

# **PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL**

Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil,  
Uruguai e Argentina

Catálogo na Fonte  
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes  
Bibliotecária CRB 9/870

---

---

Editora e Livraria Appris Ltda.  
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês  
Curitiba/PR – CEP: 80810-002  
Tel: (41) 3156 - 4731  
<http://www.editoraappris.com.br/>

*Appris*  
editora

Printed in Brazil  
Impresso no Brasil

Verônica Regina Müller  
(Organizadora)

**PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL**

Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil,  
Uruguai e Argentina

Vol. 2

*Appris*  
editora

Curitiba - PR  
2017

Editora Appris Ltda.  
1ª Edição - Copyright© 2017 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.

Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores.

Foi feito o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004 e 12.192, de 14/01/2010.

---

## FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - USP Edmeire C. Pereira - UFPR Iraneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - PUCPR Marilda Aparecida Behrens - UFPR
EDITORAÇÃO	Lucas Andrade   Thamires Santos
ASSESSORIA EDITORIAL	Bruna Fernanda Martins
DIAGRAMAÇÃO	Andreza Libel de Oliveira
CAPA	
REVISÃO	Camila Dias Manoel
GERÊNCIA COMERCIAL	Eliane de Andrade
GERÊNCIA DE MARKETING	Sandra Silveira
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle
GERÊNCIA ADMINISTRATIVA	Diogo Barros
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira   Igor do Nascimento Souza
LIVRARIAS E EVENTOS	Milene Salles   Estevão Misael

---

*Às educadoras e aos educadores sociais*



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<i>Verônica Müller</i>	
<b>1 - PARA "PENSAR Y HACER" EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL</b> .....	13
<i>Jorge Camors</i>	
<b>2 - A PRÁTICA EDUCATIVA/SOCIAL DO ANTIDESTINO: UMA HISTÓRIA, UM CONCEITO, UMA POSIÇÃO</b> .....	35
<i>Jacyara Silva de Paiva</i>	
<i>Patricia Cruzelino Rodrigues</i>	
<i>Verônica Regina Müller</i>	
<b>3 - MÁS ALLÁ DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA</b> .....	61
<i>Marcelo Morales</i>	
<b>4 - AFINAL, QUAIS OS REFLEXOS DA CONTRADIÇÃO CAPITAL E TRABALHO NA ATIVIDADE DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL?</b> .....	85
<i>Antonio Pereira</i>	
<b>5 - EDUCAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA – NORMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	111
<i>Cléia Renata Teixeira Souza</i>	
<i>Paula Marçal Natali</i>	
<i>Régis Alan Bauli</i>	
<b>6 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O COMPONENTE (RE)INSTITUIDOR DE DIREITOS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS</b> .....	135
<i>Glória Christina de Souza Cardozo</i>	

**7 - FORMACIÓN TÉCNICA UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN SOCIAL:  
DIÁLOGO DE SABERES Y SABERES EN TENSIÓN..... 155**

*Diego Díaz Puppato*

*Eduardo Ribó*

**SOBRE OS AUTORES..... 165**

**ANEXO - DECLARACIÓN DEL I ENCUENTRO DE INVESTIGADORES  
EN PEDAGOGÍA SOCIAL DE MONTEVIDEO ..... 171**



## INTRODUÇÃO

Em meio a tempos rápidos (o que não é simultâneo já nos parece muito demorado), textos que são mais escritos do que lidos (pela pressão que se faz à pontuação de pesquisadores sobre suas produções), mensagens de poucas linhas nas redes sociais (e jamais sabemos quanto há de verdade nelas), e diante da quantidade de informações que procuram substituir a profundidade do pensamento, eis este grupo que ainda acredita no livro, tal como o poeta argentino Jorge Luis Borges: “O livro é a grande memória dos séculos... se os livros desaparecessem, desapareceria a história e, seguramente, o homem”. Talvez não seja para tanto, mas o livro permite a experiência do aprofundamento do conhecimento. É essa a intenção com a reunião de diversas reflexões a respeito da educação social/pedagogia social.

Esta obra é a segunda, decorrente do primeiro livro que foi lançado com o mesmo título referindo-se ao Uruguai e ao Brasil em novembro de 2016 em evento na cidade de Montevideu, onde os autores tiveram a oportunidade de explicar sobre o conteúdo de seus artigos. O volume atual contempla, além dos dois países citados, também a Argentina, e marca seu lançamento no Encontro da Educação Social em outubro de 2017, na cidade brasileira de Maringá, onde também se fazem presentes autores da obra.

É resultado de um profícuo encontro entre profissionais e pesquisadores da pedagogia social/educação social que se dedicam há anos à tarefa de, além de estudar sobre, ensinar a respeito e lutar politicamente para que se instaure uma crescente valorização da área. Portanto, é de teoria e de prática que se escreve aqui. Ao redor da educação social menciona-se o presente

e o passado sob o enfoque da filosofia, da antropologia, da sociologia, da política, do direito, da pedagogia social. Tocam-se temas como a educação social relacionada a experiências com crianças e adolescentes, a princípios e conceitos com os quais trabalhar com jovens e adultos, à formação profissional, à realidade da normatização da profissão, ao trabalho e ao trabalhador da área.

Mas não é só isso que o livro traz. Ele contém, no nome de cada autor, as relações que existem entre todos e marca uma sintonia não usual nem casual na escolha de quem está presente nesta obra. Tirando do contexto em que Mario Benedetti, uruguaio, poetizou os seguintes versos, utilizo-os trazendo-os a nós: “[...] en definitiva, que es ‘lo nuestro’? Por ahora, al menos, es una especie de complicidad frente a los otros”. Somos uma crescente rede interações que foi inaugurada em 2016 e que pretende ampliar-se no alargamento das relações e sobretudo no aprofundamento das investigações e análises sobre a área da educação social/pedagogia social. A postura de rechaço às injustiças sociais, a convicção de que cada pessoa deve interferir responsavelmente a favor de mais conquistas de direitos no seu pequeno âmbito de ação e de que juntos somos mais fortes, une e anima-nos a seguir rumo a devires nem sempre tão perfilados, mas decididamente buscados dia após dia, acompanhados de princípios a favor da construção da humanidade. Urge estar em militância pensante e em parceria de posição política diante da avalanche de invasões à democracia na América Latina, e assim, em movimento, solidários, acompanhamos o poeta brasileiro Manoel de Barros quando versa: “Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora”.

Boa leitura, nos idiomas próprios de cada autor, para que na liberdade da melhor expressão possível e no esforço de compreender-nos encontremos verdades que nos lancem

novas questões e questões que nos movam para o encontro de novas verdades.

*Outubro 2017*

*Verônica Müller*



## **PARA “PENSAR Y HACER” EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL**

*Jorge Camors*

El presente trabajo se ubica en el marco de la línea de investigación sobre los aportes de la Pedagogía Social a la educación en general y a la educación de personas jóvenes y adultas en particular. Asimismo se inscribe en la continuidad de las relaciones de intercambio y reflexión que se vienen desarrollando desde el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, de Uruguay con el Programa Multidisciplinar de Estudios de la Universidad Estadual de Maringá de Brasil.

En este sentido, este segundo trabajo procura continuar y profundizar algunos conceptos vertidos en la publicación anterior “Pedagogía Social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas en Brasil y Uruguay” publicado en noviembre del año pasado. En aquella oportunidad presentamos un trabajo abordando los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas, desde una perspectiva política y teórica de la Pedagogía Social (Camors, 2016).

Nos proponemos entonces, continuar desarrollando reflexiones sobre el marco teórico de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), así como sobre algunas líneas de políticas educativas, como por ejemplo la culminación de la educación obligatoria en diálogo con los posibles procesos de validación de

conocimientos, así como la articulación de la educación con el mundo del trabajo. Corresponde dejar sentado, si bien no desarrollaremos comentarios al respecto, que todos estos conceptos y propuestas requieren un proceso de análisis, adecuación y propuestas para ser implementadas en contextos con población privada de libertad.

## 1. Acerca de una visión ampliada de la educación

### *Desde la pedagogía*

Consideramos una muy importante fuente de inspiración, los aportes de **Paul Natorp**<sup>2</sup> quien es considerado uno de los principales representantes de la Pedagogía Social<sup>2</sup>.

Identifica “la organización de la actividad educadora en las formas típicas de la educación, en la casa, en la escuela, en la unión libre de los adultos”<sup>3</sup>, haciendo referencia, desde nuestra perspectiva, a la amplitud de los ámbitos y por tanto de los contenidos, dispuestos, necesarios y susceptibles de movilizar con tales objetivos. Habla de una “relación mutua entre los conceptos de educación y comunidad, llegando a afirmar que “la educación del individuo está condicionada en todos aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella”... “toda la educación es por un lado comunal, por otro lado individual”.<sup>4</sup>

Se apela al concepto de “formación” (bildung) que tiene un lugar en los debates educativos, su diferencia del concepto edu-

---

<sup>1</sup> Paul Natorp (1854 – 1920)

<sup>2</sup> Feroso, P. (1994) “Pedagogía Social. Fundamentación científica” (p. 54)

<sup>3</sup> Natorp P. (1987) “Curso de Pedagogía Social” (p. 121)

<sup>4</sup> Natorp, P. (1987) (p. 119)

cación (erziehung) poniendo énfasis, según Natorp, en “construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado”<sup>5</sup>. Desde nuestra perspectiva cuando se apela a la noción de “formación” se puede interpretar que se quiere trascender la noción de “instrucción” que muchas veces constriñe y debilita la noción de educación, que sin lugar a dudas debería tener otro alcance y dimensión, que lamentablemente ha ido perdiendo.

Para finalizar esta breve referencia a los aportes de Natorp, corresponde mencionar su visión sobre los contenidos de la educación, lo que para nuestra perspectiva, fundamenta una visión amplia. Plantea que el contenido de la educación “se confunde” con el contenido de la cultura; por ello no puede ser considerado sencillamente como “algo dado”, sino que de alguna forma nos reafirma el dinamismo que los contenidos deben alcanzar, sino que además confirman el carácter histórico – social de los mismos.

Los antecedentes de una discusión en torno al concepto de “educación” son variados y en nuestra región se pueden mencionar los aportes de **Lorenzo Luzuriaga**<sup>6</sup> un pedagogo referente en historia de la educación y de la pedagogía, quien desde mediados del siglo pasado, es un intelectual con antecedentes en España que continuó su trabajo en Argentina y que ha estado muy presente en la formación de muchos educadores hispanoamericanos.

Por educación entendemos, ante todo, la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general, difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva. La educación es así una parte integrante, esencial, de la vida del hombre y de la sociedad, y ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra (Luzuriaga, 1976: 11).

---

<sup>5</sup> Natorp, P. (1987) (p. 105)

<sup>6</sup> Luzuriaga Lorenzo (1889 – 1959).

Si bien se menciona “la influencia intencional y sistemática”, no necesariamente se establece una institucionalidad ni una modalidad (formal) para la misma, como la escuela o centro educativo, pensando en quienes defienden la idea de que el ambiente institucional y hasta físico, define el carácter educativo de la actividad propuesta.

Parece interesante subrayar el rol protagónico que Luzuriaga le asigna a la sociedad, la que a su juicio desarrolla una “acción general, difusa, sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva” (Luzuriaga, 1976: 11). No solamente define a la sociedad como el agente de la educación, sino que define los contenidos de la misma, “su existencia colectiva”. Con estas ideas aporta a la desagregación en ideas, conceptos, acciones, actividades, actitudes, que deberían dar cuenta de esta noción tan rica y tan dinámica en su expresión, significado e implementación, en tiempo y espacio.

Por último, es muy importante reflexionar sobre la contundencia de su afirmación en la cual nos recuerda que “la educación es así una parte integrante, esencial, de la vida del hombre y de la sociedad, y ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra” (Luzuriaga, 1976: 11), es decir que podríamos pensar en una coincidencia con el *sentido amplio y profundo* que le dábamos en nuestro trabajo anterior.

Pero, si aún quedan dudas, vemos reafirmados estos conceptos, cuando dice más adelante que “Aunque la educación es un elemento esencial y permanente de la vida individual y social, no se ha realizado siempre del mismo modo, sino que ha variado conforme las necesidades y aspiraciones de cada pueblo y de cada época.” Por lo tanto, las formas (ámbitos institucionales, ambientes físicos, modalidades y otras formalidades) podrán variar para la finalidad de “conservar y transmitir” la existencia colectiva



de la sociedad, “la vida individual y social”, es decir los contenidos de la educación. (Luzuriaga, 1976: 12)

En otro texto, Luzuriaga es mucho más claro, cuando desarrolla las dos dimensiones de la educación: una vertical, donde se “realiza durante toda la vida humana, desde el nacimiento hasta la muerte”, y otra horizontal, donde “alcanza todas las manifestaciones de la vida del hombre”. (Luzuriaga, 1993: 55)

Para finalizar esta síntesis de fundamentación pedagógica de una concepción de la educación en clave de *visión ampliada*, podemos citar a **Violeta Núñez**<sup>7</sup> cuando dice que: “Hay espacios que vamos reconociendo como educativos. Ésta ha sido la tarea de la educación social: ir otorgando visibilidad a los *otros* niños y asumir un compromiso social y educativo con ellos”<sup>8</sup>

“Es posible que lo más sorprendente para la propia Pedagogía Social haya sido descubrir que el tiempo de **la institución** (única, exclusiva) ha pasado. La complejidad del mundo y los desafíos que aparecen, ligados a esa complejidad, nos advierten de la urgencia de revisar nuestras perspectivas. Por ahora tenemos, tal vez, más preguntas que respuestas: ¿Vamos a legitimar otros espacios de producción educativa? Y si así fuera, ¿cómo? ¿Cómo expandir las responsabilidades social y pública en tiempos de exacerbado individualismo? ¿Cómo generar nuevos pactos? ¿Cómo garantizar (pues de eso se trata la responsabilidad pública en educación) que los niños y adolescentes – diversos como son – puedan acceder a la herencia cultural que les pertenece?”<sup>9</sup>

Siguiendo a Natorp, deberíamos ampliar el concepto de la población participante, más allá de los niños y adolescentes que

---

<sup>7</sup> Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona. Referente en educación y pedagogía social.

<sup>8</sup> Núñez V. (1999) (p. 59)

<sup>9</sup> Núñez V. (1999) (p. 60)

menciona Violeta, a todas las personas, incluyendo a las personas jóvenes y adultas, también.

Por lo tanto, coincidimos con Pablo Martinis, cuando reconoce que el debate en torno a estas nociones sobre lo que se entiende por *educación* ha generado un debate cuyos efectos están abriendo espacios para “producir una ampliación de la noción de educación”<sup>10</sup>, que coincide con la noción de *visión ampliada* que venimos desarrollando.

### ***Desde las políticas educativas***

Entre los principales antecedentes de la concepción de la *visión ampliada* podemos mencionar el ***Informe Coombs*** de 1967<sup>11</sup> donde propone una “táctica positiva” que incluye cinco líneas de acción: Modernización de la administración docente, Modernización del personal docente, Modernización del proceso educativo, Fortalecimiento de las finanzas de la educación y Mayor énfasis de la educación informal (Coombs, aún no había alcanzado a definir las tres categorías que luego desarrollará, denominándolas: formal, no formal e informal).

Cuando se refiere a la Modernización del proceso educativo, realiza una fuerte afirmación: “el niño descubre pronto, por sí solo, que la escuela no es el lugar para obtener las respuestas a sus preguntas”<sup>12</sup>, donde fundamenta la necesidad de incluir en la estrategia a seguir para mejorar “la educación” una visión ampliada, diríamos hoy, donde se incluye promover la “autoinstrucción”, que luego veremos que Faure denominará “autodidaxia” y sugiere “que se reconsidere seriamente la división general que se

---

<sup>10</sup> Martinis P. (2016) (p. 42)

<sup>11</sup> Coombs, Ph. (1915 – 2006) Director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de UNESCO 1963 – 1968. Ver Coombs, Ph. (1978) “La crisis mundial de la educación”.

<sup>12</sup> Coombs, Ph. (1978) (p. 248)

hace entre la enseñanza “formal” e “informal”, como parte de la táctica para superar la crisis de la educación”.

Otro de los principales antecedentes de la concepción de la *visión ampliada* lo podemos encontrar en el **Informe Faure** de 1972.<sup>13</sup>

Propone el concepto de *educación permanente* que constituye a nuestro juicio, un aporte significativo al concepto de *educación*: “Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un *proceso del ser* que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo....la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos.”<sup>14</sup>

En forma complementaria con lo anterior, corresponde destacar que en el concepto de “educación”, incluye la noción de *Ciudad Educativa*<sup>15</sup>.

“En el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto.”<sup>16</sup>

“La escuela del porvenir deberá hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación; del hombre que soporta la educación, el hombre que se educa a sí mismo; de la educación de otro, a la educación de sí. Este cambio fundamental en la relación entre seres, al programar un trabajo creador permanente

<sup>13</sup> Faure E. (1908 – 1988) Ex-Senador, Ministro y Ministro de Educación de Francia. Presidente de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, de UNESCO. Ver Faure E. y otros (1978) “Aprender a ser”.

<sup>14</sup> Faure E. (1978) (p. 220)

<sup>15</sup> (p. 240 – 245)

<sup>16</sup> (p. 241)

del hombre sobre él mismo, es el problema más difícil que se plantea a la enseñanza para los futuros decenios de la Revolución científica y técnica”.<sup>17</sup>

“La educación no podrá, en esta perspectiva, constituir mañana, un conjunto coordinado, en el que todos los sectores estarán estructuralmente integrados; será universalizada y continua; será desde el punto de vista de las personas, total y creadora: en consecuencia, individualizada y autodirigida. Será el soporte y el animador de la cultura, así como el motor de la promoción profesional. Esta es la revolución cultural de nuestro tiempo.”<sup>18</sup>

“Superar la concepción de una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimientos escolares). Considerar la enseñanza escolar no como el fin, sino como el componente fundamental del acto educativo total en sus dimensiones educativas sustituyéndolas por modelos flexibles y diversificados. Evitar una prolongación excesiva de la escolaridad obligatoria, que rebasa las posibilidades de ciertos países; el acortamiento de la duración media de los estudios iniciales vendrá compensada con exceso por la extensión de la formación continua. En una palabra, concebir la educación como un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma”.<sup>19</sup>

En el capítulo “Innovaciones y búsqueda de alternativas” desarrolla 21 puntos entre los cuales, de acuerdo a la reflexión que se viene siguiendo, corresponde destacar algunos:

En relación a concepción y política educativa, se propone que: *1. - Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa. 2. - Restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y*

---

<sup>17</sup> (p. 241)

<sup>18</sup> (p. 244)

<sup>19</sup> (p. 322)

*en el espacio. 3.- La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido.*

En relación al sujeto de la educación, se propone que: 14.- *La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo. 20.- Contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no éste quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza. 21.- Todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a una población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sin éxitos marginales.*

En relación al agente de la educación, se propone que: 18.- *Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción. 19.- El desarrollo continuo del sector de la educación tiende a extenderla hasta alcanzar las dimensiones de una función de la sociedad toda, a la cual deben asociarse categorías cada vez más numerosas de la población.*

En relación a la educación de los adultos, se propone que: 12.- *El resultado normal del proceso educativo es la educación de los adultos. Hacer del desarrollo rápido de la educación de los adultos, escolar y extraescolar, uno de los objetivos primordiales de la estrategia educativa en los diez años próximos... lo que se trata de dar en este campo no son pasos, sino verdaderos saltos; esto sólo será posible a condición de recurrir a los esfuerzos y recursos de todo tanto en la esfera privada como pública, lo mismo individual que colec-*

*tivamente, es decir: utilizando la totalidad de los establecimientos escolares existentes (escuelas primarias pero también los establecimiento secundarios y técnicos) para la educación de los adultos; abriendo a los adultos el acceso a los establecimientos de enseñanza superior; creando instituciones especiales para la educación de los adultos o armonizando las actividades de tipo extraescolares para facilitar la inserción de aquéllos en la vida y el ejercicio de sus funciones de ciudadanos, de productores, de consumidores, de padres; creando condiciones favorables a la organización de actividades educativas, colectivas o individuales; fomentando la autodidaxia; desarrollando iniciativas espontáneas; poniendo el conjunto de los medios de educación a disposición del máximo número de adultos.*

El concepto de *visión ampliada* se consolida en la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien<sup>20</sup>**, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990.

La Declaración de Jomtien, trabajó con la consigna de: Educación para todos, lo que posteriormente se conoció con la sigla EPT y EFA en inglés.

Se refiere a “todos”, lo cual institucionaliza una mirada tradicionalmente orientada a los niños, niñas y adolescentes, “oficializando” la entrada de las personas jóvenes y adultas, a la educación.

Luego se refiere a las “necesidades básicas de aprendizaje”, que deben ser satisfechas por la educación y que se detiene a describir; “Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades,

---

<sup>20</sup> Ciudad de Tailandia donde se desarrolló la Conferencia Mundial de UNESCO sobre Educación para Todos en 1990.

vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo.” (subrayamos los contenidos que consideramos sustantivos y que fundamentan la concepción de *visión ampliada*)

Estos contenidos variarán en su alcance y su implementación, de acuerdo a las formas de realizarlo en cada una de las sociedades y culturas, así como en función de los procesos históricos y políticos.

Destaca “la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia común –cultural, lingüística y espiritual– y los compromete a promover la educación de otros, fomentar la causa de la justicia social”, procurando respetar “la protección de los valores humanistas y de los derechos humanos...y la solidaridad”.

En la Conferencia General de la UNESCO, del 13 de noviembre de 2015, la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, ratifica los conceptos, estableciendo que:

El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. El aprendizaje y la educación de adultos suponen actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Los subrayados son nuestros. Ver UNESCO, Recomendación de la 38ª Reunión Conferencia General celebrada en París del 13 al 18 de Noviembre 2015.

Finalmente se refiere al concepto de *visión ampliada* estableciendo que:

“Responder a las necesidades básicas de aprendizaje exige más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada”, que sobrepase los niveles de los recursos vigentes, las estructuras institucionales, programas de estudios, y los sistemas convencionales de servicio y se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso.” En definitiva, la *visión* además de *ampliarse*, se *profundiza* y nos convoca al *cambio*, a la renovación, a la innovación.

En síntesis: tanto desde la historia de la educación y de la pedagogía, como de la reflexión y definiciones de políticas educativas, a nivel internacional, formuladas en el marco de UNESCO, podemos concluir en que compartimos una concepción educativa, caracterizada por una ***visión ampliada***, que permita trascender la etapa escolar y abrir sus puertas a las personas jóvenes y adultas, porque se necesita ampliar en cantidad y calidad, la diversidad de contenidos, que requieren las necesidades, intereses y problemas de las personas para vida misma, para el presente y para el futuro: “aportar a la enseñanza un nuevo estímulo y sentido de aventura<sup>22</sup>” y “La educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular<sup>23</sup>”.

## 2. Los efectos de una visión ampliada en Uruguay

### ***En las políticas educativas***

Los efectos se demoraron en nuestro país. El mismo año 1972 en que la Comisión presidida por Edgar Faure presentaba su

---

<sup>22</sup> Coombs Ph. (1978) (p. 245)

<sup>23</sup> Faure E. (1978) (p. 267)



informe a la Dirección General de UNESCO, en nuestro país, se avanzaba en un proceso de mayor represión a los sectores populares, se presentaba una nueva ley para el “ajuste autoritario” en la educación<sup>24</sup>, verificándose el golpe de estado al año siguiente, en una escala represiva que avasalló la democracia instalada y las libertades conquistadas hasta ese momento.

La recuperación de la democracia en 1985 no aportó los grandes cambios esperados. La educación siguió siendo concebida desde la escolarización, procurando los nueve años de educación formal básica, sustituyendo nominaciones de las instituciones, eliminando los aspectos más regresivos de la ley anterior y abriendo un período de “emergencia” por dos años, pero que finalmente duró veintitrés.

Podemos decir que una *visión ampliada* inspira las políticas educativas a partir del año 2005 y que promueven un proceso de debate y elaboración de una “ley general” para la educación en Uruguay. En diciembre del año 2008, se aprueba la Ley General de Educación N° 18.437 donde se contemplan una serie de principios y orientaciones en ese sentido. Corresponde destacar, de acuerdo al tema del presente artículo, que la consigna de “educación para todos a lo largo de toda la vida”, que se instala en aquellos momentos, procura inspirar diferentes orientaciones del trabajo educativo. Se puede afirmar que se *amplía* el campo de la educación incluyendo: las nociones de educación no formal, educación en la primera infancia (derogando, sustituyendo y ampliando los contenidos de la ley de guarderías) y educación de personas jóvenes y adultas, formal y no formal.

La consigna política *educación para todos, a lo largo de toda la vida, en todo el país* planteada a partir del año 2005, permitió reubicar una concepción educativa *ampliada*, lo que interpeló las

---

<sup>24</sup> Camors J. (2009) “Historia reciente de la educación en Uruguay” (p. 133)

tradicionales orientaciones de una educación formal casi exclusivamente para niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En esta perspectiva, se impulsan una serie de programas y proyectos que dan cuenta de estas nuevas concepciones pedagógicas y orientaciones políticas que se describen y comentan en trabajos anteriores (Camors: 2011, 2014 y 2015).

En términos de contenidos educativos, no solamente se fortalecieron y se diversificaron las propuestas para la culminación de la educación media obligatoria<sup>25</sup> sino que a través del impulso a la educación no formal, se abrieron alternativas a adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan<sup>26</sup>; se abrió el espacio para pensar y promover la articulación entre la educación y el mundo del trabajo<sup>27</sup>; y se desarrolló una política de educación en ciudadanía y diferentes temas de interés para la vida social de las personas mayores de 20 años.<sup>28</sup> Por último, corresponde mencionar el desarrollo de educación formal y no formal para personas en contextos de privación de libertad.

Por primera vez se incluye en la legislación educativa a las personas jóvenes y adultas, ofreciendo alternativas de educación formal y no formal, y de inserción y continuidad educativa.

Por último, corresponde señalar que en el plano de los docentes, *amplía y profundiza*, el concepto porque propone que la formación se oriente a diferentes *profesionales de la educación*, que serán varios y si es necesario, nuevos perfiles, de acuerdo a

---

<sup>25</sup> Se formularon, diseñaron y ejecutaron diferentes Programas: Uruguay Estudia para la culminación de la educación media superior; Culminación de la Educación Secundaria para la culminación de la educación media básica del CES; Rumbo para la culminación de la educación media básica técnico – profesional.

<sup>26</sup> Se formularon, diseñaron y ejecutaron el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET – CECAP) y el Programa Jóvenes en Red.

<sup>27</sup> Se recuperó el Consejo de Capacitación Profesional (COCAP) y se reorganizó por ley en 2007; y se creó el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional por ley en 2008.

<sup>28</sup> Programa Aprender Siempre de educación no formal.

las necesidades de la educación. A los tradicionales perfiles de maestros y profesores, incluye a los educadores sociales<sup>29</sup>.

Estos contenidos constituyen un avance en términos de políticas educativas para personas jóvenes y adultas. Pero a la vez, presentan nuevos desafíos para que la pedagogía colabore en estas estrategias para *pensar y hacer educación*.

### ***En la Pedagogía***

Continuar desarrollando y profundizando una *visión ampliada* acerca de la educación, seguramente nos permitirá el reencuentro con *la pedagogía*, con una *visión ampliada* también de una pedagogía que fue quedando atrapada entre las cuatro paredes de la escuela, confundándose con la didáctica y pensando casi exclusivamente en el quehacer escolar. Para esta *visión ampliada* de la pedagogía, hemos aceptado la denominación de *Pedagogía Social*.

En realidad, se trata de *volver*<sup>30</sup> más que de *ampliar*, porque la pedagogía surge y se desarrolla estudiando *lo educativo*, que se expresaba a través de prácticas que preexistían a *lo escolar*. Seguramente la importancia que le asignó a *la escuela*, los sectores dominantes que promovían el desarrollo de un determinado modo de producción (el capitalismo industrial de fines del siglo XIX) y de un determinado sistema de organización política, sustentado en las repúblicas, la democracia representativa, con un sistema de partidos y el voto, todo lo cual requería del apoyo de *la educación*, que quedó “representada” en *la escuela*.

Creo que la creación de la figura del educador social<sup>31</sup> en 1989, promovió una búsqueda de referencias en la pedagogía y una discusión de corrientes que tuvo por efecto, una revisión y

---

<sup>29</sup> Ley General de Educación N° 18.437 (arts.31 y 84).

<sup>30</sup> Camors, J. (1999)

<sup>31</sup> Camors, J. (2014)

rescate de experiencias educativas internacionales y nacionales y un reencuentro y revalorización de corrientes y representantes.

A nivel internacional, podemos citar a A.S. Makarenko<sup>32</sup>, relatando sus experiencias en las Colonias Gorki y Dzerzhinski en los tres tomos del Poema Pedagógico; a A.S. Neil<sup>33</sup>, relatando su experiencia en Summerhill; y la experiencia de los alumnos de la escuela de Barbiana relatada en “Carta a una Profesora”.

A nivel nacional fue una referencia central, para la formación de educadores sociales y la correspondiente fundamentación pedagógica, la experiencia de Martirené<sup>34</sup> bajo la conducción de Leonardo Clausen, junto a su compañera Cristina Mega y un equipo que tuvimos el privilegio de integrar.

En el año 2015, logramos concluir una primera y somera revisión de antecedentes en la educación uruguaya, a raíz de una convocatoria de la Revista Interuniversitaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.<sup>35</sup>

En dicho trabajo se constata la importancia del desarrollo de una adecuada concepción sobre la educación y políticas educativas innovadoras para facilitar la creatividad, la imaginación y la experimentación en educación y en pedagogía.

Parecería contradictorio mencionar a José Pedro Varela, innovador y reformador de fines del siglo XIX como una fuente inspiración, sin embargo los principios y orientaciones, propuestos para la escuela pública, son a nuestro juicio, una referencia para repensar la educación en general y pensar y hacer educación de personas jóvenes y adultas, en particular.

Los cursos para adultos (educación primaria) se crearon en 1903. En 1989 se aprueba la acreditación por experiencia del nivel

---

<sup>32</sup> Makarenko A.S. (1888 – 1939) Educador ucraniano.

<sup>33</sup> Neil A.S. (1883 – 1973) Educador británico.

<sup>34</sup> Camors J. (1986) y Pastore P. y Silva D. (2016)

<sup>35</sup> Camors, J. (2016)

de educación primaria que consiste en una prueba, que se ofrece en tres momentos del año (mayo, agosto y noviembre) donde las personas mayores de 15 años se presentan a ser evaluadas para certificar el nivel educativo primario y la posibilidad de continuar educación media. Lo que en algún momento puede haber resultado innovador, hoy puede ser insuficiente.

Pero para no desviarnos en el desarrollo de este trabajo, y mostrar el avance logrado en la pedagogía y educación nacional, cabe citar "la Conferencia dictada en el Club Universitario en 1869 acerca de los derechos políticos de la mujer y la importancia de promover su educación para ponerla a la misma altura intelectual que el hombre." (Camors, 2016:157)

Luego se repasan en dicho trabajo, los aportes de Pedro Figari en enseñanza industrial y artística, Jesualdo Sosa en la Escuela Rural Canteras del Riachuelo, Agustín Ferreiro y su propuesta de Escuelas Granjas, Julio Castro, Miguel Soler, Enrique Brayer, entre otros. Es una línea de investigación a continuar y profundizar.

Parece conveniente para sustentar lo que se viene desarrollando, una referencia a la pedagogía de Pedro Figari: la enseñanza debía estar encaminada a "formar el criterio, la conciencia del obrero, dentro de un plan amplio y moderno, desarrollando el espíritu de observación, de organización, de iniciativa, de asociación, de inventiva, de ejecución, y formando el sentido estético, dentro de un orden práctico de adecuación, de adaptación, de ordenamiento, de equilibrio y de armonía, todo lo cual debe preparar por un lado, hombres capaces de intervenir provechosamente en las modalidades más complejas de la producción, y con sentido práctico, y por el otro, múltiples factores de cultura, determinando rumbos más positivos y razonados a la actividad, como a la producción general"<sup>36</sup>. "Educar es enseñar a vivir"<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Freire, P. (2014) (p. 87)

<sup>37</sup> Freire, P. (2014) (p. 171)

decía Figari. Su legado, para la educación nacional, requiere más trabajo por parte de la investigación pedagógica en nuestro país.

Otras experiencias a destacar y retomar, son las Misiones Socio – Pedagógicas que a mediados del siglo pasado, estudiantes de magisterio junto a estudiantes de Medicina y de Derecho de la Universidad de la República, desarrollan en el interior de nuestro país.

Con esto queremos señalar la importancia que tuvo el desarrollo de la educación y la pedagogía en nuestro país, hasta la dictadura en la década del 70', porque constituyó una base de sustentación *posibilitadora* de diferentes propuestas que se pensaron a partir de la recuperación de la democracia. Un indicador de esto, por ejemplo, es la comprensión de la idea y el apoyo que brindó Reyna Reyes<sup>38</sup>, en el momento de creación de la figura del Educador Social, que posteriormente generó el desarrollo de la educación social en Uruguay, y en consecuencia, de la Pedagogía Social.

En este sentido, al salir la formación de los educadores sociales del ámbito institucional estatal de protección de la infancia y adolescencia (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay), al comenzar sus prácticas curriculares en proyectos de educación de personas jóvenes y adultas, y al ser incluidos en llamados públicos y abiertos al trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, queda al descubierto la necesidad de seguir avanzando y profundizando en una pedagogía que incluya el trabajo educativo con estas personas también.

*Pensar* la pedagogía, para *hacer* educación de personas jóvenes y adultas, recién comienza. La *ampliación* de los contenidos, de los ámbitos del trabajo educativo y de los perfiles de las personas jóvenes y adultas, hace la tarea más compleja aún.

---

<sup>38</sup> Reina Reyes (1904 – 1993) Maestra y pedagoga uruguaya que además, se desempeñó como psicóloga, periodista y legisladora.

### 3. Desafíos que quedan planteados

Es imprescindible considerar la educación de personas jóvenes y adultas, en el marco de *la educación*, en sentido amplio, en el marco de una política de “educación para todos a lo largo de toda la vida” porque es necesario tener una perspectiva del conjunto y porque el desarrollo del nivel educativo de las personas jóvenes y adultas, si bien es más difícil, cuando se avanza, se conforma una base firme para el desarrollo de la educación y de otras políticas públicas vinculadas a la vida y a la convivencia de los seres humanos.

En este sentido, los esfuerzos para lograr el acceso, mantenimiento y aprendizajes significativos de todos los niños, niñas y adolescentes de 4 a 17 años, requieren ser considerados en el marco de una política educativa para toda la población, para que los continentes, comprenda y apoye. Se requiere un cambio cultural.

Es fundamental “abrir los contenidos” de la educación de personas jóvenes y adultas, más allá de la culminación de la educación obligatoria, porque la vida social del presente y del futuro, requiere de la educación, conocimientos, habilidades y actitudes para la formación ciudadana, la convivencia social, democrática y pacífica, y la articulación de la educación con el mundo del trabajo.

Una *visión ampliada* requiere también *ampliar* los perfiles de los profesionales de la educación. Particularmente la diversidad de contenidos educativos, diferentes tiempos y espacios a considerar para estas personas y sus diferentes situaciones de vida y características personales, hacen más acuciante estos esfuerzos.

Por último, la pedagogía, en tanto disciplina que estudia las situaciones y hechos educativos, *al ampliarse y complejizarse* los mismos, resulta interpelada y exigida de “resituarse” para colaborar en el difícil proceso de *pensar y hacer educación de personas jóvenes y adultas*.

## Referencias

- ALUMNOS DE BARBIANA (2006) "Carta a una Profesora" México, Quinto Sol.
- CAMORS, J. (1986) "La escuela Martirené. Adolescentes viviendo en colectividad", Montevideo, Revista de la Educación del Pueblo, 34, 71 – 76.
- \_\_\_\_\_. (1999) "Volver a la educación, con mayúscula y sin adjetivos" ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Educadores en Montevideo, Uruguay.
- \_\_\_\_\_. (2009) "Historia reciente de la Educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar", Montevideo, Magró.
- \_\_\_\_\_. (2011) "Non-formal Continuing Education - The Uruguayan Experience" DVV – AED, 77, 143 – 152.
- \_\_\_\_\_. (2014) "El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional", Montevideo, Magró.
- \_\_\_\_\_. (2014) "La educación no formal en Uruguay", Buenos Aires, Novedades Educativas, 283, 84 – 87.
- \_\_\_\_\_. (2015) "El impulso a la educación de personas jóvenes y adultas desde la educación no formal. La experiencia uruguaya (2005 – 2015)", Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha, Educación de Adultos y Procesos formativos, 2, 66 – 74.
- \_\_\_\_\_. (2016) "Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay" Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 27, 153 – 178.
- \_\_\_\_\_. (2016) "Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas, desde la Pedagogía Social" (págs. 121 – 133) en "Pedagogía Social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas en Brasil y Uruguay", Montevideo, FHCE/UDELAR.
- Coombs, Ph. (1978) "La crisis mundial de la educación", Barcelona, Península.
- FAURE y otros (1978) "Aprender a ser", Madrid, Alianza Universidad / UNESCO.
- FREIRE, P. (2014) "Educación y Arte", Buenos Aires, UNLa.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437 de diciembre 2008.
- LUZURIAGA, L. (1976) "Historia de la educación y de la pedagogía", Buenos Aires, Losada.
- \_\_\_\_\_. (1995) "Pedagogía Social y Política", Madrid, CEPE.
- MARTINIS, P. (2016) "Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos" en (págs. 39 – 52) en "Pedagogía Social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas en Brasil y Uruguay", Montevideo, FHCE/UDELAR.
- MAKARENKO, A.S. "Poema Pedagógico", tres tomos, Moscú, Progreso.



- \_\_\_\_\_. (1977) "La colectividad y la educación de la personalidad", Moscú, Progreso.
- NATORP, P. (1987) "Curso de Pedagogía Social", México, Porrúa.
- NEIL, A.S. (2005) "Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños", México, Fondo de Cultura Económica.
- NÚÑEZ, V. (1999) "Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio", Buenos Aires, Santillana.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2002) "La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)", en Núñez, V. (coord.) "La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social", Barcelona, Gedisa.
- PASTORE, P. y Silva, D. (2016) "Martirené: Trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969 – 1976)", Montevideo, Carlos Álvarez.
- SIRVENT, M.T. (2008) "Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones", Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TRILLA, J. (1996) "La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social", Barcelona, Ariel.
- UNESCO (1990) "Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje", Jomtien, UNESCO.
- UNESCO (2015) "Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Conferencia General de la UNESCO 38ª Reunión, París, UNESCO.



## A PRÁTICA EDUCATIVA/SOCIAL DO ANTIDESTINO: UMA HISTÓRIA, UM CONCEITO, UMA POSIÇÃO

*Jacyara Silva de Paiva  
Patricia Cruzelino Rodrigues  
Verônica Regina Müller*

### Introdução

Este texto é resultado do encontro de três investigadoras, professoras, que ademais possuem em comum a condição de serem educadoras sociais há décadas. A intenção é refletir sobre determinados sentidos que nos parecem substanciais para a prática do/a educador/a social e para a construção da área que está se solidificando no Brasil. Partimos de uma experiência vivida por uma de nós com educação social, para então analisar criticamente o conceito da situação de rua relacionado à minoridade tão comumente usado em relação a algumas crianças, e em seguida defender a posição do profissional como alguém que toca e desestabiliza a linha contínua de um pressuposto futuro. Como escreveu Violeta Núñez no primeiro livro desta série (2016), o/a educador/a social é um/a profissional do *antidestino*, é alguém que cruza a tendência histórica e atua diretamente na redefinição do curso geral da vida de alguns.

## 1. A História

### *O educador social, o educando e o destino...*

Enquanto educadora social sempre me interessei pelo cotidiano dinâmico das crianças e dos adolescentes que se colocavam diante de mim. Esse é um universo que sempre me co(moveu)<sup>39</sup> e me leva a ter um olhar atencioso de sentido e de cuidado. Um universo rico, repleto de constelações, cheio de apoteoses que às vezes nos fazem rir ou chorar. Para mim, falar sobre um desses universos que se encontrou com o meu nesta estrada chamada vida é algo como *move(dor)*, pois me proponho a compreender com meu olhar um mundo que não é meu, com os horizontes de educadora social que sou; sempre tentei me colocar próxima a essas crianças e a esses adolescentes. Compreendi o quanto são frágeis e ao mesmo tempo fortes; senti sua resistência e resiliência diante das situações mais adversas que um ser humano pode passar, e principalmente aprendi... Ah, quanto aprendi com eles! Seus valores são notadamente marcados, como o estar em grupo, o ser solidário e o ser dialógico o tempo todo, pois os espaços da rua, dos abrigos, das prisões, acreditem, por vezes apresenta uma riqueza dialógica que não imaginamos existir.

O mundo-da-vida dessas crianças são as ruas do município de Vila Velha lugares como as casas-lares, as unidades de internamento e a Secretaria de Ação Social (Departamento Abordagem de Rua), que possuem um *olhar sentido* voltado para crianças e adolescentes que não têm a proteção integral de seus pais ou do governo. Nos espaços educativos chamados rua, abrigos, envolvi-me em profundas e intensas relações de aprendizagem e estudo. A sociedade rotula essas crianças e esses adolescentes

---

<sup>39</sup> A história contada a seguir é discorrida na primeira pessoa, por Jacyara Silva de Paiva, porque foi vivenciada em particular. A continuidade do texto é resultado de elaborações conjuntas das Autoras em reflexões compartilhadas.

de forma negativa, não condizente com o que elas sempre se desvelavam a mim e a outros educadores sociais que deles se aproximam buscando olhar suas possibilidades; não condizente, também, com sua esperteza e agilidade, não condizente, enfim, com sua sensibilidade...

Em nossa observação do existir humano da criança e do adolescente em situação de rua, encontramos semelhanças com o existir do educador social: ambos estão sendo resistentes, resilientes e participantes de histórias a serem escritas. A vocação para a liberdade, o desejo de espaço, o mal-estar com normas e convenções que capturam e controlam a pessoa, a insistência em utilizar as mais diversas burlas e táticas, talvez e apenas talvez, sejam características que aproximem essas crianças dos educadores sociais. Isso os torna de alguma forma semelhantes, ainda que tão diferentes, uma vez que tanto os educadores quanto as crianças em situação de rua precisam burlar o sistema que aponta como única alternativa de educação a “escola oficial”.

A partir de uma escrita de inspiração fenomenológica existencial, eu intencionalmente vou ao encontro de um educando, de um universo, resgatar nossa trajetória histórica, resgatar os caminhos que percorremos juntos e que certamente nos constituiu enquanto pessoas. Não foi fácil a escolha, afinal, depois de 30 anos muitos são os encontros, muitas vidas passam na vida de uma educadora social, escolher uma trajetória não foi uma tarefa fácil, eu precisava de tempo, para que esse universo pudesse emergir dentro de mim, e cada vez que pensava nesse desafio via e sentia a força de um sorriso lindo. Como convém a uma narrativa de inspiração fenomenológica, os relatos e o vivido existencialmente foram a fonte principal de dados neste artigo. Mergulhei existencialmente em minhas lembranças, em minhas memórias.

## ***A escolha***

Assim que aceitei o desafio de falar sobre um universo particular, em meio a tantos outros que passaram por mim, estive a (pro)cura de um universo existencial que mais tivesse me tocado e constituído. O sentido, diz-nos Frankl (1991), é algo que nos dá um rumo e uma direção ao nosso *ser sendo*. Após um período de indecisão entre as crianças e os adolescentes com os quais eu trabalhei, decidi ficar com o sorriso que sempre me alcançava quando pensava na escolha. Precisava eleger um protagonista: Sorriso. Penso que, de modo poético, não conseguiria “explicar” a minha escolha, mas sem dúvida foi a empatia que me conduziu a ela. Nestes anos como educadora muitas foram as histórias, as intervenções, mas a história e o enredo de Sorriso de alguma forma me impulsionou a esta escrita. A princípio pensei que essa história não caberia, por ter um final não esperado, mas depois pensei no vivido, no *experienciado*, no que foi “eterno enquanto durou”<sup>40</sup>.

### ***O cotidiano e a história do menino de sorriso largo***

[...] os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço (CERTEAU, 1994, p. 207).

Chamarei de Sorriso para não expor seu nome, não que ele fosse se importar, certamente conhecendo como eu o conhecimento não se importaria, mas como não posso ter sua autorização escrita, então o chamarei de Sorriso, pois o seu possui uma iluminação especial, ele é o menino que sorria com a alma e desarmava qualquer defesa. Sorriso, no seu “modo de ser sendo”, era inquieto quando criança e adolescente, intuitivo, dono de uma inteligência

---

<sup>40</sup> Menção ao poema “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes.

que nos chamava a atenção, ele me provocava o que Freire (1985) chamava de “quefazer” do educador social. Sorriso era um educando adorável, e dialogar com ele era um aprendizado constante, como bem destaca Freire (1993) ao revelar que todos nós nos educamos mutuamente. Sorriso praticamente não conheceu seu pai ou sua mãe, acerca do pai ele relatava que havia morrido em um assalto a banco, e por isso ficou morando com a mãe e os irmãos em um dos morros de Vitória.

Nunca soube dizer quantos irmãos biológicos tinha ao certo. Ainda muito pequeno, logo após a morte de seu pai, sua mãe não conseguiu mais sustentá-lo e entregou-o muito pequeno – não sabia dizer a idade – à Febem<sup>41</sup>. Não sabe dizer o que aconteceu com os outros irmãos, mas conta que a mãe havia mudado de estado e ido para a Bahia. Sorriso foi deixado na Febem nos anos 80, antes do Estatuto da Criança e do Adolescente, época em que a Febem era também orfanato. Lá ele contava com a simpatia de todos por seu sorriso largo, por seu jeito amável. Com a nova Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente –, a Febem deixou de ser orfanato, e com isso Sorriso experimentaria mais um rompimento. Perdera o pai, a mãe o entregou à Febem na promessa de voltar para pegá-lo, mas nunca mais voltou. De alguma forma ele tinha uma família, um lugar conhecido de proteção e se viu no risco de perdê-la novamente, quando a Febem passou a trabalhar apenas com os adolescentes em conflito com a lei, deixando os bebês e menores abandonados aos cuidados de orfanatos.

Sorriso tinha um modo próprio de se mover neste mundo, uma forma de ser sendo alegre, de riso fácil. Frankl (1991) destaca o papel do “humor” no “otimismo trágico”, que ajuda transformar a experiência negativa em positiva. O humor pode levar a uma invenção tática (CERTEAU, 1994) do diálogo (FREIRE, 1989; 1993),

---

<sup>41</sup> Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

instaurando forças ao enfrentamento. O jeito de ser sendo do sorriso e da alegria, do humor, fazia com que Sorriso facilmente conquistasse as pessoas, assim ele conquistou uma das diretoras da antiga Febem, que o levou para morar em sua casa enquanto a situação dele se resolvia. Em sua nova casa ele ganhou um “pai”, uma “mãe” e três irmãos.

Com seu ser sendo de gargalhada farta, fácil, aquele sujeito alegre – como a canção popular bem (des)vela: “[...] o feto forte que escapou da morte” (GABRIEL, O Pensador, 2003) – não demorou muito para encantar todos da casa, assim sua vida mudava totalmente, passando a morar em um bairro de classe média, com crianças e adolescentes com pais e toda a estrutura de proteção. Com o passar dos anos, de menino de 8 ou 9 anos, Sorriso entrou na adolescência, e como todo adolescente, por vezes, brigava com os irmãos, especialmente uma irmã tinha praticamente a mesma idade. Por conta de uma discussão, que segundo a narrativa de Sorriso foi muito grave, a irmã não quis que ele ficasse mais na mesma casa que ela. Dessa forma, em razão de Sorriso nunca ter sido adotado legalmente, ele foi parar em um abrigo municipal. Assim conhecemos Sorriso, assim começa nossa (da equipe) caminhada com ele.

O abrigo municipal era para crianças e adolescentes que estavam em situação de rua, ou sob grave ameaça, encaminhadas pelo juiz. Nessa época, eu e a educadora Maria Paixão Fracalossi coordenávamos o abrigo. A princípio não víamos seu sorriso fácil, afinal sua vida tinha mudado, quando ele saiu da Febem para a casa de seus protetores; parecia viver um sonho, segundo ele mesmo falava, mas agora era diferente: ele saíra do sonho para um abrigo municipal. O “pai”, muito apegado a ele, fazia visitas constantes, e podíamos sentir seu sofrimento, falava sempre que aquela situação era provisória, era apenas um “castigo”. A “mãe” também comparecia ao abrigo, mas poucas vezes. No início ele



não poderia sequer fazer visitas a sua casa, e toda essa mudança pareceu ter mexido bastante com nosso Sorriso.

- Enquanto educadoras sociais, precisávamos atuar, não tínhamos dúvidas, mas como amenizar tamanha dor de alguém que entrou na casa totalmente fechado, estranhando as instalações que não eram as melhores, pois o poder público não investia no conforto das crianças e dos adolescentes? Sorriso, quando chegou ao abrigo, estava terminando o Ensino Fundamental<sup>42</sup>. Dessa forma, suponha que ele tinha entre 13 ou 14 anos, pois estava na idade escolar certa. Ele contrastava com as crianças e os adolescentes do abrigo e que vinham de famílias muito pobres, das ruas e nas ruas, para os quais saber ler não é uma necessidade concreta e imediata<sup>43</sup>. Essa tarefa da escola não foi apreendida como “coisa” de urgência. Paulo Freire (1985), em seus estudos, descreve a escola pública brasileira como burguesa e sem interesse efetivo em manter crianças e adolescentes em situação de extrema pobreza no seu núcleo.

Assim, a nova família para Sorriso era muito diferente do que estava acostumado a ver como família. Sorriso tocava violão, mas não quis trazê-lo para o abrigo, esperava voltar logo para “sua casa”. Então ele se fechava totalmente para esse mundo estranho o qual ele não reconhecia mais como seu. Chorou bastante escondido nos primeiros dias; sabíamos disso por meio dos educadores sociais que dormiam na casa. Inicialmente continuou frequentando a mesma escola pública próxima à casa de seus “pais”, mas estava proibido de ir à casa de seus protetores. Enquanto educadoras sociais, sabíamos o quanto a presença de sorriso mexia com a Casa Educativa (abrigo) e o quanto a Casa Educativa mexia

---

<sup>42</sup> No Brasil, a Educação Básica (escolar) é composta por três etapas, sendo Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A segunda etapa deverá se iniciada aos 6 anos de idade (BRASIL, 1996).

<sup>43</sup> A vida das crianças em situação de rua exige a satisfação de necessidades que devem ser supridas no tempo imediato, para a sobrevivência diária. Neste contexto o conhecimento cultural da leitura e escrita não se constitui uma necessidade prioritária, chegando mesmo a não existir para grande parte dessa população.

com ele. Colocávamo-nos abertas ao diálogo, mas sabíamos que precisaríamos esperar o tempo dele, o tempo do nosso menino.

O diálogo, para o educador social, constitui uma das categorias centrais de sua práxis. É preciso ouvir o outro, mas é preciso que o outro queira ser escutado, por isso aprendemos também a esperar, enquanto esperamos, precisamos estar atentos a cada gesto linguístico, deixando o outro dizer e fazer o mundo: assim fizemos com Sorriso, afinal o Educador Social é um cria(dor) de espaços de escuta, sem agenda específica, sem sermão, sem moralismos, retomando a história de vida do educando e a história iniciada com a relação educador/instituição.

Assim começavam nossas inter(invenções) junto a Sorriso; aos poucos o diálogo se ia estabelecendo, o sorriso aparecendo, os laços com a nova família se constituindo, os choros escondidos cessando. Não que a situação ficasse fácil, mas Sorriso nos mostrava o quanto a vida lhe ensinou a ser *resiliente*. Como educadoras sociais íamos nos abrindo mais e mais à escuta, aos encontros e reencontros amorosos com ele; era necessário suscitar sonhos novamente em nosso menino. E assim, nossa relação dialógica começou com o espaço da escuta, com o silêncio muitas vezes – em Paulo Freire, o silêncio ocupa lugar de destaque no diálogo, é fundamento, como pode se ler em suas palavras:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou (FREIRE, 2003, p. 117).

A postura dialógica de inter(invenção) continuou, caminhamos meses até o dia que ele pediu seu violão de volta e começou

a tocar na Casa Educativa, onde estabelecia outros laços. Aceitou com muita tranquilidade, após meses, a troca de escola, pois só ele estava em uma escola diferente. Enfim, aparecia o sorriso largo e fácil, que era sua marca. Sorriso, assim como todos os meninos da Casa Educativa, frequentava as nossas festas particulares com a família. Havia um *embricamento* tal, com todos os meninos, que eles sempre eram nossos convidados. Assim como nossos filhos também frequentavam a festa da Casa Educativa, eles estavam presentes em nosso cotidiano, e nós estávamos no deles, sem que isso tirasse nossa autoridade, que não era autoritária: ela se dava de forma horizontalizada, fazíamos enquanto educadoras e educadores da Casa esse exercício diário, de modo que a autoridade respeitosa e horizontalizada era essencial à nossa *práxis*.

### *O fim da história...*

Sorriso permaneceu na casa durante todo o ensino médio, até que também a Casa Educativa foi desfeita. Os meninos que ali residiam retornaram para as famílias, que os levaram de volta como se fossem coisas. Inclusive, alguns que não tinham família optaram de novo pelas ruas. Sorriso, prestes a completar 18 anos, voltou para casa de seus “pais”, mas logo saiu, indo morar junto com uma moça que viria a ser sua esposa. Os laços construídos com Sorriso foram tão fortes que, mesmo constituindo uma nova família, ele não deixava de nos procurar, queria contar de sua vida, pedir opinião; sua presença era constante, ligava-me todo aniversário, e enquanto não me encontrava não sossegava. Fazíamos aniversário no mesmo mês, eu dia 3 de fevereiro, ele dia 9, e sempre brincávamos com isso. Sorriso fez concurso público para Secretaria de Segurança Pública, agente penitenciário. Muito inteligente, passou, e eu me orgulho de sua ligação em que me dizia: “Olhe, tenho uma surpresa para você: agora sou agente

penitenciário”. Já morando com uma linda moça e agora sendo concursado, as coisas mudaram rapidamente na vida de Sorriso.

As visitas de Sorriso ainda eram constantes, lembro-me com exatidão quando ele apareceu na escola em que trabalho e me mostrou o carro que ele havia comprado, um carro usado, muito bonitinho. Nesse dia, de forma muito especial, ele se sentou comigo e começou a agradecer por “tudo”. Segundo ele, precisava dizer aquilo, fez uma retrospectiva de sua vida e pontuou a importância que eu e Maria (educadora social), como ele chamava, tivemos em sua vida. Chorei e o abracei bem forte.

Alguns meses depois, ele volta com o sorriso que lhe era característico para me mostrar o exame de gravidez de sua esposa. Ia ter um filho! Como estava alegre. Eu só conseguia ver seu sorriso farto e largo e lindo. Compareci ao chá de bebê. Logo após o nascimento de seu filho, ele me cobrava sempre de ir visitar o menino, mas, como o corre-corre não permitiu, ele mesmo foi com o menino até a escola. Quanta felicidade! Finalmente, pensava eu, aquele menino forte, resiliente, estava em paz, tinha a sua própria família, ninguém mais iria ameaçar seu sorriso.

Sua esposa começou a estudar na escola onde eu trabalho. Ele ia sempre buscá-la. Mesmo sendo adulto, minha escuta para Sorriso importava, eu tinha de sair, sentar com ele e escutar, intervir. Pedi que ele fizesse um curso superior para que não continuasse a vida toda como agente penitenciário, pois de alguma forma era estressante e perigoso. Ele me sorria e dizia para não me preocupar, prometendo que iria retomar os estudos. Assim o fez. Iniciou um curso de Educação Física e estava muito feliz, continuava a ir buscar a esposa na escola e a postar fotos lindas do filho no Orkut. Até que sua esposa não foi à escola numa segunda feira, nem na terça.

Recebi um telefonema apavorado de Maria, entre lágrimas: “Mataram Sorriso, Jacyara”. Eu não sabia o que pensar, não

queria ouvir, não queria acreditar, ela repetia enquanto eu ficava muda. Um professor da escola naquele dia relatou que encontrara a esposa de Sorriso na rua, que ela não falava coisa com coisa, parecia estar em choque. Ela não conseguiu me avisar, e eu não pude ver Sorriso pela última vez.

Cada vez que faço aniversário sinto falta de sua voz, de seu sorriso largo, daquele menino que ensinei e com quem aprendi demais. Sem dúvida o processo educativo social que foi realizado com ele atuou diretamente na redefinição do curso geral de sua vida, sem dúvida contribuímos para a mudança de sua trajetória de vida. Não posso me permitir ignorar essa mudança, porque sua vida foi curta, foi curta mas foi intensa.

Sorriso foi assassinado com oito tiros por não aceitar fazer acordos ilegais com chefes do tráfico, por isso foi condenado à morte, foi arrancado de forma abrupta da vida, em um dia de folga, quando estava no barbeiro<sup>44</sup>. Sorriso era um negro lindo de sorriso farto, um ser resistente e resiliente, que conseguia ser feliz mesmo em um cotidiano que não lhe era favorável. Não teve muito tempo, mas com o tempo que teve construiu uma família, amou muito sua esposa e seu filho, seus “pais” que lhe acolheram, mesmo com todas as contradições, e foi imensamente feliz nos dias que o universo lhe permitiu que vivesse.

\*

Freire nos propõe uma consciência transitiva crítica (FREIRE, 1989, p.59-60), uma reflexão radical sobre a realidade em que se vive. Creio que essa reflexão faz parte do cotidiano do educador social, por vezes solitário, invisibilizado, mas sempre cheio de esperança no sentido de reinvenção da complexa realidade vivida; vive em uma realidade onde a injustiça social produz a morte,

---

<sup>44</sup> Em português refere-se também à profissão de cabelereiro.

seu ofício não é fácil, ser educador social nessa realidade é uma tarefa em que a resiliência, a resistência e a militância por um mundo mais justo precisa existir. O educador não sabe quantos educandos irá perder para a violência, mas o sonho, a esperança e a inter(invenção) precisam sempre estar presentes na caminhada, no encontro com o outro.

## 2. O Conceito

14/02/99 – Reunião com os pais dos meninos [...]\* Questões levantadas [...] Não se sentem a vontade com o fato de saber que os meninos estão sendo considerados crianças e adolescentes de rua. Justificaram a questão argumentando que criança de rua é aquela que não possui família [...]. Temas discutidos [...] **diferença entre o termo criança “de e na rua”**; importância dos pais conhecerem quem são as pessoas que estão se relacionando com seus filhos (Exemplo: Nós); [...] direitos da criança e do adolescente (ECA) quanto à violência familiar, escolar, policial e da própria sociedade; política do assistencialismo/candidatos especuladores (RODRIGUES, Caderno de Registros, 1999).

Quase 20 anos se passaram desde o acontecimento dessa reunião. Mesmo assim a lembrança desse registro se mantém muito clara em nossa memória educativa e de aprendizagens. Trata-se de um entre outros vários encontros que realizamos com familiares das crianças e dos adolescentes que participavam conjuntamente das atividades do “Projeto Brincadeiras”<sup>45</sup> e Comissão Local do Movimento de Meninos e Meninas de Rua em Maringá<sup>46</sup>,

---

<sup>45</sup>Projeto de Extensão “Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” desenvolvido pelo “PCA – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente” – Universidade Estadual de Maringá. O Projeto neste ano de 2017 comemora seu aniversário de 20 anos.

<sup>46</sup>Fundada formalmente em Maringá no ano de 1998.

no bairro em que atuávamos<sup>47</sup>. A principal pauta geradora das discussões eram as (in)compreensões e distinções conceituais das famílias em relação aos termos “crianças de/na rua”.

Naquela época as atividades lúdicas que desenvolvíamos no bairro ocorriam somente aos sábados à tarde. Entretanto, durante outros dias da semana, muitas das crianças e dos adolescentes que brincavam conosco eram também abordadas por nossos educadores/as em diversas situações de risco nas ruas do centro da cidade. Por intermédio da convivência de participação e atuação constante e direta na comunidade, identificamos que havia, da parte dos responsáveis adultos (e das próprias crianças!), uma forte (e legítima) resistência contra o estigma social atribuído de forma geral na cidade em relação à população infanto-juvenil moradora do bairro: menores de rua, marginais.

Compreendemos e respeitamos as preocupações expressadas pelas crianças, pela comunidade e pelas famílias. Durante longo período de tempo adotamos como hábito o não uso de camisas contendo as nomeações de nossas instituições durante a realização de nossas atividades educativas na comunidade. Paralelamente a isso fomos priorizando e promovendo ações e diálogos educativos em que pudéssemos discutir conceitualmente esses termos com as famílias e lideranças de moradores. O objetivo era a construção ou o fortalecimento de um sentido (de senso e sentimento) de compromisso coletivo (de dever individual e comum) a favor da proteção integral da infância, adolescência e juventude, e por meio da formação cultural e humana para o conhecimento e para a defesa dos direitos das crianças e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As injustiças sociais e as violações de direitos humanos vividas por crianças e adolescentes em situação de rua em nosso

---

<sup>47</sup> Chamado carinhosamente por moradores adultos e crianças como “Vilinha”. Naquele tempo o bairro mais excluído de políticas públicas de garantias dos direitos para a infância, adolescência e juventude (MULLER; RODRIGUES, 2001).

país configuram uma realidade cruel, cuja constatação não é recente. É volumosa a estimativa de informações difundidas sobre esse tema<sup>48</sup>. No entanto há uma carência em termos de dados oficiais e diagnósticos atualizados sobre essa realidade, a qual, sopesamos, configura-se numa problemática que não se restringe ao Brasil<sup>49</sup>. Referindo-nos agora especialmente em relação à realidade brasileira, entre outros aspectos, percebemos a falta de políticas e ações dos governos, instituições e órgãos públicos para conhecimento e atendimento efetivo à problemática. O fenômeno das crianças em situação de rua é altamente complexo e de raízes estruturais e conjunturais historicamente contextualizadas e profundas. Na obra *Meninos de Rua: a infância excluída no Brasil* (LEITE, 2009), a autora traz descrições reveladoras a respeito dos conceitos/preconceitos que vêm sendo atribuídos a essa população desde o período colonial brasileiro. Em um de seus trechos narra-se que:

A história das crianças abandonadas no Brasil começou por volta de 1550, pouco depois do início da colonização portuguesa. Elas eram denominadas desvalidas, nome que quer dizer “desprotegido” ou “sem valor”. [...] Em 1595, chegaram então, à província de São Vicente dez ou doze órfãos. Contudo essa iniciativa não deu muito certo e, em carta ao seu superior em Portugal, Anchieta descreve esses jovens como “um bando de moços perdidos, ladrões e maus, que aqui chamam de patifes”. Isso, porque, escreve ele, em “pouco tempo, assediados pelas índias, não resistiram à tentação, fugindo com elas [...] é

---

<sup>48</sup> Tais como de documentos escritos e audiovisuais, obras literárias, livros, dissertações e teses acadêmicas, artigos jornalísticos e científicos, documentários, vídeos, resoluções, notas técnicas de órgãos e organismos nacionais e internacionais, diários de campos, relatórios de atendimentos de órgãos públicos e não governamentais, filmes, produções artísticas, outras tantas categorias de registros de identificações e reconhecimentos dessa realidade.

<sup>49</sup> Como educadoras sociais, entendemos a necessidade de percebermos a constituição dessa realidade não de maneira isolada, ou restrita localmente ao Brasil. Nesse sentido nos valem da definição conceitual do autor Boaventura de Souza Santos que em tese defende que “o global, longe de se opor ao local, é o outro lado do local” (SANTOS, 2009, p. 20).



a gente mais perdida dessa terra e alguns piores mesmo que os índios". Esses jovens vindos de Portugal, ao fugirem com as índias, tornaram-se os primeiros meninos de rua da nossa história (LEITE, 2009, p. 12).

No contexto atual, mesmo diante da conquista de mecanismos jurídicos de defesa e garantias de direitos como a Constituição da República (BRASIL, 1988, Art. 227), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e de outros documentos internacionais, como a Convenção dos Direitos das Crianças, da qual nosso país é signatário (ONU, 1989), é impressionante e inadmissível que ainda precisemos chamar atenção para a existência de um número (não mensurado em todo território nacional)<sup>50</sup> de crianças e adolescentes que sofrem diariamente com as consequências cruéis das violações de direitos em suas vidas (e de suas famílias e ou responsáveis), sendo também violentamente estigmatizadas com a adjetivação "de menor", "menor de rua", "bandido", "trombadinha", "moleque"<sup>51</sup>...

É preciso que nos perguntemos quem é esse sujeito: *quem é o menino e a menina*<sup>52</sup> *em situação de rua*? Quaisquer que sejam os argumentos relacionados ao que nos pareça ser o perfil de caracterização dessa população, a categoria essencial dessa análise

<sup>50</sup> A Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SDH) divulgou em 2011 a realização de uma pesquisa cujo levantamento censitário envolveu a identificação de crianças e adolescentes em 75 cidades brasileiras (incluindo capitais e municípios com população superior a 300 mil habitantes). Neste, o número da população identificada foi de 23.973 meninos e meninas. Dessa população 59,1% trabalhava na rua e dormiam em casas de familiares ou amigos, e 23, 2% dormiam na rua. O perfil predominante da população entrevistada era de meninos (71,8%), faixa etária de 12 a 15 anos, maioria declarados pardos ou morenos e 23,6% declarados negros. Mais da metade da população pesquisada mantém vínculos com suas famílias. Fonte: Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente: <http://www.direitosdacrianca.gov.br>.

<sup>51</sup> Palavra originária do idioma quimbundo dos bantos de Angola, do termo "muleque", "[...] com significado de *criança*. [...] relacionada ao negro e, sobretudo, ao jovem negro. Estavam expressos neste uso do termo moleque tanto os baixos valores da infância e adolescência em comparação à idade adulta, quanto ao máximo de desprezo aos indivíduos negros" (MÜLLER, 2002, p. 21).

<sup>52</sup> Notamos que no geral a identificação "meninos" tem sido adotada para referir-se também às "meninas". O uso generalizado do gênero "masculino" nesse caso tende a ocultar as identidades "femininas". Entre outras implicações essa generalização não realça a necessidade de ações e políticas públicas protetivas e de diversidades de gêneros.

é a concepção de que esses meninos e essas meninas verdadeiramente são crianças. *Não são menores*, como histórica e hegemonicamente, de modo pejorativo e preconceituoso, órgãos do Estado, meios de comunicação e instituições sociais de poderes vigentes costumam referir-se a eles/as. Na maioria, tais sujeitos situam-se nas classes sociais pobres, possuem descendência negra, são moradores nas periferias, desassistidos parcial e totalmente (em suas famílias e comunidades e ou instituições e espaços de convivência) das políticas de proteção integral. *São crianças e adolescentes*<sup>53</sup> em condição peculiar de desenvolvimento humano (BRASIL, 1990), portanto em processo de formação social e cultural, e para quem e com quem Estado, governos e sociedade (em mediação para a escuta e a participação ativa) devem promover medidas, ações e políticas públicas de atenção, cuidado e proteção integral. No entanto, violadas em seus direitos e modos de ser crianças, o que no geral exprime-se na necessidade de uma constante atitude de resistência política em defesa de suas vidas e como seres crianças que são. Meninos e meninas que estão em situação de risco na rua sem que sejam eles/elas o próprio risco. A citação a seguir reverbera nossas considerações.

As crianças e adolescentes em situação de rua não constituem e nem são um grupo especial. Foram tornadas especiais porque as políticas públicas, com seu caráter excludente e concentrador, tornam imperceptíveis as diferenças entre ser marginalizado e ser marginal (ASCIUTTI; KISHIMOTO, 2002, p. 195).

O período de fomento às primeiras leis nacionais para a “infância excluída no Brasil” (LEITE, 2009) se dá a partir da segunda década do século passado (MORELLI, 2002), quando se instituiu

---

<sup>53</sup> “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, Art. 2º). Ademais, concebe-se por crianças e adolescentes as “pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, Art. 15º).

o “Juizado de Menores” e em 1927 a primeira lei nacional voltada a essa população, o Código de Menores<sup>54</sup>. Até então, não “havia uma lei específica para cuidar das questões da infância “moralmente” desassistida no Brasil: os dispositivos legais ligados à questão estavam embutidos nos Códigos Penais” (LEITE, 2009, p. 9). Amplamente estudada por diversos pesquisadores e especialistas, essa lei não era válida a todas as crianças, e sim somente a uma categoria populacional infantil, sendo aquela considerada pelo Estado como composta por sujeitos “inferiores”, pois em “situação irregular” em relação a outras crianças e à sociedade.

O Código de 1927 trazia uma visão de infância como incapaz e perversa. É muito importante observar que a palavra “menor” é literalmente uma inferiorização. É menos que o outro... A definição de criança nesse Código priorizava a sua situação considerada errada em relação ao que deveria ser normal: estar na escola, ter uma família constituída de mãe e pai e avós, andar limpa e sem problemas com a lei. Os considerados normais ou regulares não eram menores. Estes estavam afetos diretamente ao Ministério da Educação, já os menores, diretamente ao Ministério da Justiça. As soluções para os “menores” apareciam na lei, entendendo-se que o culpado por aquela situação era ou a família ou a própria pessoa. O poder do juiz era enorme para decidir a seu juízo a gravidade do conflito do menor com a lei e o encaminhamento a ser-lhe dado (MÜLLER, 2005, p. 11).

É fundamental o profundo reconhecimento das situações objetivas e subjetivas relacionadas à vida do menino e da menina em si, e as vidas de suas famílias, comunidades, instituições e grupos de pertencimentos, escolas, cidades... Necessariamente, localizamos o dever do Poder Público (BRASIL, 1988, Art. 227; BRASIL, 1990) de garantir políticas públicas integradas e permanentes de proteção social, tanto para as crianças quanto para suas

---

<sup>54</sup> Reformulado em 1979 em uma espécie de um novo código do código anterior.

famílias e comunidades, com destaque ao papel e à importância de políticas públicas de promoção da educação social e atuação e formação profissional de educadores e educadoras sociais. E se o direito à educação existe, ele deve ser entendido como direito à educação escolar e à educação social. A educação de qualidade para a escola contempla o tácito entendimento de que o profissional deva ser bem formado (curso superior). É o que, seguindo a lógica, deve-se admitir também para o/a educador/a social. Defendemos que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990, Art. 4º).

Contudo o que se entende conceitualmente por *crianças e adolescentes em situação de rua*? Apresentamos a definição constada da Resolução Conjunta dos Conselhos Nacionais da Assistência Social (CAS) e dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que dispõe sobre o seguinte conceito:

Art. 1º. Definir como crianças e adolescentes em situação de rua os sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade

e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema, dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnicoracial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, de posição política, deficiência, entre outros. § 1º Utiliza-se o termo “situação” para enfatizar a possível transitoriedade e efemeridade dos perfis desta população, podendo mudar por completo o perfil, repentinamente ou gradativamente, em razão de um fato novo. § 2º A situação de rua de crianças e adolescentes pode estar associada a: I - trabalho infantil; II – mendicância; III - violência sexual; IV - consumo de álcool e outras drogas; V - violência intrafamiliar, institucional ou urbana; VI - ameaça de morte, sofrimento ou transtorno mental; VII - LGBTfobia, racismo, sexismo e misoginia; VIII – cumprimento de medidas socioeducativas ou medidas de proteção de acolhimento; IX - encarceramento dos pais. § 3º Pode ainda ocorrer a incidência de outras circunstâncias que levem crianças e adolescentes à situação de rua, acompanhadas ou não de suas famílias, existentes em contextos regionais diversos, como as de populações itinerantes, trecheiros, migrantes, desabrigados em razão de desastres, alojados em ocupações ou desalojados de ocupações por realização de grandes obras e/ou eventos (CAS/CONANDA, Resolução Nº 1, de 15 de dezembro de 2016)<sup>55</sup>.

Há nesse ponto uma questão que acreditamos ser importante diferenciar. A convivência (presença) das crianças e dos adolescentes sozinhos nas ruas de seus bairros, suas comunidades e suas cidades não é necessariamente um risco, e sim exercício de direitos. O espaço rua (ainda que em contextos diversos não

---

<sup>55</sup>Resolução revogada pela Resolução nº 187, de 23 de maio de 2017, que aprova o documento “Orientações Técnicas para Educadores Sociais de Rua em Programas, Projetos e Serviços com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua”, mantendo-se no conteúdo a referida definição conceitual.

seja efetivamente) deve ser concebido e promovido pelo poder público, pelos governos e pela sociedade como um espaço público de relação e participação comum e, portanto, de relações e aprendizagens individuais e coletivas entre adultos e crianças e destes e destas entre si mesmos. Nesse sentido é preciso garantir políticas públicas ações e serviços voltados a promover as condições ideais de acesso, segurança e liberdade para a convivência social de crianças e adolescentes com/na rua e demais espaços públicos<sup>56</sup> nos bairros e centros das cidades, possibilitando-lhes assim o “ganhar a cidade” – desejo esse que sabemos que fora reivindicado certa vez por um grupo de crianças a sua educadora social, depois de terem aprendido sobre seus direitos de liberdade de brincar, participar e divertir-se” (BRASIL, 1990, Art. 16). Experiências educativas de interação social, cultural e lúdica (protetivas e promotoras de direitos) das crianças com/no espaço da rua contribuem à formação humana (e política) dos sujeitos e de suas culturas desde a infância. O reconhecimento e valorização profissional dos educadores e educadoras sociais ocupando esse lugar se apresenta, ao nosso ver, um dos caminhos indispensáveis à própria valorização e promoção da educação social.

### 3. A Posição

No destino de alguém estão em jogo muitas variáveis; a primeira delas, a pessoa. Quem é o ser humano? Para Freire, com quem concordamos, ele é ontologicamente um ser inacabado; nas palavras de Gonzaguinha, “um eterno aprendiz”. Decorre daí que cada pessoa é única em sua trajetória e que condições muito parecidas na infância podem resultar em vidas bastante diferentes quando aquelas crianças chegarem a ser adultas. No en-

---

<sup>56</sup> Como praças, parques, parquinhos, bibliotecas, teatros, centros esportivos, escolas, entre outros com as próprias ruas.

tanto é de se esperar que estas serão exceção. É sabido que, por exemplo no Brasil, a maior parcela da população jovem morta por tiros é pobre e negra<sup>57</sup>. Não é casualidade. Foram os séculos de escravidão dos povos negros, que lhes negava educação e qualquer sorte de dignidade, que construíram as condições concretas da pobreza atual e da cultura discriminatória vigentes no país.

Sim, existem as condições concretas, mas dentre elas pode haver a concretude do encontro de um/a educador/a social com um menino ou menina e aí se celebrar o avanço de uma relação profícua. A profissionalidade do/a educador/a juntando-se com a particularidade histórica, sentimental, racional da criança e do/a adolescente, suas percepções e sua disposição para ir acreditando na vida, vão caracterizar algo muito particular em cada vivência. E então, os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares.

E quanto ao tal destino, a pessoa acreditará menos ou mais nele. Nossa convicção é na utopia, aquela que Freire relaciona com a esperança que não é a do verbo esperar, e sim a do verbo *esperançar*. Aquela que Galeano universalizou, no sentido prático, contando a resposta que seu colega deu em uma palestra, quando lhe perguntaram sobre o que é e para que serve a utopia: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. A utopia serve para isso: para fazer-te caminhar” (GALEANO, s/n, 2013)

Nessa direção, é assumida por nós como legítima a possibilidade de intervenção de cada sujeito na sua vida e no lugar onde

---

<sup>57</sup> Conforme dados publicados recentemente pelo “Atlas da Violência” (2017), de 2005 a 2015 foram assassinados 318 (trezentos e dezoito) mil jovens no Brasil. Em 2015 o número de jovens mortos por homicídios no país foi 31.264. A cada cem pessoas assassinadas 71 são negras. A juventude negra com idade entre 12 e 29 anos está mais exposta a este tipo de violência que os jovens brancos na mesma faixa de idade. A caracterização do perfil de grande parte das vítimas assassinadas pode ser assim representada: homens, jovens, negros, nível socioeconômico baixo e com pouca escolaridade. Essas e outras constatações de dados podem ser acessadas em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br).

vive. Sem desprezar a força da realidade objetiva (e a pobreza e a rua são expoentes radicais), o educador social aposta incessantemente no poder do conhecimento de toda ordem, que vai oferecer possibilidades para “uma porta que se abre ao mundo; como ofertas sociais que brindam algo de herança *do velho legado*, e também algo de novo” (NÚÑEZ, 2002, p. 35, grifos da Autora).

[...] para participar como atores em usos e apropriações da cultura, ampla e plural, a que os cidadãos têm direito. Quiçá então podemos refundar as práticas educativas como eixos em torno dos quais se sustentam políticas novas, audazes, em consonância com os novos tempos. [...] para enganchar e enganchar-se nas redes sociais e econômicas, para participar como atores em usos e apropriações da cultura, ampla e plural, a que os cidadãos têm direito (NÚÑEZ, 2002, p. 35)<sup>58</sup>.

Com tais convicções e com a atitude de ir persistentemente ao encontro da molecada, é que uma criança, hoje já homem, conta que já estava começando a vender drogas quando um educador social bateu à porta de sua casa e disse mais ou menos isso: “E aí... onde você anda? Senti sua falta na rua... tenho um trabalho pra você se você se interessar”. Esse encontro mudou radicalmente a vida dessa pessoa, que hoje é alguém que estudou, é profissional, pai de família, trabalha e tem consciência do processo que vive. Ele assevera que aquele educador mudou o rumo de sua vida.

Uma mulher, hoje mãe de três filhos, assistente social e formanda em outro curso superior, concursada no serviço público, militante dos direitos humanos, é enfática ao expressar seu agradecimento pelos educadores não terem desistido dela. Envolveu-se com droga na adolescência, desistiu do curso de Direito na universidade pública, acabou indo morar na rua. Mas isso é passado.

---

<sup>58</sup> Neste capítulo todas as citações de textos dessa Autora receberam tradução nossa.



Precisamente, para atuar nos efeitos segregativos, o trabalho educativo social tem que considerar: - atenção à particularidade; - responsabilidade de registrá-la nos marcos da época. Para tanto, há de fugir *das categorias*, que reduzem os sujeitos a mero elemento de um conjunto populacional cujo destino já está previsto (Núñez, 2001:15). E para quem as únicas portas que damos por certas são as dos labirintos da pobreza e da exclusão (NÚÑEZ, 2002, p. 35, grifo da autora).

\*

A história de Sorriso-é representativa de muitas histórias, e é também particular. Não nos deixa esquecer o que se aprende a duras penas nesta América Latina: lei não é sinônimo de justiça, mas também nos anima, por isso mesmo, a continuarmos proativos, pois crianças e adolescentes não têm como lutar sozinhos por si mesmos. A vida está em movimento, e podemos ser partícipes de grandes e também pequenas, mas sempre importantes, guinadas no caminho a ser transcrito por pessoas, na construção das humanidades (dela, nossa, do mundo). Por isso, como educadoras sociais que somos, seguimos acreditando incondicionalmente na prática educativa como sinônimo do possível antidesdino.

## Referências

ASCIUTTI, Cassilda M.; SHIKIMOTO, César. Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. In: MÜLLER, Verônica Regina; MORELLI, Ailton José (Orgs.). **Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver**. Maringá: Eduem, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009.** Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm)> Acesso em: 05 ago. 2017.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2017.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundo Brasileiro de Segurança Pública; Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Rio de Janeiro, junho de 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf) >. Acesso em: 04 ago. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-CONANDA. **Resolução Nº. 173 de 08 de Abril de 2015.** Dispõe sobre a instituição de Grupo de Trabalho com a finalidade de formular e propor estratégias de articulação de políticas públicas e serviços para o atendimento e para a promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de rua. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/resolucao-173-de-08-de-abril-de-2015/view>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL-CAS/CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-CONANDA. **Resolução Conjunta Nº 1, de 15 de Dezembro de 2016.** Dispõe sobre o conceito e o atendimento de criança e adolescente em situação de rua e inclui o subitem 4.6, no item 4, do Capítulo III do documento Orientações Técnicas: Serviços de Atendimento para Crianças e Adolescentes. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/resolucao-182-de-15-de-dezembro-de-2016/view>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

CONSELHONACIONALDOSDIREITOSDACRIANÇAEDOADOLESCENTE-CONANDA. **Resolução Nº 187, de 23 de maio de 2017.** Aprova o documento Orientações Técnicas para Educadores Sociais de Rua em Programas, Projetos e Serviços com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/resolucao-no-187-de-23-de-maio-de-2017/view>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** Trad. Walter O. Schulupp e Carlos Aveline. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação popular.** 2. ed. Bahia: Equipe Todos irmãos, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Políticas e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GABRIEL, O Pensador. A Pátria que me pariu. In: **MTV ao vivo**. São Paulo: Sony Music e MTV, 2003. 1 CD, faixa 03.

GALEANO, Eduardo. **Para que serve a Utopia?** Entrevista publicada em 17/05/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gijqi1oaKvzs>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

GONZAGUINHA. **Eterno Aprendiz**. Letra. Disponível em: <<https://www.letras.com/gonzaguinha/463845/>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

LEITE, Lúcia Costa. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

MÜLLER, Verônica Regina. Aspectos da construção do conceito de infância. In: MÜLLER, Verônica Regina; MORELLI, Ailton J. (Orgs.). **Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver**. Maringá: Eduem, 2002. p. 5-46.

\_\_\_\_\_. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um instrumento legal do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Autores Associados, v. 2, n. 3, p. 9-24, 2005.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

NÚÑEZ, Violeta. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **La educación en tempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social**. Barcelona: Gedisa, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social**. São Paulo: Paco, 2015.

PORTAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Pesquisa do CONANDA aborda crianças em situação de Rua**. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/migrados/pesquisa-do-conanda-revela-as-condicoes-de-vida-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Caderno de Registros**. Projeto de Extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas. Maringá, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



## MÁS ALLÁ DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Marcelo Morales*

Este artículo se ocupa acerca de la expresión mínima que puede tomar la educación, el encuentro que se produce entre dos personas con la intención de generar algo educativo y además, esto hace parte del quehacer de un profesional. La reflexión acerca de ese tiempo espacio compartido, propiciado por un fin exterior y previo al encuentro, no se encuentra demasiado desarrollada en la bibliografía educativa, dejándonos muchas veces en una suerte de sobreentendido.

La reflexión y la producción de conocimiento pedagógico es parte de la tarea profesional del educador social y como tal, la conceptualización del tiempo espacio en que se desarrolla nuestro trabajo educativo con otros, es punto de partida y de llegada de estas reflexiones. Punto de partida porque las prácticas nos incomodan, nos interpelan y nos obligan a pensar acerca de nuestras propuestas y nuestras respuestas, acciones u omisiones. Y punto de llegada porque pretenden ayudar a que estas prácticas tengan un sentido consecuente con nuestra idea de educación y el modo en queremos vivir juntos.

Las palabras puestas a decir sobre un fenómeno social cobran tinte, ora de invento, ora de descubrimiento. ¿Inventó Freud el aparato psíquico o lo descubrió? Creo que todos nos comportamos como si lo hubiera descubierto, como si fuera algo

que el simplemente encontró. Pero, ¿si fuera una invención? ¿Si funciona en alguna medida como la imprenta de Gutenberg que termina inventando un ser humano otro? En otras palabras, Freud ¿vio nuestro aparato psíquico o nos lo colocó allí?

Con los textos que intentan decir sobre la educación puede pasar algo similar: funcionan como invento a la vez que como descubrimiento. Freud vio algo y además colocó algo. Lo que vio (y lo que dijo sobre lo que vio) nos intervino en alguna medida, nos modificó a todos, él incluido: nombrar interviene lo nombrado<sup>59</sup>.

Encontramos necesidad de volver a mirar, de levantar un poco del polvo acumulado sobre algunos nombres y conceptos, para que nos confunda un poco, nos haga estornudar, y que en ese sacudón nos vuelva menos claras, menos nítidas esas ideas y así, pensarlas de nuevo. La pedagogía es una reflexión sobre cuestiones más cercanas a la filosofía que a la prescripción y que, si se queda quieta, inmóvil, al igual que la educación, no es tal, se desvanece en letra muerta. La pedagogía y la educación, o se mueven, o no son.

De ahí la responsabilidad ética de poner a decir unas palabras, porque se exceden a si mismas, no es posible que se queden en la mera descripción: generan realidad. Hay en esta tentativa una intención, hay un deseo de producir ciertos efectos, imponderables e incalculables, ínfimos: producir un impulso de seguir reinventando nuestras prácticas, invitar a mirarlas desde lados diferentes, a que acompañen las ganas de saber con una curiosidad afectuosa por esa parte indecible, inconmensurable, la propia contingencia que portamos y que hace al oficio de educador el más apasionante.

Philippe Merieu propone que la educación es

---

<sup>59</sup> "Nombrar interviene lo nombrado", esta concisa y contundente frase fue dicha por Luisa Rodríguez, compañera de estudios, en el marco de un intercambio acerca de alguna de las ideas que se vuelcan en el artículo.

[...] construir lo humano y promover la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos (MEIRIEU, 2001, p. 30).

Una preocupación que nos guía en este artículo, es si, con el ánimo de volver más transparente a la educación, un valor supremo de esta época según lo que propone el filósofo alemán Byung Chul Han, si en ese afán de sumarnos a los requerimientos de una sociedad positiva, no estamos priorizando en demasía la transmisión cultural y estamos dejando de lado algo de lo que propone Meirieu: la humanidad entre todos nosotros. Para el Byung-Chul Han,

Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y allanan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control. El tiempo se convierte en transparente cuando se nivela como la sucesión de un presente disponible. También el futuro se positiva como presente optimado. El tiempo transparente es un tiempo carente de todo destino y evento (BYUNG-CHUL HAN, 2013, p. 11).

Nos preguntamos si, en este proceso de profesionalización y especialización que transita la educación, donde los efectos se piensan en términos de resultados de evaluación y marcan una agenda educativa (que resulta ser agenda de la educación formal), no hemos soslayado e incluso olvidado cuestiones que, estamos convencidos, merecen ser revisadas.

Para los educadores sociales, resulta crucial una reflexión acerca de estas cuestiones, porque a las demandas a las que se

ve sometida la educación en general, se le suma el requerimiento social de dar cuenta de su aporte como nueva profesión. Frente a estas demandas, el profesional de la educación social se ve especialmente desprotegido al no contar con una tradición histórica que lo respalde.

En este sentido, me interesa reflexionar acerca de cómo nombramos el quehacer profesional en educación y en particular, el del educador social, sobre todo enfocando en el encuentro que produce intencionadamente con otros y que damos en calificar de educativo, en el intento de despejar si algo de este requerimiento social de transparencia no terminamos dejando por fuera cuestiones esenciales para la educación.

En otras palabras, si esta priorización de la transmisión cultural no ha terminado captando todo el espacio tiempo de la educación, no dejando lugar ni momentos para otra cosa. De alguna manera, creemos que la idea de práctica educativa según la vamos a desarrollar más adelante, ha terminado por matricular lo educativo soslayando e incluso borrando la dimensión del encuentro y de lo gratuito, sometiendo a la educación (a sus participantes) a la dura lógica del “proyecto pensado”, que según lo plantea Deligny (2013), siempre nos cobra un peaje.

El re-encuentro con algunos texto pedagógicos ya clásicos sobre la cuestión resulta punto de partida ineludible para abordar esta cuestión. Resulta muy interesante como, al fin y al cabo, las preocupaciones sobre la educación mantienen una cierta continuidad en el tiempo, atravesada por las preocupaciones y los climas intelectuales de cada época. El archivo, como siempre, resulta de continuidades y rupturas.

La breve recorrida por algunos de estos autores tiene el propósito de ir delineando este espacio tiempo intencionado, compartido entre al menos dos, y que para nosotros, consiste en el centro (kentrón) de la educación toda, intentando recolocar o re-



saltar algunos conceptos, en el intento de sostener una forma de nombrar (actuar) que dé cuenta en forma consecuente de lo que esperamos y demandamos de la educación.

## 1. Nombrar (por eso, inventar)

Hay numerosas formas de referirse al momento más concreto en que sucede la educación, no siempre del todo claras, por momento usadas indistintamente unas y otras. Casi siempre (sino siempre) es una construcción del tipo sustantivo más adjetivo. Los sustantivos los podríamos agrupar un poco según sus énfasis: práctica, encuentro y situación.

En cuanto a los adjetivos, hay menor variedad. Intentamos resumir las posibilidades en la siguiente tabla:

SUSTANTIVO	ADJETIVO
relación vínculo encuentro	pedagógico educativa de enseñanza de aprendizaje
práctica acción intervención hecho	
situación	

Resultan de esto muchas posibles formas de referirse a al tiempo-espacio donde la educación sucede, no me consta que todas las formas sean utilizadas, pero si muchas de ellas.

Creemos que (casi) todas las posibilidades aportan algo para pensar sobre el tema, por lo que más que ir viendo en forma

exhaustiva las diferentes combinaciones, propondremos (casi que en forma arbitraria) la utilización de algunas, como un punto de anclaje para ir construyendo el tema, intentando recoger su aporte específico en este croquis<sup>60</sup> que empezamos a delinear.

## 2. Práctica

Práctica educativa refiere a aquella fundada a partir de una intención de influencia de unas personas sobre otras y que se lleva adelante mediante la transmisión de cultura. Para Paulo Freire, esto supone al menos 4 elementos en juego: Sujetos, objetos, objetivos y métodos (1997, p. 76-77).

Sujetos con roles diferenciados: uno que pretende enseñar (y al hacerlo, como es parte de nuestra naturaleza y además se lo propone para mejorar, aprende) y otro con la intención de aprender. Es interesante lo mucho que se ha manoseado esta frase, o algunas similares de los numerosos escritos de Freire, remarcándose la posición de aprendizaje del educador y la de enseñanza del educando, atado casi siempre al intento de construir prácticas educativas (para mantenerme en el nombre que da este autor) sin asimetrías. Es, claro, uno de los aportes fundamentales que Freire hace a la forma en que miramos la educación, pero no puede separarse de otro aspecto que también remarca constantemente en sus textos: hay uno que está allí con la pretensión de enseñar. Y ese es el punto de partida de la asimetría en la práctica educativa, que sucede siempre entre seres humanos, o sea, entre iguales. No hay que entender a la asimetría como sinónimo de desigualdad, lo interesante es comprenderla como una referencia topológica, como una alusión descriptiva de relaciones

---

<sup>60</sup> RAE: Diseño ligero de un terreno, paisaje o posición militar, que se hace a ojo y sin valerse de instrumentos geométricos.

y posiciones que adoptan sujetos que se encuentran desde una intención diferente. Esta *intención de influencia de unas personas sobre otras*, delimita dos posiciones diferentes en la relación, hay alguien o algunos que van con una intención premeditada al encuentro y que, necesariamente se sustenta en cierta finalidad que se pretende conseguir.

Los objetos son aquellos que se colocan intencionadamente en el espacio educativo por parte del educador, para ser conocidos por los educandos. La elección de estos objetos abre una interesante discusión. Podrían ser resultado de un mandato institucional, elegidos en función de los intereses de los educandos, incluso definidos por los propios educandos, lo que permanece constante es que la decisión es del educador. Así decida que los contenidos a trabajar los proponen los educandos, la responsabilidad sobre esa cuestión es del educador y parte de esa asimetría inicial de la que hablábamos, decida lo que decida hacer con ella. De nuevo proponemos entender esto como una lógica de posiciones y lugares, en una práctica educativa para Freire, hay alguien con la responsabilidad de colocar un conocimiento allí, con variedad de posibilidades para hacerlo. Qué cosa se elija es otra cuestión que, por supuesto, no da lo mismo. Es *mediante la transmisión de cultura*, no de cualquier modo que se quiere avanzar hacia los fines propuestos, es poniendo a disposición de los otros ciertos recortes de cultura y ese es el medio, el camino que guía y el 'habitat' donde se desarrollan, nuestras acciones.

Los objetivos remiten a un deseo, a una utopía del educador, un *sueño* que es *político* dice Freire. La búsqueda de la coherencia, como el esfuerzo permanente de que nuestros deseos, palabras y actos tengan conexión, es una de las preocupaciones persistente de Freire. No da lo mismo lo que el educador elija porque es una exigencia ética que lo haga asumiendo su compromiso político, esto es, una idea de cómo podríamos vivir juntos. De nuevo, nos

acercamos al borde del abismo que conecta el presente de una práctica con un futuro imaginado, del que en alguna medida depende si a la práctica de hoy le cabe el calificativo de educativa.

Freire, supongo que como intento por conjurar este abismo, plantea que uno de los imperativos éticos para el educador es la explicitación de esa idea política, que marca necesariamente sus prácticas, ya que es la única posibilidad que tenemos para pensarla con otros, debatirla, problematizarla.

Y deja por último los métodos que son los caminos, las estrategias por medio de las cuáles decidimos hacer disponibles al otro los contenidos. Son dependientes del resto de los elementos y necesariamente deben alinearse en la búsqueda de una coherencia del conjunto. Son, agregó, una posibilidad de construir en el presente algo de ese futuro imaginado.

### 3. Encuentro

La idea de encuentro, podemos encontrarla en Nassif (1980, p. 187), quien plantea que la educación es el *encuentro mismo* entre dos o más personas y no su resultado o efecto. La caracteriza como un proceso dinámico que tiene un movimiento horizontal (influencia mutua entre individuos y grupos) y otro vertical que alude a las relaciones intergeneracionales, que aclara, se da en ambos sentidos. Al referirse a la relación educativa en términos genéricos, admite posibilidades diversas, como por ejemplo el caso de la “autoeducación”, aunque, a la hora de trabajar el concepto, aclara que se refiere a “la que se entabla entre los protagonistas personales de la educación: el sujeto de la educación (educando) y el educador, que, por su misma naturaleza se expresan en conceptos dependientes o interdependientes” (1980, p. 188).

Parte de concebir a cada uno de los protagonistas personales (porque en su concepto amplio de relación educativa admite los agentes impersonales como los medios de comunicación, las instituciones, la sociedad en su conjunto) en relación de interdependencia, en la cual no es posible definir uno sin el otro.

No podemos aquí recorrer el extensivo itinerario que nos propone este autor de acuerdo a las diversas formas de entender esta relación. Por momentos, pareciera que el autor iguala a la educación con la situación educativa, en su esfuerzo de remarcar su carácter dinámico y de alguna manera, supeditado a este encuentro entre personas. Si bien en otros capítulos se refiere a los contenidos de la educación y a sus fines, no es clara la conexión de esto con su manera de definir al encuentro educativo.

Resulta potente pensar a partir de las pistas que nos revela Nassif y lo haremos tomando idéntica opción, a partir de los protagonistas personales, sin desconocer otras formas posibles.

El autor se refiere a la educación, nosotros tomando sus palabras diremos que la práctica educativa es un encuentro entre personas definidas en forma dependiente: educador y educando.

Encuentro es la coincidencia de dos o más cosas en un mismo sitio, a veces chocando una contra otra<sup>61</sup>. Algo de la relación educativa implica un encontronazo, un 'ir en contra'. En contra de los instintos en favor de la cultura (aunque algunas veces al revés), ya que están involucrados ciertos efectos que se desea lograr, y esto implica, generar una modificación al rumbo que las cosas tomarían si este encuentro no ocurriera.

Pero no es un encuentro gratuito, sino que parte de una intención de influencia. Por eso resulta difícil aceptar con Nassif, que la educación 'es' el encuentro, separándolo de lo que suceda 'a partir' de ese encuentro. ¿Qué sucede si no hay nada de ese deseo

---

<sup>61</sup> RAE, Diccionario de la Lengua Española, consulta en línea.

de 'influencia' que se materialice? ¿Qué hay si nada de la transmisión acontece? Educación es algo que no se puede conjugar únicamente en tiempo presente. Implica traer el pasado (en forma de cultura) y el futuro (como compromiso) al presente. Es justamente este compromiso, con el pasado, pero sobre todo con el futuro, lo que define en esencia a la educación. Si no sucede algo de la transmisión, si no hay algo de esa influencia que se materializa en el otro, en suma, si este encuentro presente no deja rastro en el futuro, ¿hay educación? ¿Es esa una práctica educativa?

Influir es 'hacer desembocar en', modificar el flujo (originalmente referido a los líquidos) para que vayan en determinada dirección. Mientras *fluir*<sup>62</sup> es ser llevado de una parte a otra por las olas, la influencia remite a una intervención sobre esta naturalidad. Podríamos pensar la influencia en la educación como un mapa de navegación, interviniendo en los vaivenes azarosos a los que la cultura nos somete. Una influencia que requiere, claramente, de una intención, y a la vez, precisa que esta intención sea clara.

Es un encuentro entre personas a las que Nassif califica como protagonistas, donde al menos una de ellas, el que ocupa el rol del educador, debería tener una intención clara. Mialaret va a aportar un enfoque que resulta complementario al poner el acento en la idea de situación para referirse a las acciones educativas. Vale la pena detenerse un rato en él.

## 4. Situación

Mialaret (1981, p. 11-13) aborda el concepto educación dividiéndolo en tres dimensiones: una que refiere al sistema educativo, otra según lo que él llama el uso común de la palabra y que coloca a la educación como el *resultado* de una acción y una

---

<sup>62</sup> Corominas, Diccionario Etimológico, p. 277.

tercera referida al “propio proceso que relaciona, de una forma prevista o imprevista, a dos o más seres humanos y los pone en comunicación, en situación de intercambio y modificaciones recíprocas” (1981, p. 13).

Luego se aboca a desarrollar esta tercera dimensión, a partir de delimitar lo que implica una ‘situación educativa’. De todos modos, antes de pasar revista al interesante proceso de delimitación de lo que implica para este autor una situación educativa, queda para pensar esta disociación analítica que hace el autor de los ‘efectos’ de la educación (dado lo que llama el uso corriente del término) de la acepción que se centra en el proceso en sí. Toma como punto de partida el siguiente esquema, general en un comienzo ya que abarca muchas situaciones que para el autor no entran en la adjetivación de educativa, para poco a poco ir precisándolo cada vez más:

Alguien o un grupo [A] => Actúa sobre [M] => Alguien o un grupo [E]
---

Sobre quienes ejercen la acción<sup>63</sup> [A], plantea que una característica es la conciencia acerca del papel que se quiere jugar, afirmando que “toda educación correctamente organizada debe tener un sistema explícito de finalidades” (MIALARET, 1981, p. 19). Sin embargo, en la misma página plantea también que parece “difícil separar de toda acción educativa toda acción sin finalidades explícitas”. Las finalidades explícitas por parte de [A] no terminan siendo el punto de corte entre lo que es o no una situación educativa, aunque si es un atributo deseable para desarrollar una educación “correctamente organizada”. Aunque más adelante final-

<sup>63</sup> Mantengo los términos utilizados por el autor, quien utiliza el término acción, refiriendo más al ‘hacer’ del educador, que a la acción como condición humana, tal cual la desarrolla Hannah Arendt.

mente plantea que “una acción que no tenga finalidad puede ser eficaz, pero no merece el nombre de educativa” (p. 28). Para terminar esta primera aproximación plantea sobre el agente [A] que definirlo como el educador resulta insuficiente ya que se puede pensar en agentes audiovisuales o informáticos y que hay que tener en cuenta al educador en el marco de un equipo.

Decíamos que la intención del educador debía ser clara, a partir de los aportes de Mialaret, podríamos agregar que además debe ser explícita y se expresa en las finalidades que persigue la acción educativa. ¿Qué quiere decir que una acción tenga finalidad? En principio, que fue decidida a partir de un horizonte deseado de antemano, que resulta ser la causa de la acción, volviendo a esa imagen del futuro (imaginado) dejando un rastro en el presente.

Diferente es la disputa por el sentido de las acciones en el marco de una práctica educativa, porque como ya vimos, el sentido solo es posible como construcción compartida. Claro que queremos que finalidad y sentido coincidan al menos en alguna medida, lo que queremos remarcar es que remite a cuestiones diferentes, la finalidad como expresión de un horizonte a alcanzar pensado de antemano, el sentido como algo disputado en el presente, con los otros, revistiendo permanentemente a las acciones con la intención, situándolas de cara a las finalidades.

Acercas de la acción en sí [M] plantea que hay que preguntarse acerca de “qué acción se trata, y cuáles son los métodos (en el sentido general del término) utilizados” (Mialaret, 1981, p. 20). Propone dos posibles extremos que van “desde la coacción pura y simple al esfuerzo para asociar el sujeto a su propia educación, para llegar, en ciertos casos, incluso al rechazo de no actuar” (1981, p. 20). Propone que las acciones de adiestramiento deben dar paso a otras que consideran las “fuerzas personales del individuo” dando un lugar preponderante a la creatividad, armonía, apertura.



En la consideración acerca de [E] plantea que en general no se da la fórmula socrática de un maestro con un discípulo, sino que el primero se dirige a grupos. Abre la consideración de que este proceso que Durkheim ubicaba desde las viejas a las nuevas generaciones, es de hecho de mutua influencia, aunque predomina la acción en el sentido que le da [A].

En la necesidad de precisar más el esquema para que refleje una situación educativa, plantea que “las relaciones entre [A] y [E] son asimétricas, es decir, que no son exactamente de la misma naturaleza” (1981, p. 25) Y para Mialaret, la base de esta asimetría es que [A] tiene una intención.

Aun siendo esta característica insuficiente, plantea que el quid de la cuestión está en la relación de los mensajes [M] con [E], en los efectos que [M] provoca en [E]. Una situación sería educativa si “los mensajes [M] son recibidos, deseados, pero su influencia lleva al sujeto a multiplicar su acción por una puesta en cuestión de las asociaciones o de nuevas creaciones” (p. 28).

Legado a este punto podemos, pues, decir que el *hecho educativo* [la cursiva es del original] es una acción ejercida sobre un sujeto o grupo de sujetos, acción aceptada e incluso perseguida por el sujeto o el grupo de sujetos con vistas a conseguir una modificación profunda, una acción por la que nacen nuevas fuerzas vivas en los sujetos, y por la que estos propios sujetos se convierten en elementos activos de esta acción ejercida sobre ellos mismos (MIALARET, 1981, p. 30).

En la misma página agrega que una “buena educación” debe caracterizarse por “un conjunto coherente de objetivos elegidos y definidos de común acuerdo entre [A] y [E]”, por una adecuación de [M] a los objetivos y a características de [E] y una evaluación que permita poner en cuestión los objetivos y el conjunto del sistema (p. 30).

A partir de esto, el autor continúa definiendo lo que para él son las ciencias de la educación, es decir, aquellas que se dedican a estudiar los múltiples y complejos factores que intervienen en las situaciones educativas, cuestión que no nos interesa en este momento. Si vale la pena intentar sopesar los esfuerzos de Mialaret por delimitar una situación educativa y separarla del resto de las situaciones.

La explicitación de la finalidad de la acción y la conciencia sobre esta del educador son para el autor elementos claves y motivo fundante de la asimetría en esta relación. La otra cuestión central, parece ser la de la influencia lograda en el educando, es decir, en el efecto que el mensaje produjo en él. Esta última característica, hace difícil que podamos, al ver una situación o ser parte de ella incluso, decir si es educativa, ya que en caso de que ocurriera esta influencia, lo hará diferida en el tiempo. Poco profundiza este autor acerca de las características del mensaje en sí, dejando en el esquema planteado algunos frentes abiertos como por ejemplo situaciones en que hay alguien con intenciones claras y explícitas y logra una influencia en otros, pero a través de acciones violentas.

El punto de partida que nos ofrece Mialaret para abordar esta cuestión, nos coloca de frente a algunos de los problemas que tiene alguien preocupado por la educación (un educador, una pedagoga) para saber si lo que allí está sucediendo es, tomando el nombre del autor, una situación educativa.

## 5. Pedagógica, de enseñanza, educativa

Si bien no nos vamos a detener en los adjetivos en este escrito, de todos modos, un breve comentario acerca de por qué vamos a preferir quedarnos con el adjetivo “educativo”. Peda-

gogía sería para nosotros la reflexión que se genera en y a partir de la educación, con el objetivo de mejorarla a través de su comprensión. Entonces, si se acepta este marco, una relación pedagógica no sería una relación estrictamente entre personas y su medio en la que hay en juego algo de la transmisión de cultura, sería la producción de un conocimiento acerca de esa relación. Es posible que parta de un deseo de influencia y que, por ende, tenga finalidades, pero en esencia serán diferentes (aunque conexas) a la de una relación educativa. Con esto pretendo descartar el uso de esta expresión para referirnos a ese tiempo espacio en que sucede la educación, para relegar el uso de la palabra pedagogía o el adjetivo pedagógico, a ciertas reflexiones que lo toman como punto de partida y también de llegada. Lo pedagógico es del orden de la reflexión.

En cuanto a la enseñanza o al aprendizaje, remiten a una acción llevada a cabo principalmente por una de las partes participantes, desplazando el foco de atención hacia uno de los lados. La enseñanza y el aprendizaje son dos dimensiones presentes para pensar este fenómeno más amplio, que los incluye y excede, que damos en llamar, educativo.

## 6. Relación educativa

Estamos pensando a la relación educativa como un continuo que tiene un comienzo y un final, con un desarrollo que alterna presencia con ausencia. De este modo, la relación educativa va más allá que las situaciones en que se comparte tiempo-espacio de lo que podríamos llamar trabajo educativo propiamente dicho.

A este trabajo educativo 'en sí', lo podemos pensar bajo dos parámetros, el que se basa en un proyecto de transmisión de cultura y el que prioriza la dimensión de encuentro. Es así que

la práctica educativa (compartiendo el sentido que le da Freire (1997) antes desarrollado) y el encuentro educativo (tomando la idea de Nassif (1980) de que la educación es el 'encuentro mismo') serían componentes de la relación educativa.

Nos interesa conservar además la idea de situación de Mialet (1981), ya que nos recuerda que la lógica que la gobierna no es natural, sino que responde a las posiciones que los participantes mantienen respecto a lo social en un sentido amplio (la dimensión de la institución), a la organización en que transcurre (marco regulatorio, roles) y en particular, a la cultura en juego. Los participantes asumen posiciones como si de un campo de juego se tratara, que influyen en las posiciones de los demás.

Colocar esta idea de relación educativa como el centro (kentrón) del quehacer del educador social implica que su reflexión pedagógica debe situarse al menos en las tres dimensiones que la componen, trascendiendo la mera lógica de la práctica educativa.

En una publicación anterior hablamos de las 'exageraciones' en las que incurrimos a la hora de pensar el quehacer de los educadores sociales. Una exageración quedaba plasmada en la afirmación de que el educador social trabaja solo en la exterioridad del otro. Otra, que era posible pensar la acción del educador más allá de la persona del educador<sup>64</sup>. De alguna forma, este desarrollo de lo que implica una relación educativa y colocarla como el eje del trabajo del educador social, da por tierra con ellas desde otros argumentos.

La dimensión de encuentro pone en juego esa "humanidad entre todos nosotros" de la que habla Meirieu, no quedando posibilidad para que lo que suceda quede "en el exterior" o no implique en forma total a los participantes, en todo caso, esa disyuntiva

---

<sup>64</sup> Realizo un desarrollo sobre estas cuestiones en el artículo "El Educador Social. Entre la Profesión y la Contingencia", publicado en el libro AAVV (2016) "Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay", UDELAR – UEM, Montevideo.

interior exterior, es falsa, o al menos, poco aporta para pensar la educación. Sigamos este hilo que contrapone adentro afuera un poco más, para esto pedimos ayuda Hannah Arendt.

Que la educación se trata sobre todo de recibir a los que llegan, de un gesto con la infancia que a la vez es nuestro único punto de acceso a lo nuevo, es una idea que ha estructurado mi pensamiento sobre la educación. Que de lo que se trata en educación es conservar, pero sobre todas las cosas, conservar esta 'radical novedad' que viene con cada nacimiento, lo nuevo y único que trae cada niño que nace. Es una idea potente y bella, que logra navegar por una de las contradicciones, sino es la contradicción, inherente a toda idea educativa: conservación – cambio, tradición – novedad.

Pero hay algo que no termina captarse en esa idea de 'los que llegan'. Queda de fondo una idea binaria, un adentro y un afuera, en el que el movimiento de la educación es recibir, hacer lugar, acoger. Es difícil moverse de la idea de que los niños 'llegan' al mundo, pero si llegan, la pregunta sería, ¿desde dónde? La otra opción sería pensar en que los niños ya están en el mundo, no llegan desde ningún lado, son parte desde siempre. Los niños nacen, pero, construir ese nacimiento como llegada ya es un primer movimiento sobre el que vale la pena pensar. Además, si llegan, de alguna forma es porque podrían no hacerlo o, porque pueden irse. Definitivamente, un nacimiento consiste en algo mucho más radical que una llegada.

Para abrir un camino de pensamiento diferente, quiero partir de otra idea ya que la idea de 'llegada' a los niños que nacen resulta insuficiente, no es un traslado, no es un movimiento de afuera hacia adentro. Nacen, o sea que, según el diccionario de la RAE, aparecen o salen del interior, esto implica que de alguna forma ya estaban.

En la idea de llegada hay un adentro-afuera incluido, la imagen de la casa abriendo sus puertas, del anfitrión recibiendo

y haciendo pasar a un adentro que deja afuera, atrás, todo el resto al cerrar la puerta. La imagen resulta, al menos, exigua para pensar la educación, ¿qué queda afuera cuando 'llega' un niño? Algo similar parece trasladarse a la idea de sujeto, donde la puerta de entrada, el límite, parece ser la piel y la educación una suerte de transporte a través de la piel del otro, un intercambio signado nuevamente por el par adentro-afuera. Retomando la definición de la RAE, nacer es aparecer desde el interior. Esta punta del hilo parece interesante para enredarnos. Interior parece remitir a algo de orden diferente que 'adentro', no sería lo mismo decir *nacer es salir de adentro* que decir *que nacer es salir de un interior*.

Interior, de alguna forma, es una calificación del adentro. Aplicado a las personas, adentro remite a cuestiones meramente biológicas, mientras que 'interior' habla de algo intangible, que va más allá de la mera corporeidad.

Esto podría llevar a repensar en alguna medida la relación a entablar desde la educación. No se trata de hacer lugar a los que llegan, se trata de asumir un lugar que tienen los que están, no se trata tanto de recibirlos como de generar un encuentro, no se trata de pasar a través de la piel para llegar adentro del otro, sino de poner en juego algo de ese interior.

Recurro por ayuda a François Jullien. *Intime* en francés, íntimo para nosotros, designa según la RAE a la vez "lo más interior o interno" o "perteneciente o relativo a la intimidad, o que se hace en la intimidad a la vez que refiere al carácter de una amistad "muy estrecha" o un amigo "muy querido y de gran confianza", también es lo que "relaciona estrechamente dos o más cosas" Jullien (2016, pág. 20). Resalta esta aparente contradicción del término, estos sentidos que reúne una misma palabra y que, cuando dejamos de pensarlos como paralelos, inconexos, abren un significado nuevo. Lo íntimo es lo más interior, retirado a la

vista de los otros a la vez que es algo que nos conecta en forma profunda con el otro.

Porque lo íntimo es lo intensivo o la radicalización de un interior, que lo retrae en sí mismo y lo sustrae de los otros, y lo íntimo *al mismo tiempo*<sup>65</sup> expresa también su contrario: la unión con el Otro, unión "íntima", un afuera que se vuelve adentro, "lo más adentro" -y genera la exigencia del compartir. "Íntimo" efectúa esa inversión de un sentido al otro: aquello que es lo más interior -porque es lo más interior lleva lo interno a su límite- es aquello que por eso mismo suscita una apertura al Otro; por lo tanto, lo que hace caer la separación [...] (JULLIEN, 2016, p. 21).

Lo íntimo designa entonces dos cosas que mantiene asociadas, el retiro y el compartir (JULLIEN, 2016, p. 24).

Esto parece situarnos en una clave diferente a la de *adentro|afuera*. En lo íntimo, encontramos un interior que cuanto más profundo se vuelve, más nos lleva a conectar con otros. Propiciar esa conexión podría ser asunto de la educación.

Si las cosas se nos han acercado tanto hasta llegar a quemarnos, tendrá que surgir una crítica que exprese esta quemadura. No es tanto un asunto de distancia correcta (Benjamin) cuanto de proximidad correcta. El éxito de la palabra 'implicación' crece sobre este suelo; es la semilla de la Teoría crítica que hoy surge bajo nuevas formas (...) la nueva crítica se apresta a descender desde la cabeza por todo el cuerpo (SLOTERDIJK, 2003, p. 23 apud GARCÉS, 2013, p. 73)

La cabeza y el cuerpo no son asuntos separados, no se puede pensar sin un cuerpo situado e involucrado en el mundo, ya no desde una distancia que protege al pensante, sino desde el barro y la cercanía que genera broncas, vacíos de sentido, incertidumbres, desde donde no se puede salir limpio, si es que se puede salir.

---

<sup>65</sup> La cursiva es del original.

Esta perspectiva requiere de unos encuentros educativos otros donde la cultura pasa a ser además de fin, medio (hábitat) donde se tejen unas relaciones entre seres humanos. Es tomar en modo radical aquella idea de Kant que plantea que la educación es algo que sólo transcurre entre seres humanos y que para ser plenamente ser humano debe pasarse por la educación. En modo radical, esta afirmación excluye la posibilidad de que la educación se acabe en la transmisión de cultura, cosa que hoy podría solucionarse de variadas maneras. Hay un plus que sucede en la educación que tiene que ver con *ser humano*, lo más común de lo común.

[...] el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten (SAVATER, 1997, p. 15).

Podríamos, en un intento analítico, separar dos formas básicas del aprendizaje humano: el que se pretende provocar y el que no. El aprendizaje que ocurre a partir de nuestra experiencia sensorial con las cosas, las plantas, los animales y los otros seres humanos del mundo ocurre todo el tiempo, desde que nacemos hasta que morimos, por ensayo y error, por imitación u oposición, por inducción o deducción. Es parte de nuestra natural predisposición a aprender, sin lo cual no podríamos, volviendo a Kant, ser plenamente humanos.

El aprendizaje que se pretende provocar, nos coloca inevitablemente entre seres humanos y lo podemos, nuevamente, dividir en dos: el que sucede en el marco de relaciones de filiación y/o amistad, del que sucede en instituciones dispuestas a tal fin. En la familia se nos enseñan cosas todo el tiempo en forma intencionada, más allá del nivel de conciencia sobre esto. Estas enseñanzas ocurren en un marco donde lo fundante es una relación de amor por el otro, de cuidado, de hospitalidad. Evidentemente,



hay variedad de formas de llevar esto adelante, unas más deseables que otras, con diferentes efectos y defectos que afectan la posibilidad de estar en el mundo y de ser en una forma plena en él; este no será un tema que nos ocupe en esta oportunidad, pero nos interesa dejarlo planteado por su relación con lo que desarrollaremos a posteriori.

Nos ocupan estos aprendizajes que se desean provocar, es decir, aquellos que se llevan adelante por personas que tienen asignado ese rol más allá de la familia, en el marco de instituciones o acciones que se entienden como educativa. El grado de complejidad de nuestras sociedades y de los conocimientos para ser parte de ella, ha vuelto imprescindible que nos organicemos para transmitir una serie de conocimientos necesarios para vivir en ella. Interesa pensar qué se produce en el marco de estas relaciones que no son fundadas en el amor, o por lo menos, no en el amor a una persona en particular y si el énfasis en la construcción de lo común no se ha desplazado en forma desmedida hacia la idea de transmisión de cultura, dejando de lado cuestiones también importantes

Quizás, sea por tomar como ideal pedagógico el camino de alguna de las exageraciones mencionadas, la de tomar al acto educativo como un *opus operatus*, o sea, una acción que se efectúa (o se vuelve efectiva) más allá del actor, devenido en operador. Si como venimos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece, prescindir de ese factor, es prescindir de la educación. O por relegar la tarea educativa al exterior de los sujetos, ya que más allá de esa frontera que supone la piel, todo se vuelve más difuso e incommensurable, menos transparente.

El proyecto pensado plantea Deligny (2013), es injustamente colocado en un nivel superior al de la acción por ser innata. El

acceso a este nivel, advierte, parece cobrar un precio demasiado alto: "[...] *podría ser que esa obstinación del hombre-que-somos en querer conocer y reconocer solo la existencia y el valor del proyecto pensado nos haga divagar, es decir, abandonar el camino arácnido*" (2015, p. 39). El camino arácnido estaría dado por la posibilidad de actuar sin proyecto, ya que la tela de la araña según este autor, no responde a un querer hacer, sino a un hacer que es innato.

Un "*camino arácnido*" (advierto que tomo con cierta libertad de interpretación las palabras de Deligny) que invita al intento, al azar, a vagar, que es una tentativa, un intento por no ver siempre el resultado de las cosas (solo) como fruto de acciones coordinadas a tal fin. En la educación y en particular, el educador debería dar lugar a estas tentativas, a la imposible empresa de perder el tiempo, a habitar espacios llevados por el encuentro, a mantener a raya el proyecto para que no invada todos los rincones de lo educativo, cuidando algo del interior para mantenerlo a resguardo de esta necesidad actual de volver todo transparente, visible, evidente.

## Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2012). **Opus Dei**. Arqueología del oficio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ARENDT, H. (2003). **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós.
- BÁRCENA, F. (2005). **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. (2002). **Una teoría para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- DELIGNY, F. (2015). **Lo arácnido y otros textos**. Buenos Aires: Cactus.
- FREIRE, P. (1997). **Política y Educación**. México: Siglo XXI.
- HAN, B.-C. (2013). **La sociedad de la transparencia**. Barcelona: Herder.
- MEIRIEU, P. (1998). **Frankenstein Educador**. Barcelona: LAERTES.
- MEIRIEU, P. (2001). **La opción de educar**. Barcelona: Octaedro.
- MÈLICH, J. C., & Bárcena, F. (2014). **La educación como acontecimiento ético**. Buenos Aires: Miño y Davila.

MIALARET, G. (1981). **Ciencias de la Educación**. Barcelona: oikos-tau.

NASSIF, R. (1980). **Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea**. Bogotá: Cincel-Kapelusz.

NÚÑEZ, V. (2003). **El vínculo educativo**. En H. Tizio, *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona: GEDISA.



## **AFINAL, QUAIS OS REFLEXOS DA CONTRADIÇÃO CAPITAL E TRABALHO NA ATIVIDADE DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL?**

*Antonio Pereira*

No Brasil e no mundo existe um profissional da educação que trabalha no enfrentamento das questões sociais na especificidade da prática educativa social, chamado de educador/a social. Essa profissão, no país, foi se constituindo no seio da educação popular, e depois da educação social, cujo fim era o trabalho com as populações marginalizadas por meio da implementação das políticas sociais que têm a educação como uma das ações de reintegração social; portanto, é um profissional presente em vários contextos sociais: organizações não governamentais (ONGs), sistema penitenciário e socioeducativo, creches, asilos, escolas, hospitais, entre outros.

Esses contextos demandam tipos de trabalho e formação diferenciados para o educador social, que foram discutidos ao longo dos anos 2000, culminando numa série de ações como a construção de dois projetos de lei na Câmara e no Senado Federal que buscam regulamentar a profissão, ora lastreada na formação de nível médio, ora na formação de nível superior. Ainda não há consenso, nos meios educacionais, sobre essa questão. E, nesse processo, tem-se discutido o tipo de formação e trabalho executado por esse profissional, bem como aqueles que seriam adequados à profissionalização da educação social.

Nessa perspectiva, este texto pretende trazer ao debate as questões da relação *capital e trabalho*, *trabalho e educação* para refletir sobre o trabalho e formação do educador social. Afinal, o que é o trabalho do educador social? E qual a formação que sustenta esse trabalho? Quais as relações dessa atividade e formação com as categorias *capital e trabalho*, *trabalho e educação*? Vamos analisar tais questões, sucintamente, a partir dos seguintes itens: a) o trabalho como categoria ontológica e de desenvolvimento capitalista, b) a formação profissional dos educadores sociais e a Teoria do Capital Humano, c) o trabalho do educador social e a educação problematizadora.

## 1. O Trabalho como Categoria Ontológica e de Desenvolvimento Capitalista

Iniciamos tais reflexões a partir do pensamento de Freire, posto em vários de seus escritos, particularmente aqueles contidos em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, quando afirma que

[...] uma sociedade que sonha com *ir se tornando*, no desenvolvimento de seu processo, uma sociedade de trabalhadores, *não pode deixar de ter, no trabalho livre, na produção dos socialmente útil, uma fonte fundamental de formação do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal formação* (FREIRE, 1978, p. 72, grifo nosso).

Freire reconhece que o trabalho é um princípio formativo ou para dominação ou libertação; no entanto sua opção é defender uma relação de trabalho e educação em uma perspectiva crítica de sociedade e produção que explicita as suas contradições e que prepare o novo homem e a nova mulher para o enfrentamento e a superação dessas contradições, pois o “ato de conhecimento

posto em prática por uma educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte (FREIRE, 1978, p. 45).

Freire (1987) realiza uma crítica da relação *capital e trabalho / trabalho e educação* embarcando na ideia de uma educação problematizadora para um trabalho útil. A base dessa crítica está em Karl Marx e Friedrich Engels, que analisam o *trabalho* como categoria ontológica, ou seja, de construção do ser social – aquela que naturalmente constitui a sociabilidade, pois, independentemente de qualquer situação ou crise, ela continua existindo no tempo e no espaço, construindo, reconstruindo e ressignificando o desenvolvimento humano em todos os planos (objetivo e subjetivo).

O problema é que o trabalho também se tornou um processo de alienação do homem pelo homem, a *tripalium* – um instrumento de tortura, sofrimento, perversidade –, porque ele funda a divisão de classes pela posse da propriedade antes coletiva, agora privada, e com isso todo o processo de exploração da força de trabalho é legitimado. É por isso que Freire (1978), reconhecendo o trabalho na sua acepção ontológica, centraliza suas análises pedagógicas no trabalho como processo de alienação e exploração da força de trabalho no capitalismo, tendo a educação bancária como legitimadora dessa exploração. Nas suas afirmações fica evidente que

[...] a questão que se coloca, pois, a uma sociedade revolucionária não é a de apenas “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destreza que, na sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o horizonte de compreensão dos trabalhadores (trabalhadoras) com relação ao processo produtivo (FREIRE, 1978, p. 30).

Freire aposta em uma educação revolucionária que permita a desalienação dos trabalhadores e, assim, reestabeleça o trabalho ontológico, livre de opressão.

A questão do trabalho como categoria ontológica, portanto, de formação do ser social, foi desvelada por Marx (1994) de maneira fundamental, quando ele diz que o trabalho foi, historicamente, o elemento estruturante da sociedade, pois a evolução do homem é a evolução dos meios de sobrevivência, do próprio ato laborativo; portanto, Marx acredita que o trabalho é um processo que determina as relações sociais: por meio dele o homem age e interage sobre/com a natureza, transforma e é transformado, participa e constrói sua história e seu tempo. O trabalho é o articulador entre o homem e a natureza; pelo trabalho o homem humaniza. Na evolução histórica do homem o trabalho perde seu caráter livre até chegar à atual forma de exploração de um grupo sobre o outro; isso significa dizer que o trabalho ontológico foi subsumido pelo trabalho alienado no capitalismo, ocasionando a formação das classes entre proprietários e não proprietários.

Nas formações primitivas (pré-históricas) o trabalho tinha um caráter não de exploração como é hoje; ocorria no seio da família, onde todos trabalhavam para o bem da comunidade (constituída por consanguinidade), não existindo divisão de classes sociais. A partir das formações asiáticas (Egito, Mesopotâmia, Creta) é que se inicia o trabalho pré-capitalista, organizado a partir do domínio da agricultura sobre outros tipos de trabalho, em que se estabeleceu a irregularidade na sua produção e distribuição dos bens agrícolas, determinando um tipo de sociedade regulada pelo Estado, como a principal classe social (OLIVEIRA, 1991; ALBORNOZ, 2000).

Nas formações antigas (grega e romana) consolida-se a propriedade privada, e o trabalho assume a forma de assalariamento, aluguel da força de trabalho, evoluindo para um escravismo e



resultando no aprofundamento e na ampliação das classes sociais. Esse formato vai estar presente na última formação pré-capitalista – a feudal – baseada tanto na força de trabalho escrava como dos homens livres, principalmente dos servos (servilismo). A propriedade agrícola entra na relação de vassalagem em que pequenos e médios produtores, em busca de proteção dos grandes senhores feudais (suseranos), aceitam entregar a sua produção para eles, ampliando-se assim a relação explorador-explorado (OLIVEIRA, 1991; ALBORNOZ, 2000).

O embrião da relação explorador-explorado dado pelas formações anteriores e aprofundado no sistema feudal vai ser a principal característica das formações capitalistas (Inglaterra, Alemanha, Bélgica, França etc.), com a produção manufatureira e o enfraquecimento da importância da produção agrícola, inaugurando tanto a propriedade privada dos meios de produção da mercadoria – graças à revolução que acontecia na Inglaterra quando introduziu maquinários na sua produção têxtil e depois em outros setores produtivos – quanto uma nova classe, a da burguesia capitalista e a dos trabalhadores, os antigos camponeses que livres (sem propriedade agrícola ou de oficinas) passam a vender sua força de trabalho (tornou-se uma mercadoria) para o capitalista (OLIVEIRA, 1991; ALBORNOZ, 2000).

É a partir da gênese e do desenvolvimento do capitalismo que Marx e Engels buscam explicar como se dá a relação de exploração da força de trabalho no capitalismo, partindo da noção de trabalho e desvendando as bases que sustentam a produção da mercadoria, nesse sistema. O capitalismo se fundamenta no lucro da produção de mercadorias, sendo que estas encerram valores que possibilitam o enriquecimento do capitalista. A formulação teórica dos valores da mercadoria ficou conhecida como *Teoria dos Valores* e foi desenvolvida por Adam Smith e David Ricardo, que defendiam que toda mercadoria, naturalmente, vale

pelo quantitativo de trabalho empregado. Marx, assumindo essa ideia, mas indo além das formulações de Smith e Ricardo, questiona também por que o emprego de mais trabalho não corresponderia a uma maior remuneração do trabalhador, e identifica nessa questão uma das contradições do capital e trabalho.

Esta teoria afirma que a mercadoria é composta de três valores: (1) o valor de uso (qualidade de uma mercadoria no sentido de sua utilidade para quem deseja adquirir); (2) o valor de troca (potencialidade da mercadoria para ser adquirida); (3) e a mais-valia (quantitativo de trabalho empregado embutido na mercadoria e não remunerado ao trabalhador). O valor-de-uso prescinde do valor-de-troca de uma mercadoria, pois ela só será adquirida se tiver utilidade para quem a compra; logo, ela não só determina os trabalhos humanos (concreto/abstrato) como a própria divisão social e a sua relação de exploração: quem detém os meios de produção dessa mercadoria (o capitalista) e os que detêm a força para produzi-la (trabalhadores) (MARX, 1994).

O objetivo do trabalho no capitalismo é produzir riquezas pelo trabalho concreto e abstrato; o primeiro diz respeito a utilidades e bens que satisfazem o homem, e o segundo, embora não possa ser medido, representa o *espírito* do trabalho concreto, que é o seu valor-de-troca, enquanto a mais-valia é o excedente produzido pelo trabalhador e não pago a este pelo capitalista. Essa mais-valia se corporifica na *mais-valia absoluta*, que é o aumento do ritmo de trabalho para produzir mais mercadoria, e a *mais-valia relativa* quando da inserção de ciência e tecnologia para produzir mais mercadorias em tempo reduzido, sendo que a *mais-valia relativa* tende a reduzir a mão de obra na produção de mercadoria, produzindo o fenômeno do desemprego (MARX, 1994).

Freire também compreende que o problema do capital está na questão da mais-valia, que representa a forma de expropriação do trabalhador, anulando, concretamente, o bem coletivo em prol

do bem individual daqueles que exploram a mão de obra, pois o que o “trabalhador recebe como salário pelo esforço despendido no ato produtivo e que corresponde a um mínimo apenas deste esforço se destina a seus *meios de vida* e a sua reprodução como classe assalariada” (FREIRE, 1978, p. 128, grifo do autor).

A reprodução do trabalhador alienado – aquele que não se vê como sujeito ativo do processo de produção da mercadoria –, segundo Marx (1994, p. 90), é um processo vital para o capitalismo que se fundamenta em um tipo de produção de mercadoria que “domina o homem e não o homem o processo de produção”. Essa é uma questão que a consciência burguesa considera “uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo”.

Pela Teoria dos Valores fica claro que todos os trabalhadores produzem mercadorias com valores, mas nem toda mercadoria tem embutido os três valores. É o caso, por exemplo, dos trabalhadores da educação social – neste caso, embora se produza uma mercadoria que tem um valor de uso, a mais-valia não está evidente, mesmo quando trabalham em instituições privadas. Isso porque a sua mercadoria é subjetiva (internalização de conhecimentos, mudança de atitudes, aquisição de saberes do mundo do trabalho e social), não podendo ser mensurada a ponto de identificar os valores, principalmente a mais-valia, sinônimo de exploração da força de trabalho.

Mas isso não quer dizer que os educadores sociais não sejam explorados, pelo contrário. A questão é: qual o lucro da sua mercadoria? Como se dá a exploração da sua força de trabalho? Não é fácil a identificação, mesmo porque muitos trabalham no setor público, cujo trabalho não intenciona gerar lucro. O trabalho do educador social é subjetivo porque se utiliza da prática educativa para ressocializar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que estejam em processo de exclusão social, incluindo-se, ainda, nessa prática, aquelas relacionadas à concretização de políticas

públicas que contribuam para a reintegração social, bem como da luta pelos direitos dessas pessoas em todas as esferas sociais. É um trabalhador que, para atuar, precisa de ampla formação crítica que possibilite a ele a desenvoltura necessária para o exercício da educação social (PEREIRA, 2013).

O trabalho desse profissional é uma das possibilidades previstas pelo sistema capitalista de “corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global” do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). É um trabalho que visa reduzir os efeitos da exclusão social produzida pelo capitalismo, mas na ordem de um trabalho social assistencialista e de uma educação social não problematizadora.

## 2. A Formação Profissional do Educador Social em face da Teoria do Capital Humano

Evidentemente que a defesa por outro tipo de trabalho não assistencialista e contestador da ordem vigente passa necessariamente por uma formação problematizadora para os educadores sociais. Isso se inicia pelo desvelamento do significado não apenas da relação capital e trabalho, mas da formação dos trabalhadores no capitalismo a partir da noção de *capital humano*, pois na lógica desse sistema o trabalhador é apenas um dos elementos da engrenagem da produção e do desenvolvimento econômico e a sua formação profissional é vista como necessária, mesmo em fase da atual crise do pleno emprego, porque ainda é sinônimo de produção da mais-valia, mesmo em fase das tecnologias de produção que tendem a produzir a mais-valia sem o emprego da força de trabalho.

O educador social precisa ter consciência dessa condição (i) material do trabalho no capitalismo, como forma de tomar consciências das ilusões desse sistema no que tange a sua profissão e atuação como trabalhador da educação social.

No capitalismo, a *força de trabalho* (as aptidões, capacidades físicas e psíquicas do trabalhador) é uma mercadoria importante que se valoriza a partir dos processos de aquisição de conhecimentos do mundo social e produtivo, pois quanto mais qualificada for essa força de trabalho mais valor terá no mercado de trabalho; portanto o valor desse capital é condicionado ao investimento que se faz em educação geral, produtiva, tácita, cultural que desenvolva as capacidades e habilidades para melhor trabalhar. Subjacente a essa defesa está a comprovação de que a formação do trabalhador tende a ampliar a produção da mais-valia, como defendia Adam Smith, para quem era preciso investir no capital fixo. Essa mesma ideia foi defendida nos anos de 1950 por Theodore Schultz no livro *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Para Schultz (1973, p. 53, grifo do autor) a

Característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode sem dúvida ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo.

A formulação de Schultz ficou conhecida como a Teoria do Capital Humano e perpassou as teorizações e as defesas pela formação do trabalhador, a carreira profissional e a profissionalidade que são construídas e moldadas aos interesses do mercado. O peso do investimento em educação no capitalismo é essencial,

porque gera mais lucro e desenvolvimento, como bem explicita Schultz (1973, p. 41):

São os componentes de qualidade como a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou as habilitações humanas para a execução do trabalho produtivo. A medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positivo.

Para Frigotto (1984) essa é uma teoria da educação capitalista com base no positivismo, em que a ciência e a técnica são supervalorizadas, e responsabiliza o trabalhador por sua formação. No entanto esse investimento não significa menos expropriação da força de trabalho e redução da mais-valia, pelo contrário.

[...] do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a produtividade (FRIGOTTO, 1984, p. 44).

Nesse aspecto, esse autor afirma ainda que o papel da educação capitalista é preparar bem a mão de obra para possibilitar a produção do lucro; tal preparação para o trabalho não significa o vínculo com as concepções críticas de formação do trabalhador, mas concepções de senso comum que reforcem a “mistificação e fetichização do real, [portanto] temos de partir para demonstrar a concepção de homem e de sociedade construída por esta visão burguesa” (FRIGOTTO, 1984, p. 57).

A Teoria do Capital Humano está presente no mundo do trabalho e se moderniza e assume novos conceitos, como o da

*empregabilidade* no contexto da reestruturação produtiva dos anos de 1990, significando a permanente capacidade do trabalhador se qualificar, arcando com essa formação, mesmo diante do quadro de desemprego estrutural, pois ele precisa se manter empregável, com todas as competências ativas e necessárias ao mercado de trabalho inexistente. Os trabalhadores não podem ser responsabilizados pela sua formação, e sim o Estado mediante políticas públicas de formação do trabalhador em parceria com o setor produtivo, posto que quem mais lucra é o mercado de trabalho. Essa é uma questão presente na profissão de educador social – a isenção do Estado e das organizações da sociedade civil que compõe o chamado Terceiro Setor.

A presença de uma política pública de formação dos educadores sociais e a responsabilização do Terceiro Setor nesse processo é dificultada pelo discurso ideológico existente nos meios educacionais e de assistência social de que esse profissional é um militante, e quem o forma é essa base – a dos movimentos sociais –, portanto a exigência por formação inicial e continuada não é preponderante. Isso implica a desvalorização salarial e a precarização do seu trabalho na ausência de parâmetros psicofísicos de atuação profissional. Também esconde o caráter ideológico de impor uma visão caritativa na profissão e, ao mesmo tempo, desmotiva a luta dos movimentos sociais de educadores que desejam responsabilizar o Estado e o Terceiro Setor pelo fomento de políticas formativas desse profissional. Obviamente, o que está subjacente é que o educador social arque com o ônus da sua formação profissional, pois tanto o setor público como as Organizações Não Governamentais (ONGs) selecionarão aqueles com formação de nível superior.

Essa situação comprova que a formação desse profissional é um investimento importante e exigido por ambos os setores, desde que não seja financiado por eles, porque reconhecem que

a formação mobiliza conhecimentos e desenvolve competências para o educador social, ao mesmo tempo em que potencializa o trabalho educativo social, e isso não significa maior ganho salarial pelas competências desenvolvidas e aplicadas no trabalho. Estaria aqui a gênese da mais-valia do trabalho do educador social? Essa situação demonstra que não tem sentido a defesa de uma formação mínima de nível médio para atuar como educador social, pois ele será sempre recrutado com nível superior, com ampla gama de experiência e conhecimentos da área de educação e pedagogia, da assistência social e políticas públicas.

Nesse sentido, o Projeto de Lei da Câmara Federal nº 5346/2009, que pretende regulamentar a profissão de educador(a) social a partir da formação inicial – ensino médio profissionalizante – é um retrocesso em relação a vários países do mundo que exigem nível superior para atuar na educação social, como ocorre no Uruguai (CAMORS, 2016), em Portugal (CANASTRA, 2009; BATISTA, 2012), na Espanha (CERDÀ; SOCIAS; BRAGE, 2016), no Reino Unido (CAMERON, 2016), na Rússia (ROMM, 2016), no Japão (MATSUDA; KAWANO; XIAO, 2016), nos Estados Unidos da América (SCHUGURENSKY, 2016) etc.

Os que defendem a formação de nível médio se esquecem da complexidade do trabalho educativo no social, além disso não levam em consideração que a formação do educador social deva ser uma política pública – o Estado se responsabilizando pela qualificação e qualidade dos serviços prestados, pela via formativa dos profissionais da educação social e da assistência social, já que se trata de áreas de conhecimento e atuação de enfrentamento da exclusão social por meio da concretização de políticas educativas e sociais (PEREIRA, 2016).

Há que se levar em consideração que essa política formativa é um imperativo tanto de um mercado sob a égide da teoria do capital humano – que impõe uma educação cuja “função é de pro-



duzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidades de trabalho, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 1984, p. 40) – quanto de uma sociedade que sofre as conseqüências de um sistema injusto e que agora, por conta de uma crise na forma de produzir mercadoria, tem concentrado a miséria nas mãos de parte da classe trabalhadora que vive sem emprego, provocando situações, muitas vezes, de desumanização, como bem salienta Castel (1997, p. 20): “[...] incontestavelmente a miséria econômica está na base da maior parte das situações de grande marginalidade, senão de todas”.

Esse é um determinante que torna a atividade de trabalho do educador social complexa e que precisa ser problematizada numa formação de nível superior, partindo da própria atividade como o princípio educativo da formação, entendendo aqui o trabalho como princípio educativo numa concepção marxista que significa, segundo Tumolo (1991, p. 1), o “primado do trabalho em relação à educação, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho [...], uma proposta de educação que esteja vinculada aos interesses das classes trabalhadoras”.

### 3. O Trabalho do Educador Social e a Educação Problematicadora

E o que seria tomar como referência a atividade de trabalho educativo no social como princípio de formação do educador social? Seria concretamente a construção de um currículo formativo que partisse da articulação do trabalho concreto amalgamado nos conhecimentos e saberes da profissão, na cultura

geral e tecnológica e na base de uma teoria do conhecimento radicalmente crítica e capaz de formar organicamente os educadores entendendo que o trabalho educativo no social encerra em si as contradições e possibilidades da profissão do ser-sendo educador social.

Claro que uma formação nessa perspectiva não é algo fácil, pois as forças antagônicas da escola impedem outro tipo de formação que não a bancária, mas Freire indica que as bases de uma educação problematizadora devem ocorrer ainda nas condições concretas do sistema capitalista, posto que “a transformação radical de tal sistema – e não a sua pura reforma – deve ser um objetivo que se persiga de maneira cada vez mais clara e mais rápida” (FREIRE, 1978, p. 22) Esse fazer, segundo Freire, deve ser um *que-fazer* (práxis) que se processa a partir do trabalho como princípio educativo que seria a unidade da teoria e prática, posto que

[...] em certo momento já não se estuda para trabalhar e nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (FREIRE, 1978, p. 25-6).

Para Freire não existe uma sociedade que se funda na libertação sem pensar criticamente um projeto de sociedade que reorganize o seu trabalho em termos de concepção, produção e distribuição, visto que isso é uma decisão política de uma nação que se descoloniza. Tonet (2003) avisa que, para a existência de uma educação emancipadora, será preciso suprimir o próprio capital,

sua forma de trabalho alienado, mas sabemos que fora de uma revolução isso não será possível; no entanto isso não significa dizer que não se lute por políticas educacionais progressistas no âmbito do próprio sistema, como forma de pressionar suas estruturas a atender às demandas socioeducativas do trabalhador.

Freire (1978, p. 21) afirma que é preciso uma “clareza política na determinação do que produzir, do como, do para que, do para quem produzir”. Tal clareza é para superar a lógica opressora que dicotomiza ação e reflexão, “trabalho manual-trabalho intelectual, provoca necessariamente, resistência da velha ideologia que sobrevive, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade”.

Observamos, então, que cabe outra função ao educador social – a de ser aquele profissional que possibilita outra forma de existência para as pessoas marginalizadas a partir de uma educação problematizadora. Essa função só pode ser entendida na perspectiva do intelectual orgânico de Gramsci. Esse teórico afirma que todas as classes têm seus intelectuais orgânicos que lutam por sua classe, trabalham para construir e legitimar as ideologias da classe que ele assume. É por isso que Gramsci afirma que

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura (GRAMSCI, 1982, p. 3).

O intelectual orgânico é um coletivo que analisa criticamente a sociedade em sua estrutura e superestrutura para produzir uma concepção de mundo. É por isso que Gramsci (2000a,

p. 18) afirma que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”, que exercem uma influência no todo social porque pensam em práticas hegemônicas ou contra-hegemônica para sua classe; portanto, são compromissados com a classe que defendem. E para isso toda uma pedagogia de legitimação é construída na tentativa de tornar hegemônica a classe que defende. É por isso que “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Os intelectuais orgânicos da classe dirigente trabalham na consolidação do bloco histórico, este entendido como um “conteúdo econômico-social e forma ético-político” de um sistema hegemônico (GRAMSCI, 2000b, p. 328). Eles criam e disseminam ideias que refletem no todo social como forma de manter a hegemonia de pensamento e ação da classe dominante; essas ideias dirigem os coletivos sociais, naturalizando o modo de vida hegemônico, portanto são intelectuais que respondem pelas ideologias no campo da economia, da sociedade, da política, da cultural, da educação.

As ideologias disseminadas fazem com que haja uma “adesão orgânica” da classe dominada ao bloco histórico hegemônico, porque elas criam um desejo ideológico e concreto pelo modo de vida real e ilusório da classe dominante; pelos da classe dominada, portanto existe uma

[...] relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, e dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber [...], ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social (GRAMSCI, 2000b, p. 222).

Para Gramsci (2000a, p. 21) os intelectuais orgânicos da classe hegemônica são os “prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”, querendo dizer com isso que o papel desse grupo é de “determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática” (GRAMSCI, 1999, p. 126) da sociedade capitalista; já os intelectuais orgânicos da classe dominante lutam por outra forma de existência da vida, menos opressora, trabalhando na contra-hegemonia do bloco histórico, no campo da economia, da política, da cultura, da educação, da sociedade.

Esses intelectuais Marx (1984, p. 14) chama de filósofos da práxis, nas teses sobre Feuerbach: “[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo”. O papel do intelectual orgânico das classes subalternas é a práxis revolucionária que suprima a divisão do trabalho baseado na força física, no sexo, na etnia, na cultural, na separação entre trabalho intelectual e manual, porque “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”, posto que “as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 1984, p. 12).

Nesse contexto é que defendemos que o educador social precisa ser educado para revolucionar sua prática educativa no trabalho social; portanto, formado na perspectiva de um intelectual orgânico das pessoas em vulnerabilidade ou desfiliação social. Até o momento sua atividade de trabalho tem servido à legitimação do bloco histórico hegemônico, por ser um trabalho no âmbito da (re)integração social, visando à conformação dessas pessoas pela via do acesso a direitos antes negados. Não podemos esquecer que o acesso a esses direitos é previsto pelo sistema com o objetivo de apaziguar os ânimos das classes subalternas,

criando ainda a ilusão de que tais direitos foram conquistados. Ledo engano: a qualquer momento podem ser tirados.

Claro que tal concessão é importante, senão as condições materiais vividas entrariam em níveis insuportáveis. E para a aparente conquista de direitos a classe hegemônica recruta seus *agentes sociais* formados ou pela escola (profissional) ou pela militância (caritativa ou mesmo de movimentos sociais), como os assistentes, educadores sociais e outros profissionais, para o exercício de uma assistência social que beira ao assistencialismo e uma educação margeada na prática bancária.

Esses profissionais que são forjados pelo próprio sistema para manutenção do *status quo* nem sempre têm clareza das ideologias e atitudes que perpassam sua ação e formação (formal e não formal), bem como saber a *serviço de quem e para que* eles atuam. São muitos educadores sociais sem consciência crítica do papel que exercem quando do seu trabalho com meninos de rua, com idosos, com moradores de rua, com órfãos, mulheres e homens em situação de extrema pobreza ou de risco social e de saúde, de habitação e segurança.

Quantos em nome da militância exercem o trabalho educativo para oprimir mais ainda essas pessoas? E aqueles que acreditam inocentemente no exercício de um trabalho de emancipação social? E a doutrinação do *bom comportamento* imposto para os oprimidos? E as atitudes racistas, preconceituosas, discriminatórias de muitos educadores no trato com essas pessoas? Isso demonstra que o trabalho desse profissional não pode prescindir de uma formação crítica para o exercício de um trabalho verdadeiramente conscientizador.

Os discursos sobre o trabalho do educador social dão conta, ilusoriamente, de que se trata de uma prática libertadora, de resignificação das situações de risco, de opressão e marginalização, todavia é exercido de maneira empirista e imediatista, salvos

poucas exceções, como é o caso da educação social voltada para crianças, adolescentes e jovens de rua, porque existe uma sistematização pedagógica a partir das muitas experiências espalhadas por todo o Brasil, como demonstra as pesquisas de Graciani (2001), Pereira (1999; 2002; 2009), Paiva (2011), entre outros.

Essa situação é preocupante porque as ideologias em torno dessa profissão são tão eficientes que os profissionais acreditam que sua ação transforma as reais condições opressoras, que a sua militância é respaldada num movimento popular consciente, que sua ação está alicerçada numa pedagogia libertadora freireana e que suas conquistas são frutos de uma luta contra-hegemônica. Sobre isso, Freire (1978) conclama todos os educadores (populares, docentes, gestores) a serem militantes críticos em ação e pensamento, linguagem e atitude, optando pela necessária revolução das situações opressoras; para isso ele precisa negar a suposta neutralidade da especialização profissional técnica e burocratização de sua função social.

É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitam constantemente na recusa à *burocratização* que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichês. Quanto mais *burocratizados* tanto mais tendem a ficar alienadamente *aderidos* à cotidianeidade, de que já não *tomam distância* para compreender a sua razão de ser (FREIRE, 1978, p. 19-20, grifo do autor).

Mas, claro, para negar a burocratização será preciso, além da militância, uma formação escolar crítica e necessariamente engajada na mudança; sem isso não existem garantias da existência de um intelectual orgânico da educação social. Pensar a formação desse profissional para um trabalho a favor dos muitos e diferentes oprimidos na contemporaneidade requer que seja uma formação na práxis social e pedagógica em todos os espaços onde se dá a

educação social, como demonstra as pesquisas de Natali (2016), Souza (2016), Natali e Bauli (2016), Santos (2017) etc.

Não podemos esquecer que, para Gramsci, a formação dos intelectuais orgânicos ocorre em diversos espaços: escola, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, sendo a escola o lugar por excelência, por ser ela o principal

[...] instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2000a, p. 19, grifo do autor).

Isso significa dizer que a formação integra a vivência orgânica da prática profissional concreta e a epistemologia do campo profissional; ambas em um processo formativo levam à produção de novas práticas e conhecimentos profissionais. Em se tratando do educador social, é essencial que essa relação orgânica reflita em sua formação, como condição primeira de um trabalho educativo no social baseado na libertação do oprimido.

Obviamente que muitos que militam na educação social consideram utopia uma formação escolar contra-hegemônica para os educadores sociais, pois não acreditam numa verdadeira pedagogia libertadora (FREIRE, 1987), em uma sociedade e em uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005) e em uma ação popular de exigência não de direitos sociais, mas de posse e distribuição dos bens produzidos pela humanidade (MARX; ENGELS, 1984). A utopia é necessária, e o próprio Freire vai dizer que sem ela não é possível viver na esperança de um mundo melhor, posto que a utopia nos dá força para a luta.



## Conclusão

A formação profissional é uma questão nevrálgica da profissão de educador social, condição *sine qua non* para uma atuação crítica, reflexiva e praxiológica, ainda que pesem as críticas sobre a formação e qualificação profissional no capitalismo, respaldada na Teoria do Capital Humano. O Projeto de Lei nº 328/2015 do Senado Federal, que pretende regulamentar a profissão de educador social, tendo como formação mínima para atuar o ensino superior, talvez seja o melhor caminho, desde que assuma a práxis da educação social como categoria de formação, que se corporifica na atividade de trabalho educativo no social e a teorização desse trabalho (BRASIL, 2015).

Em Freire (1982, p. 95), o trabalho educativo é a prática educativa que se concretiza pela aquisição de conhecimentos, por isso ele pergunta: “[...] *será que a prática educativa pode se dar sem se constituir numa situação de conhecimento? Será que é possível que, de um lado, o educador e, do outro, os educandos possam se encontrar numa sala de aula, ou debaixo de uma árvore, não importa, sem que esteja em jogo algo a se conhecer?*” Ele argumenta que não, porque a educação “é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática”, embora não seja só isso, mas esse seria o princípio da atividade do educador.

Freire (1982) acrescenta ainda que, quando o profissional da educação não tem certeza do objeto de seu trabalho, ele deve questionar o tipo de conhecimento pedagógico que está no centro desse trabalho e o tipo de relação educador-educando, para que possa encontrar o objeto e, assim, definir sua identidade profissional e as necessidades por formação. De acordo com Freire, podemos argumentar qual seria o objeto de conhecimento do educador social, ou seja, qual é a sua atividade de trabalho na relação educador-educando? É a prática educativa com os educandos, em

diversas situações opressoras e em busca de sua libertação; portanto, trata-se, em tese, de um intelectual orgânico das massas que teria nesse trabalho intelectual (prática educativa) as virtudes da luta emancipadora.

Freire (1978, p. 97) afirma que é preciso lançar as bases de outra formação a partir do “clareamento dos níveis da consciência política do povo”, já que na “sociedade capitalista o treinamento técnico da chamada mão-de-obra qualificada implica necessariamente em abafar a consciência política dos trabalhadores”. E esse é o grande desafio a seguir para a existência de um trabalho e de uma formação que qualifiquem o educador social para o enfrentamento das contradições do capitalismo.

## Referências

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BATISTA, Isabel. Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, Sevilla, Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social, 19, p. 37-49, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 20 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 19 out. 1982. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1982-10-18;7044>>. Acesso em: 04 dez. 1982.

\_\_\_\_\_. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. *Substitutivo ao projeto de lei nº 5.346, de 2009. Regulamenta educação social como profissão*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado Federal nº 328, de 01 de junho de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras

providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>. Acesso em: 05 set. 2015.

CAMERON, Claire. social pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. **Revista Interuniversitária**, v. 27, p. 199-223, 2016. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44163/25874>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CAMORS, Jorge. Situación actual de la pedagogía social em Uruguay. **Revista Interuniversitária**, v. 27, p. 153-178, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5298604.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CANASTRA, Fernando. O perfil formativo – profissional do(a) educador(a) social – uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. **Revista Iberoamericana de educación**, OEI, n. 49/8, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.8/347>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno CRH**, UFBA, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>>. Acesso em: 03 dez. 1997.

CERDÀ, Martí X. M; SOCIALIS, Carmen O; BRAGE, Lluís B. la pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. **Revista Interuniversitaria – SIPS**, v. 27, p. 45-82, 2016. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44157/25868>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CUNHA, Luiz. O ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R; CHAUÍ, Marilena; FREIRE, Paulo. (Orgs.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GRACIANI, Stela. **Pedagogia social de rua**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2 Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3 Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 3, n. 12, p. 851-873, jul./set. 2010.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In. MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). Trad. Jose Carlos Bruni e Marco Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). Trad. Jose Carlos Bruni e Marco Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. v. 1, livro 1.

MATSUDA, Takeo; KAWANO, Asuka; XIAO, Lan. Social education in Japan. **Revista Interuniversitaria – SIPS**, v. 27, p. 253-280, 2016. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44165/25876>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MÉSZARÓS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na educação social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos. 243f. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf> Acesso em: 30 nov. 2016.

NATALI, Paula Marçal; BAULI, Regis Alan. Profissionalização e formação: meandros da educação social brasileira. In: CAMORS, Jorge; FOLGAR, Leticia et al. **Pedagogia Social y Educación Social**: reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay. Montevideo: Umtec/Universidade de la Republica, 2016. p. 71-86

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PAIVA, Jacyara; PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 245f. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_48\\_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

PEREIRA, Antonio. **Formação ou deformação? Um estudo sobre a formação profissional do adolescente em situação de rua assistido pela FUNDAC-BA**. Monografia. (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/220257385/Educacao-Social-de-Adolescentes-Em-Risco-Antonio-Pereira>>. Acesso em: 03 nov. 1999.

\_\_\_\_\_. **O modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas em situação de rua.** 161f. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1106/1/tese.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2002.

\_\_\_\_\_. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé.** 234f. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10262/1/Tese%20Antonio%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 29, p. 9-35, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>>. Acesso em: 02 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 82-110, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2136/1475>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do Projeto de Lei 5346/09. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1294-1317, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SCHUGURENSKY, Daniel. Social pedagogy in north america: historical background and current developments. **Revista Interuniversitaria – SIPS**, v. 27, p. 225-251, 2016. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44164/25875>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. Marco Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ROMM, Tatiana. The development of social pedagogy in Russia. **Revista Interuniversitaria – SIPS**, v. 27, p. 83-102, 2016. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44158/25869>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, Pedro Pereira dos. **A formação de educadores sociais atuante no espaço rua**: contribuições de Freire, Apple e Giroux. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_04.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_04.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SOUZA, Cleia Renata Teixeira. **Educação social e avaliação**: indicadores para contextos educativos diversos. 220f. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cleia%20Renata.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TONET, Ivo. A Educação numa encruzilhada. **Educação. Revista de estudos da educação**, Maceió, Ufal, n. 19, 2003.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39-70, jul./dez. 1996.

## EDUCAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA – NORMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*Cléia Renata Teixeira Souza*

*Paula Marçal Natali*

*Régis Alan Bauli*

### Introdução

A educação social no Brasil vem, desde 2009, traçando caminhos para a normatização da profissão do/a educador/a social, existindo amplo debate acerca do tema perante o Poder Legislativo brasileiro, composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, os quais, em conjunto, formam o Congresso Nacional. Em ambas as Casas Legislativas tramitam dois projetos de lei que têm o mesmo objetivo de regulamentar a profissão, porém com vieses distintos.

A regulamentação reverbera em vários aspectos da educação social, diretamente relacionada aos seus sujeitos, de modo que a complexidade dessas questões requer o devido cuidado com vistas a construir uma proposta de formação e de apoio ao profissional da área.

Nesse sentido é que este texto pretende apresentar a atual situação da regulamentação da profissão do/a educador/a social e discutir como vêm sendo tratadas as questões que suleiam essa temática, como a formação e os sujeitos da educação social, o/a profissional em questão, o/a educador/a social.

A metodologia empregada nesta composição parte da análise das produções bibliográficas já desenvolvidas sobre a temática, da experiência dos/as autores/as como educadores/as sociais, militantes e pesquisadores do tema, bem como do exame do trâmite das propostas perante o Poder Legislativo e das perspectivas previstas no processo legislativo de normatização.

O texto está estruturado em três seções: na primeira buscamos explicitar a trajetória e atual situação da normatização da profissão no Brasil. Na segunda seção tecemos uma discussão sobre a possibilidade de formação para o profissional, questões que envolvem essa asserção, assim como aspectos que entendemos importantes no âmbito formativo. E na terceira seção tratamos do/a educador/a social que está na luta, mas também à mercê das condições de exercício da profissão hoje no Brasil.

## **2. A Normatização da Profissão do/a Educador/a Social no Brasil: aspectos da atualidade**

Embora a educação social seja regularmente desenvolvida no contexto educacional brasileiro, seu profissional ainda não tem uma lei específica que o discipline, estabelecendo direitos e obrigações.

A Constituição federal vigente trata a educação como um todo e preconiza ser ela um direito de todos, obrigação do Estado e também da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu objetivo, segundo o texto constitucional, é proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o preparo das pessoas para o exercício da cidadania.

A educação também encontra disciplina no ordenamento infraconstitucional no texto da norma 9.394/1996, identificada



por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas organizações da sociedade civil, no trabalho, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e em todas as manifestações culturais.

Nessa disposição identificamos a promoção da educação social em todos os âmbitos citados, neles encontrando, entre outros, um profissional educador/a social desempenhando sua atribuição. Contudo o parágrafo primeiro da referida legislação irá limitar a abrangência das disposições da LDB à educação escolar, que se desenvolve em instituições próprias, por meio do ensino institucional.

Os resultados preliminares das pesquisas desenvolvidas sob a orientação da Dra. Verônica Regina Müller, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, apontam que cerca de um terço das vagas de trabalho oportunizadas aos/às educadores/as sociais pela Iniciativa Privada e Organizações Não governamentais é ofertado em contextos escolares.

Isso quer dizer que somente esses profissionais que trabalham com educação, particularmente aqui tratada – educação social –, é que estão abrangidos pelas disposições previstas na LDB, em razão da vinculação específica à educação em contexto escolar, não existindo ainda no ordenamento jurídico brasileiro uma disposição própria de tutela para o educador/a social.

A supressão dessa lacuna está sendo tentada por meio de duas propostas de lei que visam normatizar a atividade, as quais tramitam pelo Poder Legislativo desde 2009 e 2015, por meio de projetos de lei de autoria parlamentar do deputado Chico Lopes e do senador Telmário Mota, estando, portanto, há mais de oito anos em discussão a lei que estabelecerá direitos e obrigações ao profissional exercente da educação social.

O primeiro projeto de lei foi apresentado à Câmara dos Deputados em 3 de junho de 2009, individualizado pelo projeto nº 5.346, tendo sido apreciado e aprovado pela Comissão de Educação e de Cultura em 12 de dezembro de 2011 e também pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público em 21 de agosto de 2013, local este onde foram integradas à proposta grandes modificações introduzidas por meio de emenda substitutiva de autoria de deputado Assis Melo.

O PL nº 5.346/2009 foi distribuído à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) em 22 de agosto de 2013 e já aguarda deliberação dessa comissão desde 2 de abril de 2014, seguindo sem aprovação o texto que normatiza a atividade. Adiante explicitamos suas disposições, que, se aprovadas, devem ser remetidas à apreciação do Senado Federal para semelhante trâmite.

Embora a ementa do projeto de lei referencie a regulamentação educação social como profissão, o texto prevê o reconhecimento de outros profissionais ao consignar no artigo inaugural da lei que “a Educação Social é a profissão do educador/a social, pedagogo social e de profissionais com formação específica em Pedagogia Social, nos termos desta Lei.”

Na sequência do texto é apontado o caráter sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico da educação social e informado que o profissional que a desempenha, por conta das suas atividades laborais, desenvolve ações afirmativas, mediadoras e formativas no exercício de suas atividades.

Um dos pontos de maior controvérsia e resistência a essa proposta é a previsão do ensino médio como o nível de escolarização mínima, bem como a restrição ao âmbito exterior ao ambiente escolar para o exercício da educação social, que seria, portanto, trabalhada apenas fora do âmbito escolar.

No quarto artigo do projeto é realizada uma enumeração das atribuições que são reservadas ao educador/a social, onde são indicadas atividades que envolvem pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; a preservação cultural e promoção de povos e comunidades tradicionais e remanescentes.

Foram também objeto de referência a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais e a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária, bem como atividades com segmentos sociais excluídos socialmente (mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais).

O sequencial de dez incisos é encerrado citando atividades com pessoas de terceira idade, portadoras de necessidades especiais; enfrentamento à dependência de drogas; promoção da educação ambiental, direitos humanos e da cidadania.

Essa proposta de normatização já se encontrava em tramitação há quase seis anos e já estava a mais de um ano aguardando apreciação de um parecer já manifestado favoravelmente ao texto, quando, percebendo-se a deficiência no encaminhamento da proposta para aprovação na Câmara, o senador Telmário Mota por bem deu início a uma nova frente de discussões, apresentando outra proposta de norma para o profissional da educação social.

A inspiração nasceu a partir da participação da assessoria do aludido parlamentar no II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social, realizado entre os dias 24 e 26 de maio de 2015 em Maringá-PR. A proposta original foi apresentada ao Senado Federal em 1 de junho de 2015 e recebeu o nº 328/2015. A proposta contemplava um texto legal composto de seis artigos, cuja ementa referenciava a “regulamentação da profissão de educador e educadora social”.

Essa proposta ganhou a simpatia de pesquisadores e profissionais, que passaram a acompanhar sua tramitação perante as Comissões de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC - 01/06/2015); Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE - 05/11/2015); por fim, em 17 de maio de 2016 chegou à Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado Federal, onde atualmente já conta com parecer favorável do relator senador Paulo Paim e integra a pauta da comissão para apreciação. Uma vez aprovada, deve ser remetida à Câmara dos Deputados para nova análise, discussão e votação.

Percebe-se pela descrição supra que ambos os projetos de lei se encontram na mesma fase legislativa: última comissão da casa (PL 5.346/2009 da CCJC da Câmara e o PLS 328/2015 na CAS do Senado), sendo que a proposta que for votada e aprovada em primeiro lugar é remetida a outra Casa Legislativa. Lá chegando, provavelmente, deverá ser formulado requerimento de reunião dos projetos, para apreciação conjunta.

O texto do PLS 328/2015 partiu de uma proposta bastante semelhante à proposta original do deputado Chico Lopes (que fora alterada pelo substitutivo do deputado Assis Melo), porém recebeu emendas durante o trâmite, chegando ao mesmo estágio de tramitação do PL 5.346/2009, em menos de um ano. Atualmente, o PLS 328/2015 está com parecer favorável à aprovação de um texto que contempla as disposições a seguir constantes.

Essa proposta legislativa foca a regulamentação da profissão de educador/a social e reprisa o ponto de consenso entre todas as hipóteses até então analisadas, correspondente ao caráter pedagógico e social da atividade, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas do profissional.

O campo de atuação do educador/a social é ampliado para os contextos educativos situados fora e também dentro dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas

populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos e sociais, a partir das políticas públicas definidas pelas três instâncias administrativas (federal, estadual e municipal).

Diferentemente da enumeração contida no PL 5.346/2009, a atuação e as atribuições do profissional são apontadas de forma ampla, referenciando ações de educação e mediação que envolvem os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade entre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

O traço distintivo da proposta que tramite perante o Senado Federal é, indubitavelmente, o nível de formação para exercício da atividade, questão essa referenciada com exigência de formação em cursos de educação superior, em nível de graduação, resguardando os interesses daqueles que já exercem a atividade, admitindo, para esses, a escolaridade mínima de nível médio até o início de vigência da lei.

Ambas as proposta preveem a entrada em vigor da lei na data de sua publicação, diante do amplo debate que tem envolvido profissionais e pesquisadores interessados na normatização da atividade, sendo unânime a desnecessidade de um período de vacância da lei para respectiva adaptação, a exemplo do que ocorre com outros expedientes mais complexos, que já integram o ordenamento jurídico pela promulgação, mas sua vigência seria postergada por um período definido.

Particularmente, participamos de forma ativa nas discussões de ambas as propostas, debatendo e estudando com parlamentares as emendas, impulsionando as votações nas comissões, defendendo ideias por meio de artigos escritos e, sobretudo, ouvindo os interessados no processo legislativo em congressos e audiências públicas.

Até o presente momento, analisando-se as propostas, podemos afirmar que o PLS 328/2015 tutela de uma forma mais efetiva o profissional da educação social, razão pela qual manifestamos nosso apoio à aludida proposta, lembrando, contudo, que a questão da normatização encontra-se aberta para novas contribuições e sugestões, considerando que o processo legislativo ainda não encerrou, sequer, a primeira de suas fases de discussão e aprovação.

Oportuno aqui referenciar a terminologia utilizada para diferenciar e identificar as respectivas Casas Legislativas que, em conjunto, formam o Congresso Nacional, em um sistema denominado bicameral. O projeto de lei que tem origem na Câmara dos Deputados recebe a sigla “PL”, ao passo que a proposta que se origina no Senado Federal é identificada pela abreviação “PLS”, significando “Projeto de Lei do Senado”.

Para tornar-se lei, a proposta aprovada na respectiva Casa Legislativa originária, também chamada Iniciadora, deve igualmente ser submetida a análise, discussão e votação na outra Casa Legislativa, denominada Casa Revisora, para que se discuta, emende e vote, aprovando ou rejeitando a proposta da Casa originária.

Depois de aprovada a proposta de lei perante o Poder Legislativo, por meio de suas duas Casas Legislativas, essa é encaminhada ao Poder Executivo, o qual pode manifestar sua concordância ao projeto aprovado, sancionando-o, ou ainda vetá-lo total ou parcialmente se houver discordância com seu conteúdo.

Considerando que na divisão de poderes em um Estado Democrático de Direito o poder de criar normas jurídicas é atribuição do Poder Legislativo, o Congresso Nacional pode derrubar o veto apresentado pela Presidência da República, seguindo o projeto para promulgação e, finalmente, publicação da nova lei, que passará a partir de então reger a profissão de educador/a social (se inexistente período de vacância).

Percebe-se, assim, que muito ainda há por fazer no trâmite legislativo para normatizar a profissão, remanescendo em concreto, por ora, apenas as disposições contidas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que, entre outros aspectos, reconhece o educador/a social como profissão no Estado brasileiro.

A CBO é uma publicação de ordem administrativa organizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, onde o educador/a social é individualizado pelo código 5153-05, estando alocado na mesma família ocupacional do Agente de Ação Social (5153-10), do Monitor de Dependente Químico (5153-15), do Socioeducador (5153-25) e do Agente de Ressocialização Prisional (5153-30).

### **3. A Formação de Educadores/as Sociais Brasileiros: cenários de diversidades**

Vamos discorrer a respeito de uma área da educação que, ao contrário da área escolar, não está com seus processos e parâmetros formais tão definidos no Brasil: a educação social. Adverso ao contexto educacional atual, a área ainda busca seu lugar em meio às políticas de formação profissional e às políticas públicas educacionais e culturais em geral, estando contemplada muitas vezes apenas nas políticas da assistência social.

A recente história da educação social no Brasil tem relação com esse cenário que podemos nominar como ainda em construção: essa trajetória está imbricada com a ação dos/as educadores/as sociais nas ruas. Educadores/as que, identificando no final dos anos 70 o crescente número de crianças e adolescentes nas ruas das grandes cidades, põem-se a trabalhar no âmbito educativo com essa população (PEREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2004). Podemos estabelecer uma relação entre a população-alvo da educação social em geral invisibilizada e excluída das ações educacionais com o “lugar”

também de invisibilidade que a educação social ocupou por muito tempo nos debates sobre educação no Brasil.

Consequências dessa ausência dos debates da educação social nos âmbitos formais da educação podem ser constatadas, por exemplo, a partir do fato de que as produções sobre a formação dos profissionais da área datam a partir do ano 2000, com exceção de algumas produções dos anos 90 e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) (NATALI, 2016).

Assim, temos uma ação educativa que ocorre desde o fim dos anos 70 na educação social, e contraditoriamente um movimento de reflexão sobre formação profissional mais consolidado a partir dos anos 2000, apresentando grande lapso temporal e descompasso que atualmente busca ser superado por vários grupos de educadores/as sociais, projetos de pesquisa, grupos de estudos e movimentos sociais.

Esses atores da área no Brasil, mais incisivamente na atualidade, dedicam-se a refletir e pesquisar sobre os rumos da educação social em diversos âmbitos: como no que se refere a formação profissional, ações da área, população-alvo, ações políticas e de garantia de direitos trabalhistas, processos avaliativos na área, entre outros.

Afirmamos ser muito positivo todo esse cenário que começa a se consolidar na educação social de efervescente debate. No que tange à formação profissional, assinalamos que o/a educador/as social que passa por um processo formativo vai para a ação educativa munido de mais processos reflexivos, de estudo e pesquisa, e não apenas de experiências e boa vontade.

[...] que é fundamental, mas não o suficiente para configurar uma atuação profissional efetiva. Toda a ação educativa que passa por processos de estudos, reflexões e debates pode reverberar em uma prática mais legítima, ou pelo menos mais concreta, e não tão exposta a ações



isoladas dos educadores ou de instituições, muitas vezes fundamentados no bom senso ou em uma noção vazia de promoção social – especialmente porque aqui tratamos de uma área que trabalha com pessoas com direitos violados (NATALI, 2016, p. 77).

Os processos educativos escolares, por exemplo, no Brasil, são realizados por profissionais que passaram por formação profissional, diferentemente da educação social, que apresenta ainda um cenário difuso em relação a esse âmbito.

Na área não temos determinada uma formação superior, como um curso superior na Educação Social; temos sim, diversas formas que os/as educadores/as sociais forjaram seus processos formativos. Muitas produções e pesquisas na atualidade reconhecem e reivindicam a consolidação dessa formação profissional como condição essencial para o avanço com qualidade da educação social.

A formação de educadores/as sociais ocorre de diversas maneiras. Podemos elencar algumas: a trajetória formativa desses profissionais, segundo Oliveira (2004), é marcada pela ação autônoma de educadores/as sociais que buscavam estudar em grupos ou individualmente e refletir sobre suas experiências e pensar ações futuras. Essa característica de auto-organização permanece no cotidiano de educadores/as sociais até os dias atuais. Entendemos que esse arranjo formativo é importantíssimo e deve estar conjugado à formação mais formalizada, além de ser um processo que precisa ocorrer ao longo de toda a atuação na área. Assim, assinalamos que o processo formativo individual ou em grupos precisa ocorrer e não exclui a formação específica e inicial na área da educação social.

Outro movimento formativo para educadores/as sociais que podemos elencar são as formações ofertadas pelas próprias instituições e projetos em que os/as educadores/as atuam. Em

geral, essas formações têm características mais esporádicas, não se caracterizando como formação continuada em serviço.

Podemos destacar também que essa organização formativa em trabalho, muitas vezes, é focada em temas específicos, emergentes e com pouco tempo de duração, o que não privilegia uma reflexão mais efetiva e condizente com os inúmeros processos vivenciados pelos/as educadores/as sociais, que em geral trabalham com condições extremas de violações de direitos.

Temos no Brasil ainda a formação de educadores/as na área dentro de alguns movimentos sociais que se dedicam à educação social, como por exemplo no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que segundo Oliveira (2004) foi um dos primeiros movimentos a ter essa preocupação e a atuar na área.

Existe ainda a formação a partir da inserção de acadêmicos de universidades em projetos de extensão e pesquisa na área da educação social. Em geral, são acadêmicos de diversos cursos superiores que se interessam por essa temática e passam a estudá-la e vivenciá-la. Podemos exemplificar esse arranjo formativo com a formação ofertada pelo Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) na Universidade Estadual de Maringá, que desenvolve essas ações formativas desde 1997.

Temos então um cenário diverso e com uma multiplicidade de possibilidades no que diz respeito à formação de educadores/as no Brasil. Em geral, temos educadores/as sociais que fizeram algum curso superior, não tiveram nenhuma discussão sobre educação social em sua formação e atuam como educadores/as sociais; educadores/as que cursaram diversos cursos superiores e têm formação paralela em projetos de extensão e pesquisa na área e/ou em movimentos sociais e trabalham como educadores/as; educadores/as que têm pós-graduação na área da educação social e também atuam; educadores/as que têm ensino médio ou

fundamental, não conhecem a educação social e passam a atuar na área; educadores/as que têm ensino fundamental ou médio e têm uma vasta experiência educativa e formação em serviço ou em movimentos sociais.

Em nosso entendimento, todos esses são educadores/as sociais, são fruto da multiplicidade da área e devem ser reconhecidos como tais. Na busca da consolidação da área, a partir desse reconhecimento, temos que avançar na formalização dos processos formativos: esse é um dos passos importantes para sairmos da invisibilidade a que está ainda relegada a educação social no país.

O fato de a Educação Social no Brasil não ter ainda uma formação específica para a atuação reverbera nesse múltiplo cenário formativo, que apresenta disparidades que fragilizam a área. Por exemplo, em relação à luta por melhores salários, condições mínimas de trabalho e equiparação com outros profissionais que atuam, muitas vezes, em ações da Educação Social e que têm formação universitária (NATALI, 2016, p. 87).

Esse processo de pensar a formação de educadores/as sociais está em pleno e intenso movimento em diversos âmbitos no país. Sabemos, por exemplo, de uma proposta de formação de tecnólogos em Educação Social em uma universidade privada no país, e como essa podem a todo o momento surgir outras propostas. Sendo assim, é urgente a reflexão e ação sobre esses processos formativos.

Afirmamos a convicção de que pensar sobre subsídios para a formação de educadores/as sociais é fundamental visto o momento que a área passa no país, que apresenta: discussões sobre a regulamentação da profissão, reflexões e ações a respeito de diferentes possibilidades de formação profissional e um campo de atuação em ritmo acelerado de expansão no Brasil.

Essa reflexão deve ocorrer de forma contínua e intensa pelos grupos afetos à área, de forma que estejam contempladas as práticas educativas consolidadas na educação social, as diversas experiências formativas que já existem no país, o processo de ações pelos pelo qual outros países já passaram anteriormente e também as pesquisas e estudos desenvolvidos no Brasil. Esse movimento deve buscar estabelecer um processo formativo que potencialize as diversas experiências existentes na educação social e a partir destas criar e recriar possibilidades formativas, e não desperdiçar essas ações educativas em um movimento de constituir a formação de educadores/as sociais a partir de uma lógica da racionalidade cosmopolita (SANTOS, 2010).

#### **4. O/A Educador/a Social e seu Papel no Contexto da Regulamentação de sua Profissão**

O/A educador/a social é, no Brasil, quem atua em situações do contexto de diversidades educativas, principalmente não escolares. Ele atende desde crianças e adolescentes, até famílias em geral, idosos, pessoas com deficiências, pessoas em diversas situações de vulnerabilidade e ainda os que passam por violações de direitos.

Esse profissional está vinculado a diversas áreas do conhecimento, participando de equipes multidisciplinares e atuando com diferentes profissionais, e entendemos que a área que mais se atrela a esse profissional é a área da educação.

Ratificamos que a atividade de trabalho desse profissional é o educativo no contexto das políticas sociais e educacionais, portanto, não é um trabalho de ajudante, menor, de apenas assistir, caritativamente, a um grupo em vulnerabilidade, mas de intervir criticamente na situação com o opri-

mido, buscando mudar as suas reais condições de marginalização. Não é um profissional auxiliar do assistente social, porém autônomo que compõe uma equipe multidisciplinar, que pensa no coletivo profissional, como minimizar os efeitos da exclusão social (PEREIRA, 2017, p. 47).

A complexidade de sua tarefa enquanto profissional requer uma formação cuidadosa e que esteja em dinamicidade com os contextos e sujeitos com que atua, por isso essa formação deve ter uma relação de práxis com a realidade, uma formação específica, teórica, formal, mas também junto à prática educativa que desenvolve e junto aos sujeitos com os quais atua.

O/A educador/a social no Brasil é um profissional que vive “à margem” com sua profissão, não é valorizado e segue nas limitações que sua história impôs, continuar subjugado. Assim, há também educadores/as que buscam a valorização desse profissional e também a conscientização de quem não se propõe a mudar para reconhecer que há a emergência de mudança para o contexto da profissão de educador/a social.

Com a proposta da regulamentação da profissão vem à tona a discussão desse profissional e sua formação, como vimos nas seções anteriores. Diante disso, há a necessidade do posicionamento do/a educador/a social a favor de sua profissão. O papel do/a educador/a social nesse contexto de normatização de sua profissão é entender o processo de luta e se posicionar de forma a construir um ganho de espaço e reconhecimento para sua profissão e para a educação social.

É nesse sentido que destacamos nesta seção três pontos importantes e que podem contribuir na postura, no perfil e no posicionamento do/a educador/a social diante da atual questão da regulamentação e normatização de sua profissão. O/A educador/a necessita de formação, ponto esse destacado na seção anterior; o/a educador/a contribui no processo de formação dos sujeitos

com quem atua e, fundamentalmente, o/a educador/a precisa ser um/a militante.

A formação é uma categoria que está atrelada aos sujeitos da educação social, sejam eles os/as educadores/as, sejam eles as pessoas atendidas na prática social, ou seja, o participante da ação da educação social. A formação para o/a educador/a tem um significado diferente, está relacionada à aquisição de instrumentos, conhecimento e estratégias para lidar com o dia a dia de sua profissão, além também de dar subsídios para a produção de conhecimento na área em que atua.

A formação no contexto da educação social e para o/a educador/a social é dialética, pois na e com a práxis educativa se aprende e também se aprende para a práxis educativa, é uma relação de ensino e aprendizagem constante. "A formação pode ser detectada nos espaços comunitários em ações que se promovem coletivamente ou não, para o coletivo ou não, em espaços públicos ou mesmo privados, em parcerias" (SOUZA, 2016, p. 124).

Esses pontos são fundamentais para que a profissão de educador/a social seja valorizada. Núñez (2002) enfatiza a necessidade da práxis, que tem como fundamento o contexto histórico e as experiências dos sujeitos no processo de formação.

La formación inicial ha de dotar al estudiante tanto de recursos conceptuales como de metodologías de trabajo en relación a la transmisión de contenidos culturales; así también ha de posibilitar su experimentación y confrontación e marcos institucionales del campo de la educación social (NÚÑEZ, 2002, p. 41).

Núñez aponta a importância da formação inicial para o/a educador/a social e contribui teórica, prática e metodologicamente para a formação desses sujeitos. São nos espaços de atuação e realização da educação social que se revelam as causas e, assim, a justificativa da existência da educação social (SOUZA, 2016).

O processo de formação do/a educador/a social é distinto do da maioria das profissões, podemos dizer que é invertido, ou seja, a formação acontece posteriormente à existência do profissional. A demanda de profissionais e a necessidade de se conhecer melhor essa prática é que deu origem à premência de formação. Talvez seja esse ponto que pode interferir na ideia de que, já que a profissão existe anteriormente à formação, hoje não necessita desta.

Assim travamos a luta e a afirmação de que é preponderante uma formação legítima e legal para esse profissional, que não pode, diante da ação complexa que desenvolve, estar à margem das profissões. A formação precisa ser em nível superior, reconhecida e valorizada.

A regulamentação da profissão na forma prevista no PLS 328/2015 defende para o/a educador/a social, em seu artigo 4º, formação mínima de nível superior. Concordamos com esse posicionamento por entendermos que a atividade do/a educador/a social é complexa, já que lida com a violação de direitos, a vulnerabilidade social, entre outras questões educativas, sociais e culturais. Outro argumento que contribui para essa formação é o de que em nível superior poderá promover a melhoria das condições da profissão do/a educador/a social, ampliar seu conhecimento e suas competências de atuação (PEREIRA, 2017).

Assim, para a formação ter esse perfil, o universitário, é mister o respaldo político, social e, principalmente, a vontade exigente de quem está diretamente ligado/a à área da educação social, o/a educador/a social. É o posicionamento político, a organização coletiva dos sujeitos da educação social, que contribuirá para essa conquista na profissão.

A formação, que é “oferecida” pelo/a educador/a, é a consequência de todo um trabalho, a qual, afinal, interessa, pois é nela que está o resultado para a vida, para os diferentes contextos,

para o mundo dos que estão envolvidos e são destinatários da educação social.

Os sujeitos da educação social, sejam eles idosos, deficientes e crianças e adolescentes, estão diretamente em formação quando envolvidos com as ações da educação social e levam o que aprendem, o que captam para a vida.

A formação para quem é educando das ações da Educação Social está relacionada mais diretamente com o âmbito individual, pois gera resultados ou efeitos na vida privada dos sujeitos. Mas esses resultados podem resplandecer em outros âmbitos (SOUZA, 2016, p. 130).

Nesse sentido, o papel do/a educador/a social deve ser comprometido, responsável e político, pois atinge diretamente a vida de pessoas, de crianças e adolescentes, por isso precisa ter uma formação de qualidade, legítima e implicada com a vida, com os contextos, com o mundo.

Para o/a educador/a apresentar esse perfil engendrado com sua prática social e sua formação, preocupado com sua profissão e com a valorização da educação social no Brasil, é necessário que este se atrele à questão da regulamentação e normatização da profissão com afinco, defendendo sua formação em nível superior e não permitindo que haja nenhum direito a menos: o/a educador/a deve ser um militante.

Ser militante é ter implicação política, comprometimento, engajamento, radicalidade na defesa dos direitos, esperança, vontade de justiça social e disponibilidade para enfrentar os desafios de sua prática social. A militância é como considera Balazar (2004, p. 184):

Compreendemos a militância como uma forma de participação política engajada e crítica, na qual são desenvolvidas ações voltadas para a conscientização política



da população, buscando desenvolver novos valores que possibilitem às pessoas se organizarem e lutarem para a construção de uma sociedade justa e digna.

O/a educador/a que milita na causa que defende apresenta em sua experiência e em suas vivências a categoria de persistência, que é uma característica da militância. Vivemos isso com a regulamentação da profissão do/a educador/a social, pois insistimos e persistimos na defesa dessa profissão que veio se construindo no contexto brasileiro a partir da base, da luta, da defesa de direitos das pessoas, que por motivos diversos estavam e estão à margem.

A construção da militância e o reconhecer-se militante só acontece quando há um envolvimento acreditado com a causa que se defende, e o/a educador/a que se reconhece como militante 'precisa ser'.

Pode-se entender a militância como uma possibilidade de identificação política que precisa estar em constante reconstrução para dar conta da multiplicidade de demandas do contemporâneo. A militância surge como uma força de resistência que busca potencializar as subjetividades em torno de objetivos coletivizados, procurando no grupo a superação da cultura capitalista baseada em valores individuais, permitindo a cooperação ao invés da competição (VINADÉ; GUARESCHI, 2007, p. 71).

O/A educador/a social que defendemos para educação social no Brasil é o militante, aquele que pretende a valorização de sua profissão, que luta pela transformação social, que busca a justiça social e promove, por onde passa, a conscientização crítica e política. Precisamos de um/a educador/a que "se prepara e se organiza para a prática, quem luta por direitos e protesta contra as injustiças" (MORETTI, 2010, p. 266).

Na causa da regulamentação da profissão é primordial a defesa do ensino superior como formação mínima para esse profissional, isso para valorizar a profissão e a área da educação social, entre tantas outras questões já expostas. Assim o/a educador/a social precisa se posicionar e, sendo militante, deve fazer a defesa e a luta do que entende ser justo e avalia como correto, sempre a partir de um coletivo.

O/A educador/a militante é aquele que, conhecendo e entendendo a história, preocupa-se com o tempo presente, não para adaptar-se a ele, mas para anunciar e denunciar, para resistir e agir. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem tem a ver com ele [...]. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito da História” (FREIRE, 1996, p. 54).

É por meio de sua prática educativa e política que incidirá ao sujeito Educador/a Social o reconhecimento como profissional militante da e na Educação Social. Atuando desta forma, como educadores militantes, que poderão conhecer os sujeitos da Educação Social e suas realidades (SOUZA, 2016, p. 167).

Militante é quem atua e defende uma causa, é militar em favor de alguma coisa, e no caso do/a educador/a social no Brasil, atualmente, é atuar na defesa da regulamentação de sua profissão para que esta seja reconhecida, valorizada e legitimada. Sendo assim, deve estar comprometido/a com sua formação, com a formação dos sujeitos com quem atua e ser militante em sua causa.

Tratar da normatização e formação profissional é urgente, posicionar-se de maneira a defender uma lei que o represente e valorize a educação social é premente. Por isso, ao apontarmos aqui o papel do/a educador/a social diante da atual conjuntura de sua profissão, chamamos a atenção para essas questões, contudo sa-

bemos que tantas outras ainda serão importantes para o reconhecimento e para a valorização da profissão do/a educador/a social.

## Conclusão

São urgentes as reflexões e ações acerca da educação social, na medida em que são evidentes os avanços que podem ser oportunizados aos profissionais existentes, bem como as inúmeras ações educativas na área, que estão equidistantes da atenção dada às pesquisas, aos estudos e aos processos legislativos que também a compõem.

O cenário está traçado nos fatos, na concreticidade de processos legislativos e formativos, cabendo aos legisladores, pesquisadores e profissionais interferir para visibilizar as aspirações que melhor tutelem a área e os respectivos profissionais que militam, a partir das ponderações que permeiam o campo legislativo e a ideação de princípios formativos, na construção da educação social brasileira.

## Referências

- BALTAZAR, Bernadete. Os encontros e desencontros da militância e da vida cotidiana. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 183-190, mai-ago. 2004.
- BRASIL. Constituição federal (CF) (1988). **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5.346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Apresentado pelo deputado federal Chico Lopes em 03/06/2009.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 328/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Apresentado pelo senador Temário Mota em 01/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO - 2010**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, 2010. v. 1, 2 e 3.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p. 614.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre trabalho e educação, 2000. p. 262.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. **Anais eletrônicos...** Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, v. 18, n. 1, dez. 2012. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acesso em: 04 set. 2014.

MORALES, Marcelo. ¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador/a Social. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 4. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Associação Brasileira de educadores sociais, 2012. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000200004&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200004&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 28 set. 2015.

MORETTI, Cheron Zanini. Militância. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 265-267.

MÜLLER, Verônica. Regina. **A participação social e a formação política: Territórios a desbravar**. Bruxelas: Dynamo Internacional; Street Work Training Institute, 2012.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na Educação Social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos**. 243f. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NÚÑEZ, Violeta. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales em España. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Educação Social de Rua: as bases políticas para uma Educação Popular**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Antônio. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé**. 259f. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10262>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de Educadores/as Sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de Pedagogia: primeiras aproximações de um debate. **Revista Ensino e Pesquisa**, Suplemento, v. 15, n. 2, p. 46-71, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)>. Acesso em: 03 out. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira. **Educação Social e avaliação**: indicadores para contextos educativos diversos. 220 f 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

VINADÉ, Thaianí Farias; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Inventando a contramola que resiste: um estudo sobre a militância na contemporaneidade. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 3, p. 68-75, dez. 2007. ISSN 0102-7182.



## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O COMPONENTE (RE)INSTITUIDOR DE DIREITOS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

*Glória Christina de Souza Cardozo*

### **Introdução**

Escrever a respeito da educação de pessoas jovens e adultas, especialmente no contexto brasileiro, envolve inevitavelmente a educação social, ainda mais ao focalizar, entre o público da EJA, os/as adolescentes e jovens-adultos inseridos/as nas entidades de atendimento que compõem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Associar a educação dessa população com a educação social se faz a partir das compreensões que temos construído em nossa atuação e intervenção socioeducativa a respeito de três questões:

- a) Pelo reconhecimento de quem são as pessoas que constituem o público dessa modalidade da educação básica<sup>66</sup> – os/as jovens, adultos/as e, mais recentemente adolescentes sujeitos da EJA;
- b) Pelo entendimento da educação como processo de formação humana que transcende, nessa medida, o processo de escolari-

---

<sup>66</sup> É importante recuperar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto brasileiro, é uma modalidade da Educação Básica prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, embora reconheça a amplitude do fenômeno educativo, propõe-se a disciplinar a educação escolar desenvolvida predominantemente pelo ensino em instituições próprias (BRASIL, 1996). Assim, ela diz respeito, portanto, ao processo de escolarização das pessoas jovens e adultas.

zação e se vincula à garantia do direito à educação e a ser educado no entendimento de Dias (2011); e

- c) Pela concepção da educação social a partir de Núñez (1999) – enquanto a prática educativa que trabalha em face do que socialmente se define como problema, nas fronteiras inclusão/exclusão que as lógicas econômicas e sociais delimitam, ao pretender minimizar, e mesmo superar, esses efeitos segregatórios.

Optar por contemplar em nossas reflexões os/as adolescentes e jovens/adultos/as que são público-alvo da política de socioeducação se insere no movimento ação-reflexão-ação que envolve o exercício profissional de atendimento a esses meninos<sup>67</sup> e resulta em processo contínuo de constituição e formação do ser educador/a social junto aos adolescentes na execução e no cumprimento das medidas socioeducativas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

## 2. Atenção ao Direito à Educação e Educação de Jovens e Adultos

Tratar do processo de educação escolar dos/as adolescentes se justifica por compreendermos este como direito subjetivo do qual atualmente são responsáveis Estado, família e sociedade.

Assim como Freire, compreendemos a educação como

[...] experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascara-

---

<sup>67</sup> A referência aos adolescentes do sexo masculino ocorre pela atuação em instituição de execução de medida socioeducativa para estes adolescentes, não envolvendo o atendimento às adolescentes do sexo feminino.



mento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Abordar o acesso e a permanência na educação escolar por parte de adolescentes responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil<sup>68</sup> em função do cometimento de atos infracionais, e seu desdobramento na formulação e implantação de políticas públicas, assim parece, implica questionar o processo de universalização da escola pública no Brasil e seu processo de massificação. Isso porque, para Freitas e Biccas (2009, p. 12), “a forma social que a educação pública adquiriu forjou-se, principalmente, no próprio processo de sua expansão quando essa educação, especialmente na sua dimensão escola, foi continuamente apropriada pela população”.

Analisando as trajetórias escolares desses sujeitos, por ora inseridos no sistema socioeducativo, chama atenção a violação desse direito, visto que expressiva parte dos adolescentes ingressa nas entidades de atendimento sem a conclusão do ensino fundamental<sup>69</sup>. Compreende-se com isso que essa população está submetida ao processo de exclusão escolar.

[...] a noção de exclusão, desdobrada nas categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, podia dar unidade

---

<sup>68</sup> Nomeamos por sistema de justiça juvenil brasileira o conjunto de ações/intervenções que acompanham o/a adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional desde o momento da abordagem policial até a saída do sistema socioeducativo, concluído o cumprimento da medida socioeducativa imposta.

<sup>69</sup> “Quanto à escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, a realidade apresenta dados significativos. Muito embora 92% [...] da população de 12 a 17 anos estejam matriculadas, 5,4% [...] ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80% [...] dos adolescentes frequentam a escola, mas somente 40% [...] estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente 11% [...] dos adolescentes entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental. Na faixa de 15 e 19 anos, diferentemente da faixa etária dos 7 a 14 anos, a escolarização diminui à medida que aumenta a idade. Segundo Waiselfisz (2004), a escolarização bruta de jovens de 15 a 17 anos é de 81,1% [...], caindo significativamente para 51,4% [...] quando a faixa etária de referência é de 18 a 19 anos. [...] A realidade dos adolescentes em conflito com a lei não é diferente dos dados ora apresentados” (BRASIL, 2006, p. 18).

teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como *não-acesso* à escola, *evasão*, *reprovação* e *repetência*, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de *exclusão* da *escola* compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina *evasão* da escola. Já a categoria *exclusão* na *escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão* da *escola* e *exclusão* na *escola* e finalmente sob o conceito mais geral de *exclusão* escolar (FERRARO, 1999c, p. 24 apud FERRARO, 2009, p. 177, grifo do autor).

O processo de exclusão escolar contraria os marcos legais do Estado brasileiro. Todavia, analisando a história social da educação pública no país de acordo com Freitas e Biccás (2009), é possível apreender que essa conjuntura de não acesso à educação escolar e da exclusão escolar não é fenômeno atual. A expansão da escola pública fora prometida desde as primeiras manifestações da “propaganda republicana”, na década de 1870. Muito comentada e pouco difundida, essa escola “de massas” foi novamente anunciada na abertura do século XX e efetivamente se expandiu um pouco mais, depois de algumas reformas educacionais da década de 1920 (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 12).

Podemos compreender o Estatuto da Criança e do Adolescente como resultante do processo de construção dos Direitos da Criança no plano internacional, que representa uma verdadeira “Constituição da população infanto-juvenil brasileira”, pela qual são criadas “as condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente” (COSTA, 2006, p. 28). O estatuto tornou-se uma grande conquista da década de 1990, especial-

mente no campo da educação das camadas populares porque, mesmo sem estar vinculado diretamente ao campo da legislação educacional, tocou aspectos até então considerados displicentemente como temas da assistência social. “[...] As modificações estatuídas concernentes ao tratamento das crianças e dos adolescentes, ofereceram novos parâmetros para o debate sobre a educação de todos, uma vez que o ECA assegura acesso e permanência na escola [...]” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 329).

A partir dessa percepção que reconhece aspectos positivos na aprovação do ECA quanto ao fortalecimento da compreensão da educação como direito subjetivo e sua garantia à população, destacando o segmento infantojuvenil, pode-se compreendê-la como parte do “processo que confirmou o Estado como responsável primeiro pela educação pública [...] conduzido ao sabor de contradições que revelaram inúmeras vezes um país desleixado em relação à construção da esfera pública como um todo” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 13).

Isso pela percepção de que, legalmente, a educação constitui dever da geração adulta para com a criança e o adolescente – a nova geração, sendo sua efetivação de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. Dessa forma, a ineficácia da articulação entre as partes citadas, que devem cooperar na realização da tarefa educativa, contribui para a não garantia desse direito. Percebe-se que, embora o direito infantojuvenil atual se proponha a superar a responsabilização exclusiva da instituição familiar quanto ao desenvolvimento da criança ou adolescente, na prática essa perspectiva ainda não foi assimilada, reiterando-se os entendimentos e as ações já superados legalmente que se encontram mais próximos ao Código de Menores e à doutrina da situação irregular que culpabilizava apenas a família pela violação de direitos, desonerando Estado e sociedade (MORELLI, 2001).

Em 2014, a taxa de frequência escolar líquida nos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano, era de 91,3%. Esse percentual diminui à medida que se avança para os níveis subsequentes, conforme esperado pelo acúmulo de repetências ao longo do percurso escolar. Nesse sentido, as taxas de frequência escolar líquida para os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e para o ensino médio eram de 78,3% e de 58,6%, respectivamente (BRASIL, 2015, p. 49).

Tem-se, portanto, por meio dos dados estatísticos, a reiteração do fenômeno observado a partir do acompanhamento dos adolescentes do sistema socioeducativo quanto à manutenção das condições que violam o direito à educação de parcela importante do universo de crianças e adolescentes e resultam no fenômeno de exclusão escolar.

Na política educacional brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui modalidade da educação básica direcionada justamente à essa população cujo direito à educação foi violado. Nessa medida, a oferta da EJA no Brasil se vincula à persistência de

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CURY, 2000, p. 5).

Desse todo modo, a oferta da educação de jovens e adultos cumpre tripla função no contexto nacional, conforme Cury (2000):

- a) É reparadora na medida em que favorece o ingresso do/a educando/o no que pode ser compreendido enquanto "circuito

de direitos civis” pela (re)instituição do direito à educação, reconhecendo-o/a em situação de igualdade;

- b) É equalizadora uma vez que, ao reconhecer a má distribuição dos bens sociais (tal qual a educação), propõe-se a, tratando de forma diferenciada àqueles/as que são diferentes, colocá-los/as em condição de igualdade; e
- c) Faz-se qualificadora pela educação permanente atrelada ao reconhecimento da incompletude humana que potencializa a busca pelo SER MAIS freireano.

Pela vinculação restritiva da EJA brasileira à perspectiva da escolarização que cumpre a tríplice função apontada, e ao reconhecer nela as expressões da questão social<sup>79</sup> que persistem em produzir e determinar seu público-alvo, identificamos e apontamos sua íntima relação com a educação social, visto que

[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (CURY, 2000, p. 6).

Portanto, a violação do direito à educação por parte da infância brasileira se converte em fronteira à inclusão na sociedade atual, que pode ser caracterizada entre um conjunto complexo de determinações como grafocêntrica, e tem se delineado como problema pelas lógicas socioeconômicas. Nessa medida, a oferta da

---

<sup>79</sup> Compartilhamos da conceituação de Netto para questão social, segundo a qual ela é “o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista”. O autor ainda complementa que “a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (CERQUEIRA FILHO apud NETTO, 2006, p. 17).

EJA responde à função da educação social capturada a partir de Núñez ao favorecer a (re)instituição do direito à educação e romper, com isso, as fronteiras que têm determinado inclusão/exclusão.

No sistema de atendimento socioeducativo paranaense, a oferta da educação escolar no interior das unidades de privação de liberdade, tanto naquelas em que os adolescentes cumprem a medida cautelar de internação provisória quanto nas que executam a medida socioeducativa de internação, ocorre por meio do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (Proeduse). Trata-se de uma cooperação técnica firmada em 2005 entre o gestor estadual do meio fechado, na época o Iasp, e a Secretaria de Estado da Educação (Seed). O programa prevê o atendimento ao adolescente na modalidade EJA e, dessa forma, tem sua prática pedagógica organizada de acordo com sua legislação e normativas específicas.

### 3. (Re)instituição de direitos na execução de medidas socioeducativas e a educação social

As medidas socioeducativas, contidas na Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, são processos de responsabilização imputados a adolescentes e/ou jovem-adultos<sup>71</sup> que praticaram ato infracional – ações prescritas como crime ou contravenção no mundo adulto. Tais medidas são executadas por entidades de atendimento que integram a política de socioeducação

Por socioeducação é possível compreender, conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, a política

---

<sup>71</sup> Souza Neto, Silva e Moura, referem-se nessa categoria “à pessoa entre 18 e 21 anos incompletos, exclusivamente no caso desta pessoa estar *sub júdice*” ou seja, tendo praticado ato infracional ainda na adolescência e tendo de cumprir alguma medida socioeducativa mesmo após a maioria (2009, p. 12).

pública específica que, formalmente, estaria direcionada à reparação de uma dívida histórica que Estado e sociedade brasileiros possuem frente aos meninos e meninas que por ora se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Isto pela compreensão de que esta população infantojuvenil é composta por sujeitos que prioritariamente são destinatários da/s violência/s e violações de direitos (CARDOZO, 2015, p. 25).

Ainda é possível compreender que a socioeducação seja um

[...] conceito empregado nacionalmente no debate acerca do escopo educativo do Estatuto da Criança e do Adolescente, consubstanciado nas medidas socioeducativas. Assim, a socioeducação figura como espécie de ramo da educação social que trata mais especificamente da intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei (CARDOZO, 2015, p. 25).

A legislação brasileira estipula três grandes objetivos para as medidas socioeducativas: a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando sua reparação; a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e a desaprovação da conduta infracional. É a dimensão (re)instituidora de direitos desse processo associada à concretização do segundo objetivo das medidas socioeducativas, embora guarde íntima relação com as demais, que nos importa neste momento.

Importa também sinalizar que a própria existência de um objetivo (re)instituidor de direitos que compõem o processo de responsabilização do sistema de justiça juvenil brasileiro é fato suficiente para denunciar a manutenção do desleixo para com a esfera pública como um todo pelo Estado, como sinalizado por Freitas e Biccas (2009). Isso porque, na prática de atendimento aos adolescentes, mobiliza-nos fortemente a desigualdade de seu

acesso a bens comuns, a não garantia de direitos fundamentais que amplia ou mesmo perpetua suas múltiplas vulnerabilidades, situação significativamente díspar da realidade de adolescentes que possuem pleno acesso. Impressiona-nos a falta de garantia do “direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana” (DIAS, 2011, p. 243) para a quase totalidade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e no pleno acesso para outros, na existência e perpetuação de “jovens com futuro garantido” e “jovens de vida incerta” (CARRANO, 2013, p. 18).

Para refletir a respeito das práticas educativo-sociais junto aos adolescentes responsabilizados/as pela prática de ato/s infracional/is, cabe-nos a posição a respeito de seu direito à educação. Isso por ser comum sua associação apenas à educação escolar. Todavia compreendemos a educação de forma mais ampliada. Para nós, ela constitui um processo que permeia todas as relações sociais (intra e extrafamiliares), contemplando a educação informal – que se processa de forma não prescrita e abarca o conjunto de relações sociais a que o sujeito se encontra submetido (GOHN, 2010) – e a educação social, além da educação escolar. Assim, mais que garantir o direito à educação, historicamente associado à inclusão escolar, reconhecemos a necessidade de garantir o que Dias conceitua como direito a ser educado.

Mas, quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um con-



junto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem. Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como *cuidar e educar para e no mundo*, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam (DIAS, 2011, p. 243, grifo do autor).

Identificamos no posicionamento de Dias o que Enguita (1993) aborda em sua análise das constantes do pensamento educacional ao tratar da educação grega, onde a sociedade se organizava como uma “grande empresa educativa”.

Muito embora reconhecemos como constante, no acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a dificuldade na articulação entre família-Estado-sociedade na realização da tarefa educativa – muito presente no histórico do conjunto de adolescentes do Sinase, não podemos compreender que não seja realizado um processo educativo, como salienta Dias:

[...] algum processo educativo sempre ocorre. Assim, aqueles a quem são negados direitos serão educados para viver plenamente num cotidiano de privações, de desejos jamais satisfeitos, num ambiente sufocante, sem ar e horizontes, no qual germinam valores e práticas da violência e da criminalidade que uma sociedade desigual reproduz incessantemente, até para justificar a repressão que ajuda a manter a própria desigualdade criminosa. E entre eles serão recrutados os que servirão como agentes da insegurança e do medo, ainda criança ou adolescente. Sobre seus ombros, milhões de dólares circularão

a pretexto de manter afastados os bárbaros urbanos dos tempos modernos. Como me disse Flávia Schilling numa conversa, são os educados para serem “matáveis” e mata-dores (DIAS, 2011, p. 246).

Abre-se então, compreendendo esses contextos de formação humana que delimitaram o desenvolvimento dos/as adolescentes até o ingresso no sistema socioeducativo, as questões que devem compor as intervenções educativo-sociais que se efetivam por meio da (re)instituição de direitos. Mülller et al. (2010, p. 450) indicam que o papel da educação social, nesse contexto exposto, seria “potencializar o sujeito para que possa instrumentalizar-se para superar desafios e modificar seu contexto”. As autoras compreendem dessa forma que esse processo educativo “é uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado”.

Fortalecer a política socioeducativa, portanto, dependerá, conforme sinalizado por Lima (2014), da consolidação das políticas setoriais que envolvem o atendimento aos direitos a adolescentes e jovens-adultos que se encontram vinculados ao Sinase, favorecendo então a concretização dos princípios da incompletude institucional e da intersetorialidade da política que são estruturantes da política de socioeducação.

Carrano (2013), ao abordar as políticas de juventude no Brasil, nas quais reconhecemos a pertinência da discussão a respeito da política de socioeducação, admite avanços relacionados ao campo das representações sobre os jovens. Com base nesses avanços percebidos, afirma a impossibilidade da concepção das políticas públicas de juventude a partir da reiteração de uma percepção que reconhece no jovem, em especial aquele oriundo da classe trabalhadora ou das camadas mais pauperizadas, a manifestação de problemas sociais que carecem de respostas por meio do controle social ou do que denomina por tutela de tempos e

espaços. Esse novo entendimento, que não implica na existência de consensos ou na ausência de contradições na discussão sobre a juventude brasileira, pode ser interpretado dotando-o de positividade como o reconhecimento desse campo político – o direito da juventude – como campo de direitos por “excelência”. Trata-se, portanto, de um momento político no qual o questionamento quanto aos direitos infantojuvenis encontra-se em parte superado pela discussão de ações e estratégias para torná-los concretos por meio da construção de políticas públicas.

É possível compreender a sanção da Lei do Sinase no início de 2012, após aproximadamente cinco anos de tramitação, e a construção dos planos de atendimento socioeducativo em nível nacional, estadual e municipal por essa perspectiva exposta por Carrano (2013) quanto ao direcionamento das discussões a respeito do direito da juventude para a construção de ações e políticas públicas em vez do questionamento sobre sua existência.

Em contrapartida há que se ponderar que essa superação parcial dos debates quanto ao direito infantojuvenil indicada por Carrano (2013), como sinalizado pelo autor, não implica a construção de um consenso a seu respeito, o que nos permite ainda compreender as discussões em curso a respeito da alteração da Constituição federal e do ECA, sobretudo quanto à responsabilização dos adolescentes pela prática de ato infracional, seja propondo a alteração da idade para imputabilidade penal ou quanto aos prazos mínimos e máximos para a execução das medidas socioeducativas.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo publicado em 2013, com base em diagnósticos sobre a execução das medidas socioeducativas no Brasil, define quatro eixos operativos que devem sustentar a construção da Política de Socioeducação: gestão, qualificação do atendimento, participação cidadã dos adolescentes e sistemas de justiça e segurança.

Optar pela constituição de um eixo que institui a participação de meninos e meninas na construção do Sinase e na definição da política decenal para a consolidação de políticas e práticas de atendimento, relaciona-se, de um lado, com o que se compreende como diretriz da execução das MSEs, a fim de que “o processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo, de modo que as medidas socioeducativas (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam ao adolescente a inclusão social, educacional, cultural e profissional” (BRASIL, 2013, p. 6). Por outro lado, diz respeito ao dever de incorporar a perspectiva democrática de participação e controle social na construção e gestão do sistema socioeducativo e no reconhecimento de que

[...] a intervenção dos vários grupos e categorias populacionais na construção do espaço público é atravessada por factores de mobilização, por sistemas de crenças e representações sociais e por dispositivos institucionais e políticos que diferenciam os direitos formais e as possibilidades reais de contribuição na decisão política. A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 183).

Reconhecendo essa necessidade do processo de acompanhamento das/os adolescentes por ora inseridos no Sinase, tem-se então o desafio de, para além da constituição e do fortalecimento do sistema nacional, construir mecanismos que assegurem sua participação individual e coletiva, sendo este, além de uma meta para construção da Política de Socioeducação, um meio para que os objetivos das medidas socioeducativas sejam atingidos, ou seja, para a realização da educação social.

## 4. Ancoragens Provisórias para Futuras Navegações

A metáfora da navegação, como ciência/arte/prática/tecnologia que permite arquitetar e realizar o transporte de um destino a outro, apreendida na construção de Núñez (1999) a respeito da educação social, foi-nos incorporada como justa representação de nossa trajetória no campo da educação que extrapola ou supera o ambiente e as relações escolares. Isso pela apreensão da principal atividade da navegação ser justamente a busca pela determinação de uma posição atual do navegador como possibilidade de traçar relações com a posição desejada, a ser ainda percorrida. Essa imagem nos remete à trajetória realizada na procura pela ampliação de nossa compreensão sobre o fenômeno educativo e nessa medida ao encontro com o direito à educação e a ser educado que contempla o trabalho educativo-social com os/as adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas.

É o reconhecimento desse direito a ser educado que nos movimenta na militância para a construção de um Sinase que atue na promoção do processo de desenvolvimento integral desses meninos e dessas meninas, o que envolve tanto a constituição da política socioeducativa e o fortalecimento das políticas setoriais quanto a construção de práticas de atendimento pelo conjunto de educadores/as sociais coerentes com seus fundamentos políticos.

A opção pelo emprego da terminologia “educador social” para tratar do conjunto de profissionais que compõem o sistema socioeducativo e são responsáveis por transpor a política de socioeducação em prática de atendimento reafirma nossa compreensão de que as medidas socioeducativas consistem num processo educativo que pode ser compreendido por meio do conceito de educação social. Nomear por educadores/as sociais o conjunto de profissionais que atua nesse campo também contempla nossa

percepção de que todas as intervenções realizadas no âmbito da execução das medidas socioeducativas, sejam elas no meio aberto ou fechado, concorrem para o desenvolvimento do processo socioeducativo junto aos/as adolescentes, sejam elas propostas pelos diferentes profissionais das diversas áreas do conhecimento mobilizadas para o atendimento aos meninos e às meninas.

Trata-se, portanto, do movimento de atuar e intervir na perspectiva educacional empregando como recurso para esse trabalho educativo-social de execução das medidas socioeducativas a (re)instituição de direitos, um dos componentes da responsabilização proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, em face da prática de atos análogos a crimes ou contravenções. Destacamos nesse componente o direito à educação.

Focada na escola, a função educativa se localiza no espaço institucional que mata as riquezas culturais da infância própria de cada etnia, lugar, idade, classe social, ao desconhecer, ignorar, rechaçar, calar, moldar o/a pequenino/a que chega ao ambiente escolar. Ao fazer isso, costumeiramente viola direitos. Ainda assim, essa instituição é uma importante referência e frequentá-la é condição indispensável para que no futuro a pessoa seja alguém minimamente preparado para a sobrevivência, convivência, transformação e reinvenção das regras sociais (MÜLLER et al., 2014, p. 625).

Decorre dessa percepção, do espaço escolar e do reconhecimento das ações de educação voltadas ao atendimento dos meninos e das meninas inseridos nas unidades de atendimento que compõem o sistema socioeducativo paranaense atreladas à EJA, aproximá-la da educação social. Essa aproximação em nosso entendimento viabiliza a concretização da tríplice função da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora pela educação permanente) e, nessa medida, materializa ainda o que apreen-

demos como finalidades da educação social, uma vez que instrumentaliza individual e socialmente os/as adolescentes para superação dos limites que têm lhes sido impostos e determinam sua inclusão/exclusão, suas trajetórias de vida e morte.

Portanto, cremos ser imprescindível a “constituição de uma política de educação que seja além de acadêmica, social, que garanta para o conjunto de crianças e adolescentes [...] o direito à educação e a ser educado, o que em nossa percepção é a contribuição da educação social” (MÜLLER et al., 2014, p. 630). Essa crença se assenta na compreensão do papel político transformador que a atuação do/a educador/a social desempenha na trajetória de vida de meninos e meninas atendidos pela política de socioeducação ao ultrapassar a dicotomia fora/dentro da escola, promovendo ações que, fundamentadas em suas experiências concretas, garantam espaços de participação política possibilitando a luta por seus direitos e por seus sonhos.

## Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília-DF: Conanda, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CARDOZO, Glória Christina de Souza. **Privado, Político e Público: condicionantes e contradições nas práticas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**.

169f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes.; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: Degase, 2013. p. 17-36

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (Coord. Técnica). **As Bases Éticas da Ação Socioeducativa**: referenciais normativos e princípios reguladores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 11/2000**, de 7 de junho de 2000. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF, 7 jun. 2000.

DIAS, Fernando. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-252

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Marcos César de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 3.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).

LIMA, Pe. Agnaldo Soares. **Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo Comentado**: uma abordagem crítica para apoiar a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais. Brasília: SDB, 2014.

MORELLI, Ailton José. A Criança diante da Lei. In: MORELLI, Ailton José; MÜLLER, Verônica Regina (Orgs.). **Crianças e Adolescentes**: a arte de sobreviver. Maringá: Eduem, 2001. p. 47-92

MÜLLER, Verônica Regina.; MOURA, Fabiana.; NATALI, Paula Marçal.; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **A formação do profissional da educação social**: espectros de realidade. Trabalho apresentado ao XVII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul / Cone Sul. Florianópolis, 2010.

MÜLLER, Verônica Regina et al. **A educação que falta**: desafios profissionais para a emancipação de crianças e adolescentes em situação de rua. Trabalho apresentado ao



XVII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul / Cone Sul. Florianópolis, 2010.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.



## FORMACIÓN TÉCNICA UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN SOCIAL: DIÁLOGO DE SABERES Y SABERES EN TENSION

*Diego Díaz Puppato*

*Eduardo Ribó*

*"Importan dos maneras de concebir el mundo; Una, salvarse solo, arrojar ciegamente los demás de la balsa y la otra, un destino de salvarse con todos, comprometer la vida hasta el último naufrago"*

*Armando Tejada Gómez*

### Introducción

El trabajo presenta una reflexión sobre la conformación de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social a partir de la mirada construida en el I Encuentro de Investigadores en Pedagogía Social en Montevideo, Uruguay (2016), así como también en el V Seminario Internacional de Movimientos Sociales, Historia, Antropología, Educación y Alternativas Políticas en Latinoamérica, Mendoza Argentina (2016).

Ese espacio compartido invitó a deliberar sobre el campo de la Educación Social en la Universidad, en una dinámica de diálogo y tensión de saberes, de apertura y aceptación al desafío de la construcción conjunta.

La Tecnicatura Universitaria en Educación Social se sustenta en una concepción de aprendizaje y de enseñanza entendidos como procesos intersubjetivos, en constante deconstrucción y construcción, que ponen en juego la diversidad de miradas y experiencias. Esta propuesta forma parte de la renovada oferta académica de la Universidad Nacional de Cuyo y se lleva a cabo conjuntamente entre la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad de Educación, con sede en esta última. La misma expresa una opción formativa, que destaca la figura del Educador Social como un integrante del campo socioeducativo inmerso en el territorio institucional, social y pedagógico, en contacto directo con las poblaciones con quienes configura su práctica. Este proceso de implicación comienza en la formación y continúa en su hacer, se procura formar a educadores competentes para desarrollar una mirada crítica sobre dinámicas socioeducativas e institucionales en constante cambio y propiciar acciones educativas que profundicen las oportunidades de transformación social e inclusión educativa.

## 1. Marco institucional

La Universidad Nacional de Cuyo, en el año 2014, firmó un 'Contrato – Programa' con el Ministerio de Educación de la Nación Argentina que preveía la creación de 8 carreras, entre ellas se encontraba la Tecnicatura en Recreología, que, luego de distintos procesos de consulta, reflexión, análisis, discusión y ajuste, culminó constituyéndose como Tecnicatura Universitaria en Educación Social, en adelante TUES.

El Plan de Estudio de la TUES fue realizado por un equipo multidisciplinario constituido *ad hoc* por docentes de dos unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo: Facultad

de Educación y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Se estableció a la primera como sede principal de la misma.

El proceso de elaboración duró cerca de un año e incluyó instancias de debate sobre posicionamientos, revisión de ofertas semejantes y el trabajo con instituciones y actores territoriales que llevan a cabo acciones socioeducativas en la provincia de Mendoza. Asimismo se consultó a especialistas que se desempeñan en otros espacios formativos semejantes y a los distintos departamentos de las facultades involucradas.

Finalizando el mes de setiembre de 2015 se aprobó la creación de la carrera y el plan de estudio y se abrió el periodo de inscripción. Actualmente, los primeros estudiantes se encuentran cursando su segundo año.

Se considera que la tecnicatura emerge como una respuesta de la Universidad Nacional de Cuyo a las demandas en educación crítica y a una interpelación concreta en el campo socioeducativo: la de generar espacios de aprendizaje en los que se incentive la educación social. No se pretende, entonces, que la academia, en este caso, la Universidad, fuerce la creación de una carrera que no ha sido demandada en el medio ni de dejar afuera de esta toma de decisión a los actores que hasta ahora han desempeñado dichas funciones sin titulación o con titulaciones relacionadas. Por el contrario, se propone reivindicar la identidad del educador social a través de una formación que trasciende el sistema escolar primario y secundario, para asumirlo en el ámbito de la educación universitaria. En este sentido, el Consejo Asesor Permanente de la Universidad Nacional de Cuyo, en su publicación *Demanda Social a la Universidad: Percepciones, expectativas y propuestas sobre la pertinencia de la Educación Superior en Mendoza (2010)*, identifica la formación en educación no formal como una necesidad concreta y sentida por sujetos que están interviniendo en las comunidades para así generar espacios de aprendizaje en los que se incentive la

transformación social. También cabe destacar la pertinencia de la Tecnicatura en Educación Social con los objetivos que plantea el Proyecto de Expansión de la oferta académica de la Universidad y que fuera presentada a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Citamos textualmente un objetivo principal del convenio marco 151/14:

La educación superior debe ser de carácter público, gratuito y con alta pertinencia y responsabilidad social. El conocimiento que se produzca y transfiera desde la universidad deberá orientarse a combatir la pobreza, la desigualdad y la inequidad social.

## 2. Algunos diálogos y tensiones

La propuesta interfacultad: *Trasponer la burocracia favoreciendo la mirada transversal.*

Entre las sugerencias del contrato-programa que dio origen a la carrera se encuentra la que plantea la creación de ofertas interfacultades. Esto constituyó una gran oportunidad para dar lugar al aprovechamiento de distintos campos disciplinares, así como para 'romper' las estructuras estancas que supone el abordaje por una única facultad.

Del mismo modo, un trabajo con estas características requirió de la alteración de circuitos burocráticos y administrativos consolidados en distintas instituciones, para dar operatividad y viabilidad a la tarea emprendida, tanto para la construcción del plan de estudio, como para su implementación. Esto supuso, no solo la generación de ámbitos de intercambio y trabajo, sino que demandó un cambio de actitud de los docentes, un corrimiento de los 'lugares conocidos', del lugar del saber que aporta la experticia profesional, para propiciar un intercambio de conocimientos

que permitiera una construcción fructífera. Ciertamente, el trabajo interfacultad propone el generoso ejercicio de poner en dudas el propio quehacer profesional y las acostumbradas lógicas de funcionamiento para dar lugar a prácticas nuevas que pueden significar desaprender para aprender o reaprender otros modos de construcción curricular y de enseñar.

La conformación del equipo: *Cuando lo posible es lo deseable.*

El desarrollo de un plan de estudio requiere de la conformación de un equipo que asuma la responsabilidad de su construcción. Se constituyó una comisión de profesores de las dos unidades académicas y algunos referentes que, aunque no estaban en vinculación laboral con la Universidad, tienen profunda relación con el campo ocupacional futuro de los egresados. La designación fue realizada por invitación de la gestión y se sustanció a través de una contratación eventual.

Debido a que se trataba de una carrera nueva, no existen en la Universidad Nacional de Cuyo, ni en la provincia de Mendoza, especialistas formados académicamente en el campo. Por ello, se organizó un equipo con perfiles complementarios y distintos grados de trayectoria de trabajo en el terreno de la Educación Social. Así es que se concretó una comisión de profesionales con formación académica y experiencia en el campo educativo general, la recreación, el trabajo social, la sociología, la psicología comunitaria, la educación especial, la primera infancia y la gestión administrativa.

La dinámica de trabajo se dio en torno a producciones en pequeños grupos que se discutían en plenarios semanales, con algunas instancias intensivas de validación y discusión con actores reconocidos del medio local e instituciones de referencia.

Una tecnicatura y la Educación Social en el ámbito universitario: *Resistencias a la inercia*.

La universidad es llamada y considerada una “Casa de Altos Estudios” y ciertamente puede ser así. De hecho, es esta institución la habilitada para el desarrollo y dictado de las propuestas educativas con mayor acreditación y, para las profesiones, con mayor calificación social.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, como en casi todas las universidades nacionales, las carreras que conforman la oferta académica están preeminentemente constituidas por propuestas de grado y, en segundo término, de posgrado. En este contexto institucional, las carreras tienen una valoración subjetiva, la formación de grado es considerada prestigiosa y el posgrado más aún. Esta gradación, de construcción intersubjetiva, ubica a las tecnicaturas en un lugar de cierta depreciación respecto de las demás ofertas, sostenida por alguna representación sobre este tipo de estudio, por los requisitos de ingreso y aprobación que tiene o han tenido históricamente y por la duración de las mismas.

Esta mirada que subvalora las tecnicaturas, respecto de las ofertas tradicionales, provoca un rechazo ante estas que puede transformarse en obstáculos para su aprobación de, entendiendo que la presencia de ellas supone una degradación de la propuesta académica de una facultad. Con esto se está privilegiando el ajuste de la oferta a cierta tradición institucional en desmedro de la búsqueda de formatos de mayor adecuación con las demandas de ciertos sectores de la sociedad.

Abrir la puerta a la formación en estos aspectos, comporta la resignificación de los espacios institucionales y los campos de desarrollo profesional de los equipos de cátedra. Asimismo, contemplar estas propuestas comprometidas con el desarrollo social de los sujetos que forman parte de los distintos conjuntos



de una sociedad y dirigidas a sectores que tradicionalmente no han tenido, ni tienen acceso a la Universidad, representa una apertura democrática de una institución que históricamente ha sido pensada para determinados sectores hegemónicos y que ha atendido una agenda no siempre comprometida con el bien de los sectores vulnerados.

Entre la vacancia y la superposición: *De la Recreología a la Educación Social y las tensiones con los profesorados y con la carrera de trabajo social.*

El contrato-programa previó una tecnicatura en recreología que luego devino en Educación Social. Esta primera elección respondió a diagnósticos de la necesidad de esta formación. En las primeras reuniones del equipo de trabajo comenzó a vislumbrarse que habían dos inconsistencias para definir un plan de estudio en recreología: una, de orden epistemológico y, la otra, relacionada con el estudio de demanda.

Los análisis epistemológicos en relación con la recreología arrojaron que este campo tiene un recorrido constitucional insuficiente y de frágil consistencia como para dar lugar a un planteo formativo. ¿Qué es la recreología como campo disciplinar? ¿Cuál es su corpus teórico? ¿Qué antecedentes existen en otros espacios institucionales? Las respuestas a estas preguntas resultaban muy ambiguas y tenían muchas debilidades. No resultaba apropiado y prudente embarcarse en un proyecto tan complejo como es la constitución de una nueva carrera sobre un campo disciplinar tan poco definido.

El proceso de cambio de denominación tuvo cuatro momentos. Estos momentos dieron lugar a ajustes y cambios de rumbos en el equipo de trabajo y permitieron la negociación progresiva con las autoridades del contrato-programa. Las cuatro denominaciones que marcaron el proceso son: "Recreología", "Re-

creología con orientación en Educación Social”, “Educación Social con orientación en Recreología” y, finalmente, “Educación Social”.

Estas mutaciones y transformaciones de la denominación produjeron tensiones con referentes de las carreras de Profesorado y de Trabajo Social. En ambos casos, por una eventual superposición de los técnicos en Educación Social con los docentes de Educación Primaria e Inicial y con los Trabajadores Sociales. Ciertamente, las acciones educativas y sociales en un determinado colectivo tienen como actores privilegiados a determinados profesionales consolidados en el tiempo como referentes de ciertas problemáticas, sin embargo, eso no agota las posibilidades de intervención, por el contrario, analizar una situación únicamente desde ciertas matrices disciplinarias puede resultar un encapsulamiento de las necesidades a las respuestas posibles, restringiendo otros abordajes y propuestas de desarrollo.

## A modo de conclusión

La búsqueda permanente de intercambios, de diálogos profundos, de consensos en busca de confluencias y la labor sostenida sobre las tensiones de diversos actores, instituciones y saberes, lejos de interpretarse como aspectos disruptivos o conflictivos fueron vivenciados como oportunidades de transformación y mejora, como un ejercicio continuo.

La construcción realizada en la Universidad Nacional de Cuyo, en relación con la Educación Social, invita a pensar que estos saberes pronto formarán parte de las respuestas necesarias para muchas demandas regionales.

## Bibliografía

- CAMORS, J. (2005) **Educación social: una perspectiva desde (y para) América Latina**. En XVI Congreso Mundial De Educadores Sociales. AIEJI-ADESU.
- CAPLÁN, N.R. (2010). **El financiamiento de la educación superior a través del presupuesto y la autonomía universitaria: Son compatibles en la actualidad?** ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública (58-59).
- CONSEJO ASESOR PERMANENTE, UNCuyo (2010). **Demanda social a la Universidad: Percepciones, expectativas y propuestas sobre la pertinencia de la Educación Superior en Mendoza**. Mendoza, Ediunc
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 5 (2). Consultado 15/07/15: <http://redie.ens.uabc.mx>.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. y Velasco Redondo, N. (2003) **La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior**. Revista Agenda Académica, Vol. 10 N° 2.
- NÚÑEZ, V. (2006) **Hacia una re-elaboración del sentido de la educación: Una perspectiva desde la Pedagogía Social**. En Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa. Montevideo. MEC.
- NÚÑEZ, V. (1999) **Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires. Santillana.
- PERALTA, M.V. (2001) **Globalización y construcción curricular: Tensiones y posibilidades. Una perspectiva desde Latinoamérica**. Chile. Mimeo.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008) Diversidad cultural y contenidos escolares. En: **Revista de educación**, N° 345.
- TRILLA BERNET, J. (1996). **Otras Educaciones**. México. SEP.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **ANTONIO PEREIRA**

Doutor em Educação (Universidade Federal da Bahia), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia, líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educadores Sociais (Uneb). Membro da Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais.

### **CLÉIA RENATA TEIXEIRA DE SOUZA**

Doutora em Educação, mestre em Educação pelo Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá. Graduação em Educação Física pela UEM, graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos. Atualmente é professora do curso de Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Pantanal. Membro da Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais.

### **DIEGO DÍAZ PUPPATO**

Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba). Licenciado en Gestión Institucional y Curricular (Universidad Nacional de Cuyo). Profesor Universitario de Grado en Educación Primaria (Universidad Nacional de Cuyo). En la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo trabaja actualmente como profesor adjunto de Didáctica y Curriculum, director de proyecto de investigación y miembro titular del Consejo de Investigación. Coautor del Plan de Estudio de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo.

## EDUARDO RIBÓ

Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones (UAM, México), especialista Universitario en Educación Ambiental (UPN, México). Profesor Nacional de Educación Física. Realizó cursos de posgrado en derechos del niño y políticas sociales para la infancia (Unicef, UNCuyo, CASACIDN). Se ha formado en Investigación Colaborativa en la Universidad de Carleton, con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC). Profesor adjunto de Praxis, integrante de proyecto de investigación y miembro titular del Consejo de Investigación. Referente de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo y coautor de su Plan de Estudio.

## GLORIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO

Pedagoga e especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Londrina (2004 e 2010). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Pedagoga da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná, atuando no sistema socioeducativo na medida de internação. Docente da graduação em Pedagogia da Faculdade Pitágoras de Londrina. Experiência na área de Educação, com ênfase em Socioeducação, EJA, Educação Não Formal e Educação Social. Facilitadora de círculos de construção de paz e transformação de conflitos e coordenadora de projetos de Justiça Restaurativa pelo Núcleo de Justiça Restaurativa em Londrina-PR. Membro da Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais.

## JACYARA SILVA DE PAIVA

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação em Direito na Ufes, graduação em Pedagogia na Ufes, educadora social, pesquisadora em Educação

Social e Pedagogia Social. É pedagoga no Centro Educacional Radier. Membro da Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais. Membro do Fórum Brasileiro de Educadoras e Educadores Sociais.

### JORGE CAMORS

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay). Profesor Adjunto en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. *Director* de la carrera de Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Coordinador de la *Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República*.

### MARCELO MORALES

Doctorando en Educación de la Universidad de Entre Ríos, Argentina. Máster en Educación Social (Universidad Internacional de Andalucía, España). Educador Social (Cenfores-Inau). Docente en la formación de Educadores Sociales (CFE-Anep), y en la Udelar en el Departamento de Pedagogía Política y Sociedad. Trabajó muchos años como educador con niños y adolescentes en organizaciones de la sociedad civil, así como en diferentes organismos públicos y privados. Miembro de la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay.

### PATRICIA CRUZELINO RODRIGUES

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, mestre em Educação pela UEM, especialista em Gestão de Políticas Públicas para Criança e Juventude pela Universidade Estadual de Londrina, e em Políticas Sociais, Infância e Adolescência pela UEM. Graduada em Licen-

ciatura Plena em Educação Física pela UEM. Atua na área da Educação, com experiências desenvolvidas em diversos contextos e espaços educativos da Educação Física, Educação Social e Lazer. Membro da Associação de Educadores Sociais de Maringá. Educadora do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

#### PAULA MARÇAL NATALI

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009). Especialista em Políticas Sociais para Infância e Adolescência pela UEM (2006). Graduação em Educação Física pela UEM (2003). Atualmente, é professora da UEM/Vale do Ivaí, no curso de Educação Física. Membro da equipe coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM), membro da Associação de Educadores Sociais de Maringá, e membro da Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais.

#### REGIS ALAN BAULI

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestre em Tutela de Direitos Supraindividuais pela UEM (2005). Graduação em Direito pela UEM (1998). Atualmente, é professor da UEM, no Departamento de Direito Público. Advogado inscrito na OAB/PR (afastado pelo Plano Anual de Capacitação Docente - PACD/2017), membro da Associação de Educadores Sociais de Maringá.

#### VERÔNICA REGINA MÜLLER

Pós-doutorado na área de Educação Social pela Universitat de Barcelona, doutora em História da Educação Social Contemporânea na mesma universidade, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialista em



educação Psicomotora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Licenciatura Plena de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá (graduação em Educação Física, mestrado e doutorado em Educação), membro da equipe coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM), presidente da Associação de Educadores Sociais de Maringá, organização que representa o Brasil na Dynamo International-Street Workers Network, membro da Associação Brasileira de Educadoras e Educadores Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ Infância, Adolescência e Juventude.



## ANEXO

### **DECLARACIÓN DEL I ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PEDAGOGÍA SOCIAL DE MONTEVIDEO**

Los participantes del Primer Encuentro de Investigadores en Pedagogía Social desarrollado en la ciudad de Montevideo los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2016, profesionales de la pedagogía social y la educación social de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, España y Uruguay, declaramos que:

- 1.- Reafirmamos nuestra convicción en la potencialidad de la educación para el desarrollo de procesos de humanización plena y de transformación social hacia la construcción de sociedades más justas e igualitarias.
- 2.- Asumimos el compromiso en generar espacios de investigación y formación a nivel latinoamericano.
- 3.- Expresamos nuestra solidaridad con los colegas y el pueblo todo de Brasil en estos momentos de interrupción democrática y manifestamos nuestro apoyo a los educadores y estudiantes brasileños que resisten obstinadamente los procesos de deshumanización en curso.

*Montevideo, 25 de noviembre de 2016.*



