: dilemas para o direito à convivência familiar e comunitária
Profa Dra Isabel Cristina Gomes -
Antonio Sérgio Gonçalves (Cenpec)

Mediação: Profª Drª Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento –Feusp
Escola de Aplicação
18.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 11

Educação de Jovens e Adultos: a certificação de competências e a profissionalização
Profª Drª Stela Conceição Bertholo Piconez - NEA-Feusp
Profª Drª Maria Clara Di Pierro -Feusp

Mediação: Carla Pessinate Borges-Feusp
Auditório Feusp
18.04 13:30 as 15:30

Mesa-Redonda 12 Auditório 18.04 16:00 as 18:00

Educação Indígena e Educação Quilombola
Daniel Munduruku
José Vicente
Prof. Dr. Marcos dos Santos Ferreira
Mediação: Prof. Dr. Marcos dos Santos Ferreira
Feusp

III Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil

quarta-feira - 21.04.2010

8h – 9h Credenciamento e Café da Manhã, na FEUSP

9h – 9h30 Boas-vindas – Lutgard Freire (filho de Paulo Freire/Instituto Paulo Freire) FEUSP

9h30 – 12h30 Conferência 1: “Perspectivas latinoamericanas para a Pedagogia Social” Prof. Dr. Bernd Fichtner (Universität Siegen, Alemanha)
Auditório EA (150 lugares)

14h – 17h - Mesa Redonda 1: “O que fazemos no Brasil é Educação Não Formal ou Educação Social?”
Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado (UFPR), Prof. Dr. Elie Ghanem (FEUSP) e Renata Bittencourt (Instituto Cultural Itaú),
Auditório EA (150 lugares)

Mesa Redonda 2: “As instituições da Pedagogia Social”

Prof. Dr. Benny Andersen, Dinamarca (AIEJI),
Prof Dr. José Antonio Caride Gomes (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Espanha)
Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro (ABRAPSocial)
Auditório FE (120 lugares)

14h - 17h - Apresentação de Trabalhos – Comunicações Orais

Sala 116 (50 lugares)

17h – 18h - Apresentação de Trabalhos – Pôsteres – Aquário

18h – 20h - Reunião da Comissão Organizadora do CIPS - Sala 101 (30 lugares)

19h – 22h - Mesa Redonda 3: “Educação Social em regimes de privação da liberdade”

Prof. Dr. Timothy Ireland (UNESCO),
Carmen Oliveira (SEDH)

Marisa Fortunato (Fundação CASA)
Auditório EA (150 lugares)

Quinta-feira – 22.04.2010

8h30 – 9h - Café da Manhã - FEUSP

9h – 12h - Conferência 2: “Da formação à profissionalização: os desafios da Pedagogia Social no contexto iberoamericano”

Prof. Dr. José Antonio Caride Gomes (Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social, Espanha)

Auditório EA (150 lugares)

14h – 17h - Mesa Redonda 4: “Educação Social na Infância, Adolescência e Juventude”

Prof. Dr. Roberto da Silva (FEUSP)

Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani (PUC/SP)

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP)

Auditório EA (150 lugares)

Mesa Redonda 5: “Regulamentação e representação profissional dos Educadores Sociais no Brasil”

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro (ABRAPSocial)

Luiz Carlos Favaron (Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará - AESC)

Deputado Chico Lopes (PSB/CE)

Auditorio FE (120 lugares).

14h - 17h - Apresentação de Trabalhos – Comunicações Orais - Sala 116 (50 lugares)

14 – 17h - Visita Monitorada - Associação Santa Terezinha (Carapicuíba/SP)

17h – 18h - Apresentação de Trabalhos – Pôsteres (Aquário)

19h – 22h - Mesa Redonda 6: “Educação Social na Escola de Tempo Integral”

Prof. Ricardo de Queiróz (Coordenação Estadual do Programa Mais Educação)

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Moll (Coordenadora Nacional do Programa Mais Educação - MEC/SECAD),

Profa. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa (FEUSP)

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP)

Auditório EA (150 lugares)

19h -22h - Vivência 2: A Pedagogia Comunitária da Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande

Auditório FE (120 lugares)

19h- 22h - Apresentação de Candidaturas a Representantes Locais da ABRAPSocial - Sala 101 - (30 lugares)

Sexta-feira – 23.04.2010

8h30 – 9h - Café da Manhã - FEUSP

9h – 13h - Assembléia Geral da Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES)

1. Apresentação da ABES

2. Reforma Estatutária da ABES para transformá-la em Associação Brasileira de Pedagogia Social

3. Apresentação das candidaturas para Diretoria

4. Apresentação das candidaturas para Representantes Locais

5. Apuração dos votos e posse da nova diretoria e dos Representantes Locais

Auditório FE (120 lugares)

14h – 17h - Avaliação Geral - Auditório FE

17 – 20h - Visita Monitorada – Conjunto Arquitetônico de Santana de Parnaíba

IV Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil

25.07	26.07	27.07
-------	-------	-------

<p>UNISAL</p> <p>Av. Almeida Garret, 267 - Jd. Ns. Sra. Auxiliadora - CEP: 13087-290 Campinas/SP</p> <p>Mapa da unidade</p>	<p>UNISAL</p> <p>Av. Almeida Garret, 267 - Jd. Ns. Sra. Auxiliadora - CEP: 13087-290 Campinas/SP</p> <p>Mapa da unidade</p>	<p>UNICAMP</p> <p>Cidade Universitária "Zeferino Vaz" Distrito de Barão Geraldo, CEP: 13083-970 Campinas/SP</p> <p>Mapa do campus</p>
<p>08h – 09h: Credenciamento</p> <p>Local: Auditório Artêmidas Zatti – UNISAL – Campos São José - Campinas</p>	<p>08h – 10h30: Assembleia ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social.</p> <p>Coordenação: Roberto da Silva (FE_USP) – Presidente da ABRAPSOCIAL.</p> <p><i>Local: Auditório Artêmidas Zatti - UNISAL</i></p>	<p>09h – 11h: Conferência III</p> <p>Tema: “O papel da Educação no processo de reconstrução nacional”</p> <p>Conferencista: Samuel Carlos Vitorino - Magnífico Reitor da Universidade Lueji A’Nkonde - Lunda Norte – República de Angola</p> <p><i>Local: Auditório 3 do Centro de Convenções da UNICAMP</i></p>
<p>09h – 10h: Solenidade de Abertura</p> <p>(Reitorias, Diretores, Organizadores)</p>		
<p>10h – 12h: Conferência I</p> <p>Tema: “A hora e a vez da educação social, popular e comunitária no Brasil”</p> <p>Conferencista: Moacir Gadotti (IPF/ FE-USP)</p> <p><i>Local: Auditório Artêmidas Zatti do Centro Universitário Salesiano - UNISAL</i></p>	<p>11h – 13h: Conferência II</p> <p>Tema: “Nova Gestão Pública e as consequências para a educação e o social”</p> <p>Conferencista: Ulrike Buchmann (Universidade de Siegen- Decana e Coord. Programa Desenv. Sujeito e Inclusão)</p> <p><i>Local: Auditório Artêmidas Zatti do Centro Universitário Salesiano - UNISAL</i></p>	<p>11h - 13h - Programação cultural:</p> <p>Lançamentos de livros e Apresentações</p> <p><i>Local: Centro de Convenções da UNICAMP</i></p>
<p>14h – 17h: MESAS TEMÁTICAS - UNISAL</p>	<p>14h – 17h: MESAS TEMÁTICAS-UNISAL</p>	<p>14h – 17h: MESAS TEMÁTICAS - UNICAMP</p>
<p>M1: “Tempos e espaços de interlocução entre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Básica”</p> <p>Convidados: Carlos Brandão (UNICAMP), Danilo Streck (UNISINOS)</p> <p>Debatedor: Rúbia Cristina Cruz</p> <p><i>Local : Auditório Artêmidas Zatti– UNISAL</i></p>	<p>M3: “Contribuições da Animação Sócio-Cultural para a educação social”</p> <p>Convidados: Xavier Ucar Martinez (Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha), Miguel Lázaro Marrengula (IASC- Moçambique)</p> <p>Debatedora: Raquel Gouveia (LABORARTE, FE/UNICAMP)</p> <p><i>Local: Auditório Artêmidas Zatti– UNISAL</i></p>	<p>M9: “Diálogos interdisciplinares: Psicologia, Pedagogia e Serviço Social”</p> <p>Convidados: Fabiana Aparecida de Carvalho (CRESS), Gustavo de Lima Bernardes Sales – (Subcoordenador do CRP SP-Campinas), Regiane Rossi Hilker</p>

		<p>(UNISAL)</p> <p>Debatedora: Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL)</p> <p><i>Local: Auditório 2 do Centro de Convenções - UNICAMP</i></p>
<p>M2: “Educação Social e espiritualidade”</p> <p>Convidados: Diamantino Trindade (PUC-SP), Lindberg Clemente de Moraes (UPM), Monja Heishin (Comunidade Zen Budista Tenzui Zenji)</p> <p>Debatedor: Geraldo Caliman (UCB/DF)</p> <p><i>Local: Anfiteatro Ir. Carlos Godoy</i></p>	<p>M6: “Pedagogia, movimentos e redes sociais”</p> <p>Convidados: Odair Marques (UNISAL), Gil Giardelli (FAAP-SP), Edméa Santos (UERJ), Wagner Lopes Sanches (PUC-SP)</p> <p>Debatedor: Antonio Pereira (UNEB)</p> <p><i>Local: Anfiteatro Ir. Carlos Godoy</i></p>	<p>M12: “Creche como novo espaço de socialização”</p> <p>Convidados: Ana Maria Ribeiro de C.G. Ramadán (Pref. Campinas), Maria Walburga (UFSCAR), Érika Andreassy (Executiva Nacional do Movimento Mulheres em Luta - CSP Conlutas-CSP - Conlutas)</p> <p>Debatedora: Lilian Alvizi (UNISAL)</p> <p><i>Local: Auditório 1 do Centro de Convenções da UNICAMP</i></p>
<p>M4: “Educação Social: Regulamentação da profissão, formação do educador social e representação política”</p> <p>Convidados: Érico Ribas Machado (FEUSP), Marcelo Morales (Inau – Uruguai), Ronaldo José da Costa (AEESP), Noêmia Garrido (ABRAPSOCIAL), Isabel Baptista (UCP-Portugal)</p> <p>Debatedora: Evelcy Monteiro Machado (UFPR)</p> <p><i>Local: UNISAL - Anfiteatro Pe. Jan Dec</i></p>	<p>M8: “Educação Social e Educação nos BRICs”</p> <p>Convidados: Fernando Bonfim Mariana (UFRN), Keval Kaur Khalsa (Universidade Duke-EUA), Gilbert de Oliveira Santos (UFVM).</p> <p>Debatedor: Rogério A .de Moura (UNICAMP)</p> <p><i>Local: Anfiteatro Pe. Jan Dec</i></p>	<p>M14: “Diálogos entre Educação não-Formal, educação sócio-comunitária e educação social”</p> <p>Convidados: Renata Sieiro Fernandes (UNISAL), Evelcy Monteiro Machado (UFPR), Sanna-Kaisa Ryyänen (Universidade do Leste – Finlândia), Maria Luisa Bissoto (UNISAL)</p> <p>Debatedor (a): Francisco Evangelista (UNISAL)</p> <p><i>Local: Auditório 3 do Centro de Convenções</i></p>

		<i>da UNICAMP</i>
M5: “Diferentes espaços da Educação Social: Educação Social de Rua, Prisional e do Campo” Convidados: Erineu Foerste (UFES), Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (IPF) Debatedora: Jacyara Silva de Paiva (Univ. Estácio de Sá/ES) <i>Local: UNISAL – Sala ETEC 09</i>	M10: “Juventude e Educação Social” Convidados: Denise Maria Reis (Gepesac-UNISAL), Candido Alberto Gomes (Universidade Católica Brasília, Cátedra Juventude- UNESCO), Eckart Diezemann (Universidade de Siegen). Debatedor: Luiz Antonio Groppo (UNISAL) <i>Local: Sala ETEC 09</i>	M15: Corpo, Arte e Gênero: A invenção da visibilidade feminina no campo social” Convidados: Irene Ballester Buigues (Universidade de Valencia) e Renata Lima (UFG) Debatedora: Márcia Strazzacappa (UNICAMP). <i>Local : Sala ED 03 – Anexo – Faculdade de Educação-UNICAMP</i>
M7: “Educação Social e Educação Escolar” Convidados: Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP/Guarulhos), Denise Meireles de Jesus (UFES), Norma Silvia Trindade de Lima (UNISAL) Debatedora: Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL) <i>Local: UNISAL – Sala ETEC 10</i>	M13: “Pedagogia Social: Ecos da América Latina e da África” Convidados: Hector Henrique Lazo Haylinos (Peru), Cristiano Morsolin (Colômbia) Francisco Macongo Chocolate. Debatedor: Jorge Camors (UDELAR-Uruguai). <i>Local: Sala ETEC 10</i>	
	M11: “Dilemas da Adolescência: Drogadição, Ameaçados de morte e sexualidade” Convidados: Padre Haroldo Rahm (Instituição Padre Haroldo), Verônica Regina Muller (Universidade Estadual de Maringá), Luiz Carlos Favaron (CREMA-CE) Debatedor: João Clemente de Souza Neto (Univ. Mackenzie/ UNIFIEO) <i>Local: Sala ETEC 13</i>	

Programação das oficinas, video-pôsters e mini-cursos (Campinas/SP) abaixo:

Oficinas:

18 - 21hs – OFICINAS	18 - 20hs – OFICINAS	Programação Cultural
UNISAL	UNISAL	(UNICAMP)

<p>SIPIA Juliana Santos Graciani (NTC-PUC/SP)</p> <p>Local: UNISAL - Laboratório 5</p> <p>Vagas: 25</p> <p>Público: Preferencialmente conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, gestores de abrigos e de unidades de atendimento socioeducativo e técnicos do Poder Judiciário, Defensoria Pública e Ministério Público que tem responsabilidade na alimentação do SIPIA.</p>	<p>INFOPEN Gustavo Costa Dias (MSC – Coordenador Nacional do sistema de Informação Penitenciária)</p> <p>Local: Laboratório 4</p> <p>Vagas: 25 vagas</p> <p>Público: Professores universitários e pesquisadores, assim como técnicos e profissionais das secretarias responsáveis pelo sistemas penitenciário nos estados.</p>	<p><i>Programação cultural</i></p>
<p>DANÇAS CIRCULARES Luciana Ostetto (UFSC)</p> <p>Local: Sala ETEC 13</p> <p>Vagas: 40</p> <p>Público: Estudantes, artistas, jovens e professores atuantes ou dispostos a atuar no âmbito do domínio sociocultural da pedagogia social ou em contextos de ações, projetos e programas afins.</p>	<p>GENOGRAMA Juliana Izar (FEUSP) e Raquel Antunes de Oliveira Silva (USP/UNIFIEO)</p> <p>Local: Laboratório 5</p> <p>Vagas: 25 vagas</p> <p>Público: Técnicos de Abrigo para Crianças e Adolescentes</p>	<p>Programação cultural</p>
<p>CONGADA Ana Elvira Wuó (UNISAL)</p> <p>Local: UNISAL – Sala ETEC 12</p> <p>Vagas: 25 vagas</p> <p>Público: Geral</p>	<p>CENSO ESCOLAR INEP-SP- Fabio Pereira Bravin e Jorge Roberto Pereira Duarte</p> <p>Local: Laboratório 16</p> <p>Vagas: 50 vagas</p> <p>Público: Professores universitários e pesquisadores, técnicos de secretarias escolar e de Educação de estados e municípios, além de diretores de escola, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e gestores tanto de unidades quanto de sistemas escolares.</p>	<p>Programação cultural</p>
<p>OFICINA DE JONGO Comunidade Jongo Dito Ribeiro - Casa de Cultura Fazenda Roseira - Campinas/SP</p> <p>Local: Sala ETEC 18</p> <p>Vagas: 20 vagas</p> <p>Público: Geral</p>	<p>RECICLAGEM Teresa A. F. Silva (Fundação Crescer)</p> <p>Local: Sala ETEC 18</p> <p>Vagas: 25</p> <p>Público: Trabalhadores sociais, estudantes, artistas e mulheres atuantes em organizações da sociedade civil ou ONGs.</p>	<p>Programação cultural</p>
<p>MÚSICA & PERCUSSÃO CORPORAL João Paulo Simão (LABORARTE - FE - UNICAMP)</p>		

<p>Vagas: 40 vagas</p> <p>Público: Estudantes, artistas e jovens atuantes ou dispostos a atuar no âmbito do domínio-sociocultural (Artes em geral) da pedagogia social, ou em contextos ações, projetos e programas afins.</p> <p>Local: UNISAL - Quadra coberta ETEC - UNISAL</p>		
--	--	--

ANEXO 6
ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista - PROFESSOR OSMAR FAVERO

1. Como foram os primeiros contatos do senhor com o universo da educação não escolar? E como foi a sua trajetória?
2. Como surgiu a idéia da pesquisa que gerou o livro *Tipologia da Educação Extra-Escolar no Brasil*?
3. Por que a escolha do referencial teórico foi a produção de língua francesa e não a anglo-saxã? Qual foi a importância de Furter para a produção do extra-escolar? Por que ele é pouco comentado atualmente na produção brasileira?
4. Parece-me que a preocupação dos estudos acadêmicos sobre a produção não-escolar, naquele momento, restringia-se ao universo adulto. Por que isso acontecia? Quais eram os condicionantes sociais que dirigiam tanto a produção acadêmica quanto as práticas educativas nas instituições para essa população?
5. No livro, menciona-se que a escolha do termo extra-escolar se deu justamente porque esse termo já fazia parte da tradição brasileira. O senhor poderia explicar um pouco sobre isso?
6. Victor Valla participou dessa pesquisa como consultor. Depois, ele fez uma pesquisa que virou um livro, *Educação e Favela*. Primeiramente, eu li o relatório dessa pesquisa, no qual ele utiliza o extraescolar. Entretanto, depois, ele afirma que o termo educação popular é preferível ao extraescolar. Por que houve essa mudança? Como o senhor vê a trajetória de Valla? Em que medida ele se afastou ou não da produção da Tipologia do extraescolar?
7. Quais foram os desdobramentos deste estudo no interior do IEASE?
8. Quais foram as principais contribuições dessa pesquisa para o desenvolvimento do que alguns chamam do campo da educação não escolar, enquanto área de conhecimento?
9. Em que medida aquela produção dialoga com a produção recente? Se não dialoga, o que aconteceu? Pergunto isso, porque parece que o senhor está sempre tentando dizer aos novos pesquisadores que já teve uma produção anterior, uma história já feita nessa área do conhecimento. É isso mesmo?

10. Bourdieu diz que há uma hierarquia social dos objetos, que alguns objetos são mais legítimos de serem pesquisados do que outros. Você acha que acontecia isso com a extra-escolar no interior do campo da educação?
11. Hoje em dia isto mudou?
12. Como você observa a produção recente da educação não escolar? Quem são os principais autores? Quais são as temáticas desenvolvidas? Educação não formal ... Pedagogia Social ... Educação não escolar de adultos ...
13. Na resenha do livro da UNICAMP sobre educação não-formal, o senhor escreve: “Embora a *educação permanente* tenha em grande parte se reduzido à formação profissional, gerou também experiências interessantes, principalmente na perspectiva do “desenvolvimento cultural”. Por exemplo, alguns centros urbanos, como Campinas, tentarem converter-se em “cidades educativas”. Talvez venham daí algumas das experiências contempladas no livro em questão, e mesmo algumas iniciativas da própria UNICAMP. O que foi esse processo?

Roteiro de entrevista – PROFESSORA MARIA STELA GRACIANI

Questão 1. Como se deu a sua entrada nesse campo?

Questão 2. Em sua trajetória profissional e teórica, como surgiram os termos “educação social de rua” e “pedagogia social de rua”? já existiam outras formas de se conceber a educação social naquele momento?

Questão 3. Como se deu o contato com a produção recente da pedagogia social no Brasil? E com a produção do exterior?

Questão 4. A partir do segundo ou do terceiro congresso internacional de pedagogia social, houve uma mudança na postura dos organizadores em relação a forma de nominar as práticas educativas não escolares utilizando o termo educação social em detrimento do termo educação não-formal. Como foi a construção desta posição? Qual é a sua opinião sobre isso?

Questão 5. Ao pesquisar a produção recente nessa área, há inúmeras formas de nominar as práticas educativas: extra-escolar, não escolar, não formal, informal, educação social, educação sociocomunitária e assim por diante. E dentro dessas denominações há um universo gigantesco de práticas. Como você pensa essas inúmeras formas de nominar o campo das práticas? Há algum impacto para a constituição de um campo da educação não-escolar no Brasil?

Questão 6. De modo geral, parece-me que a educação não escolar tem como uma das suas marcas a prática, o fazer e pouco espaço para momentos de sistematização. Se isto for “verdade”, qual o impacto dessa marca na constituição e consolidação de um campo acadêmico da educação não escolar?

Questão 7. A produção atual afirma que a educação social produzida no Brasil foi e é influenciada pela educação popular e educação comunitária. Esta característica da educação social é hegemônica? Eu quero dizer, é possível perceber essa vinculação quando comparamos as diferentes práticas educativas produzidas no Brasil por diferentes atores e instituições sociais?

Questão 8. Nos últimos anos, é possível perceber que há uma outra paisagem socioeconômica quando se discute o espaço das intervenções educativas, principalmente quando a comparamos com aquela descrita pela senhora no livro Pedagogia Social de Rua. Por exemplo, é fácil perceber a presença forte do terceiro setor e com ele um movimento de ressignificação das práticas educativas na área do social, reapropriações e ressignificações dos direitos sociais e da cidadania para o âmbito da solidariedade na perspectiva neoliberal. A impressão que dá é que esse

movimento alterou também a linguagem educativa. Houve um deslizamento semântico das posições e teorizações defendidas e produzidas nos anos 80 - por exemplo, o seu trabalho - que perderam espaço (não estou dizendo que não são importantes) no cenário atual porque deixaram de ser hegemônicas no interior desse campo ditado pelo terceiro setor e pela perspectiva neoliberal. No máximo, é possível perceber que há usos e apropriações discursivas freireanas totalmente desconectadas da teorização feita por ele. Você concorda com essa análise? E quais seriam os desafios para a própria pedagogia social hoje?

Questão 10. Quem são os principais representantes (grupos de pesquisa, pesquisadores) do campo da educação não formal no Brasil? E como você analisa essa produção? Quais são as linhas de pesquisa que estão se constituindo ou já estão consolidadas? O que é necessário ainda ser investigado?

Questão 11. Algumas pessoas do campo da educação não escolar defendem que a formação do educador social seja feita pelas faculdades de educação nos cursos de pedagogia e outros, pela criação do curso de pedagogia social. Como vc ve esse debate?

Roteiro de entrevista – PROFESSOR ROBERTO DA SILVA

Questão 1. Como se deu a sua entrada nesse campo?

Questão 2. Como foi o seu contato com o termo PEDAGOGIA SOCIAL no Brasil e no exterior?

Questão 3. Como se deu a formação do seu grupo para se pensar a pedagogia social no Brasil?

Questão 4. Muitas posições foram tomadas após os Congressos de Pedagogia Social no Brasil. Uma delas foi a não utilização do termo educação não-formal. Com foi a construção desta posição?

Questão 5. Sabe-se que há muitos âmbitos e práticas educativas para além da educação dita formal. No segundo Congresso, vocês chamaram diferentes pessoas ou grupos que trabalham com esta temática, porém nos âmbitos da educação em museus, educação ambiental etc. Observando a produção destas pessoas, eles utilizam o termo EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, há uma resistência do uso do termo? Ou será que a educação social tem restrições quanto ao universo que ela engloba?

Questão 6. Como foi a idealização dos quatro Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil? Sabe-se que há uma diferença entre todas as versões, principalmente, das pessoas que são convidadas a palestrar.

Questões 7. A partir do segundo ou do terceiro congresso internacional de pedagogia social, houve uma mudança na postura dos organizadores em relação à forma de nominar as práticas educativas não escolares, preferiu-se utilizar o termo educação social a educação não-formal. Como foi a construção desta posição? Qual é a sua opinião sobre isso?

Questão 8. Ao pesquisar a produção recente nessa área, percebe-se que há inúmeras formas de se nominar as práticas educativas, por exemplo, extra-escolar, não escolar, não formal, informal, educação social, educação sociocomunitária. E dentro dessas denominações há um universo gigantesco de praticas em diversos contextos. Como você pensa essas inúmeras formas de nominar o campo das práticas? Há algum impacto para a constituição de um campo da educação não-escolar no Brasil?

Questão 9. Em relação à pedagogia social, Gohn diz: “No Brasil, na atualidade, há uma ânsia em dar um estatuto científico à pedagogia social, e construí-la como um campo de conhecimento e práticas educativas diferente da pedagogia escolar. A pedagogia social é alçada a uma Teoria Geral, visando formar um profissional

específico: o pedagogo social. [...] Os novos cursos formariam os Pedagogos Sociais, e poderiam desenvolver habilitações específicas, assim como cursos de especialização em Pedagogia Social para outros profissionais interessados [...] . A sustentação dessas posições não se faz pelo embate com o tipo de formação dada pelas escolas atuais [...]. Tal abordagem autoproclama-se como científica, ou seja, é dita e tida como científica porque nomeada como tal, dentro de uma Teoria Geral da Educação Social, na qual também não se fornecem muitos elementos”. Como você ve esse debate?

Questão 10. Nos últimos anos, é possível perceber que há uma outra paisagem socioeconômica quando se discute o espaço das intervenções educativas, principalmente quando a comparamos com a descrita no livro da Graciani “Pedagogia Social de Rua”. Por exemplo, é fácil perceber a presença forte do terceiro setor e com ele um movimento de ressignificação das práticas educativas na área do social e mais reapropriações e ressignificações dos direitos sociais e da cidadania para a âmbito da solidariedade na perspectiva neoliberal. Parece-me que esse movimento altera a linguagem educativa, provocando um deslizamento semântico das posições e teorizações defendidas e produzidas nos anos 80 – como por exemplo, o trabalho da Graciani – que perderam espaço (não estou dizendo que não são importantes) no cenário atual porque deixaram de ser hegemônicas no interior desse campo ditado pelo terceiro setor e pela perspectiva neoliberal. No máximo, é possível perceber que há usos e apropriações discursivas freireanas totalmente desconectadas da teorização feita por ele. Você concorda com essa análise? E quais seriam os desafios para a própria pedagogia social hoje?

Questão 11. Quem são os principais representantes (grupos de pesquisa, pesquisadores) do campo da educação não formal no Brasil? E como você analisa essa produção? Quais são as linhas de pesquisa que estão se constituindo ou já estão consolidadas? O que é necessário ainda ser investigado?

Questão 11. Algumas pessoas do campo da educação não escolar defendem que a formação do educador social seja feita pelas faculdades de educação nos cursos de pedagogia e outros, pela criação do curso de pedagogia social. Como vc se posiciona nesse debate?

Roteiro de entrevista – PROFESSORA VALÉRIA AROEIRA GARCIA.

Questão 1. Como foi a sua entrada no universo da educação não formal?

Questão 2. Antes de estreitar relações com a UNICAMP, qual era o universo teórico que vocês buscaram ou tinham para dialogar com a prática no Projeto Sol?

Questão 3. De modo geral, parece-me que a educação não formal tem como marca a prática, o fazer e pouco espaço para momentos de sistematização. Se isto for “verdade”, qual o impacto dessa marca na constituição e consolidação de um campo acadêmico da educação não formal?

Questão 4. Quem são os principais representantes (grupos de pesquisa, pesquisadores) do campo da educação não formal no Brasil? E como você analisa essa produção?

Questão 5. Quais são as linhas de pesquisa que estão se constituindo ou já estão consolidadas? O que é necessário ainda ser investigado?

Questão 6. Voltando para a sua pesquisa, você estava interessada em compreender a educação não formal como conceito autônomo, buscando suas singularidades, especificidades. No limite, pode-se dizer que esta perspectiva de conhecer a educação não formal levará a defesa de uma autonomização da educação não formal no tocante a um campo de conhecimento e práticas educativas diferentes da pedagogia escolar, logo, a necessidade de se criar um curso superior específico, tal qual a sugestão da Pedagogia Social?

Questão 7. A expressão “educação não formal” é muito controversa, principalmente porque ela conduz a uma forma de pensar o universo das práticas educativas pelo negativo, parece-me que só é possível descrever esse universo comparando ou contrastando com o escolar. Então, por que usá-lo?

Questão 8. Recentemente, o grupo que lidera os congressos internacionais de pedagogia social no Brasil propõe o não uso da educação não formal enquanto termo para classificar o universo de práticas não escolares, qual é a sua posição sobre esse assunto?

Questão 9. Gohn diz que o grupo de Olga, Park e Siero reduz o campo da educação não formal às atividades complementares à escola – instituições (ONGs e religiosas) não escolares de assistência para crianças em situação de risco. Ou seja, ela diz que há uma delimitação do campo de abrangência a faixa etária e a categoria socioeconômica. Qual é a sua opinião sobre isso?

Questão 10. Ao pesquisar a produção recente nessa área, há inúmeras formas de nominar as práticas educativas: extra-escolar, não escolar, não formal, informal, educação social, educação sociocomunitário e assim por diante. E dentro dessas denominações há um universo gigantesco de práticas. Parece-me que isto pode gerar uma insegurança para o pesquisador que gostaria de tratar esse universo como um conjunto. Você se deparou com essa questão durante a sua pesquisa?