

---

# Nas trilhas da aventura pedagógica de educar *com e para* o social

NATALINO NEVES DA SILVA\*

---

## Resumo

*O propósito inicial com este texto é compartilhar algumas das experiências pessoais e profissionais adquiridas na minha inserção profissional como coordenador pedagógico e educador social no Núcleo de Arte e Cultura (NAC), que se situa no contexto de ações educativas realizadas por organizações não governamentais e desenvolve um trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes no contraturno escolar. A ação educativa do educador social que se desenvolve em torno do saber, fazer e refletir no contexto do trabalho socioeducativo, realizado com crianças e adolescentes de 6 a 16 anos, foi a dimensão educativa que busco aqui refletir. Tendo em vista a relação educativa estabelecida entre educador e educando quanto à certeza de que se ampliaram não somente a visão de mundo dos educandos, como também a nossa, espero que em torno da complexa dinâmica espaço/tempo/social que a concretização da proposta de educar para a cidadania crítica, solidária, diversa, participativa e ética tenha sido significativa para todos como foi para mim.*

**Palavras-chave:** Educação social. ONGs. O trabalho socioeducativo.

---

## Um início de conversa

O propósito inicial com este texto foi compartilhar algumas experiências pessoais e profissionais adquiridas com a minha inserção profissional como coordenador pedagógico e educador

---

\* Pedagogo. Mestre e doutorando em Educação na Faculdade de Educação da UFMG. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: natalgerais@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Na certeza de que o percurso pessoal e profissional conta com o auxílio de pessoas importantes que contribuem com o nosso caminhar, agradeço à Nilma Lino Gomes, ao Juarez Dayrell e à Lucinha Alvarez, docentes da FAE/UFMG, e ao Levindo Diniz, docente da UFSJ, por acreditarem na minha capacidade profissional e pelo estímulo para adentrar o campo da educação social. À Lucinda Alvarez de Oliveira Leite, pela credibilidade afeto e parceria. Aos profissionais do Centro de Educação Infantil Lucinda Alvarez de Oliveira Leite, pela generosa acolhida. A todos os profissionais da educação do NAC que acreditaram que praticar outra educação é possível. À Sílvia Amélia, atual coordenadora, pelos profícuos diálogos. À amiga Sílvia Ulisses, então coordenadora do Conselho de Pais Criança Feliz, que se localiza na Vila do Cafézal no Aglomerado Serra, pelas trocas de experiências. De modo muito especial, às famílias, às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos velhos moradores da comunidade Mariano de Abreu, que a cada novo dia me ensinaram a ser mais humano e sensibilizado com as questões políticas e sociais de nosso país.

<sup>2</sup> Para uma contextualização social e histórica da atuação das ONGs no Brasil, bem como algumas críticas realizadas, cf. Gohn (2005, 2008).

<sup>3</sup> As ações socioeducativas são definidas por Azevedo e Carvalho (2005) como aquelas que buscam conjugar a educação e a proteção social. São essas ações que fazem da educação

social no Núcleo de Arte e Cultura (NAC)<sup>1</sup> que se situa no contexto de ações educativas realizadas por organizações não governamentais (ONGs)<sup>2</sup> e desenvolve um trabalho socioeducativo<sup>3</sup> com crianças e adolescentes no contra turno escolar. A proposta socioeducativa desenvolvida pelo NAC soma-se a muitas outras que têm sido desenvolvidas no âmbito do Programa de Socialização Infantojuvenil que nasce da perspectiva do cumprimento da Lei n. 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o objetivo de “desenvolver ações educativas e de proteção integral, contribuindo no processo de socialização e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e a integração na família e na sociedade”. (BRASIL, 1990, art. 90, p. 32)

Ao nos referimos às ações socioeducativas desenvolvidas *com e para* crianças e adolescentes, o ECA é bastante claro sobre o direito desses *sujeitos* às vivências diversificadas de cultura, lazer, esporte e arte nas suas comunidades. As ações socioeducativas, desenvolvidas em programas socioeducativos, no entendimento de Azevedo e Carvalho (2005, p. 3), necessitam ser compreendidas e integradas a um campo de aprendizagem voltado para a convivência grupal e a participação na vida pública, pois trata-se de um campo privilegiado de forma intencional de valores éticos, estéticos e políticos.

O conhecimento sobre as possibilidades, dos limites e dos desafios do trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos<sup>4</sup> (em algumas instituições a idade de atendimento é ampliada até os 18 anos ou mais) realizado por ONGs, vem sendo gradativamente sistematizado – por exemplo, por meio de algumas importantes publicações realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); das propostas de formação do Seminário TUDOHAYER, promovido pela Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (Ameppe), vinculada a Fundação Fé e Alegria do Brasil; bem como das experiências pioneiras realizadas por Tião Rocha, por intermédio do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD); dentre outros.

A ação educativa do educador social que se desenvolve em torno do saber, fazer e refletir, no contexto do trabalho socioeducativo realizado com crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos, é refletida neste texto. Não desconsideramos, porém, que existem outras importantes dimensões sobre o campo que merecem também ser ponderadas, mas, levando em consideração o público ao qual se destina esta publicação, graduandos do curso de pedagogia, espero que as dimensões elegidas possam contribuir para reflexões ou quem sabe como possíveis aprendizagens para a atuação nesse campo profissional.

Desejo que as experiências aqui compartilhadas possam, de alguma forma, contribuir com a aventura pedagógica, que é educar *com e para* o social. Por aventura pedagógica entendemos a dinamicidade espaço-temporal-social que perpassa a ação educativa realizada por meio da atuação profissional do educador social. Essa dinamicidade espaço-temporal-social, possivelmente, é capaz de interferir nas rotinas das atividades preestabelecidas, no “clima” das atividades socioeducativas, além de exigir o desenvolvimento da capacidade crítica e do diálogo desse profissional com as diferentes instâncias de poderes (micropoderes) locais. Decerto é que muitas são as lições aprendidas nas trilhas dessa aventura pedagógica. Aprendizagens que pretendo compartilhar no caminho de construção deste texto.

para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e juventude.

<sup>4</sup> A idade das crianças e dos adolescentes atendidas nos Programas de Socialização Infanto-Juvenil da Prefeitura da Belo Horizonte é de 7 a 14 anos. Contudo, é possível a delimitação dessa idade sofrer alterações, dependendo da proposta educativa do equipamento social.

<sup>5</sup> O Conjunto Mariano de Abreu localiza-se na região leste de Belo Horizonte (BH) e se estende por uma área de aproximadamente 145.828 m<sup>2</sup>. Sua população é estimada em 4.137 habitantes, distribuídos em 1.106 domicílios. A maioria das famílias é oriunda de vilas e favelas localizadas em áreas de risco de BH, como Alto Vera Cruz, Nova Granada e a antiga Favela do Rio Arrudas. (Cf. HISTÓRICO do Conjunto Mariano de Abreu. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=39245&chPlc=39245&pidPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 20 abr. 2011).

---

## Percurso 1 – A proposta socioeducativa de atendimento de crianças e adolescentes: algumas implicações do saber e do fazer

O NAC está situado no bairro Mariano de Abreu<sup>5</sup> e integra uma proposta educativa maior que se encontra articulada a um Centro

de Educação Infantil que fica ao lado da instituição. A idealização e a concretização de ambos partiram da iniciativa da então presidenta Lucinda Alvarez de Oliveira Leite e suas companheiras.

Inserida no campo de discussão dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, alguns dos princípios que nortearam a proposta de realização do trabalho socioeducativo do NAC foram:

Desenvolver uma metodologia que supere a simples ocupação do tempo livre, assegurando o desenvolvimento das diferentes habilidades das crianças e adolescentes; Propor uma ação educativa atrativa, criativa, dinâmica e diversificada, capaz de oferecer oportunidades de desenvolvimento humano e social; Desenvolver uma perspectiva de construção de conhecimentos, onde crianças e adolescentes possam entrar em contato com conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade a partir das suas curiosidades e necessidades, exercitando olhar crítico; Constituir uma retaguarda de proteção especial, capaz de fortalecer os vínculos familiares e comunitários para as crianças e os adolescentes com trajetória de exclusão; Estabelecer uma estratégia de inserção e contribuição na rede de atendimento já existente no bairro, contribuindo para a diversidade, sustentabilidade, complementaridade dos serviços e o combate à violência. (PROPOSTA..., 2005, p. 6)

Nesse sentido, as vivências artísticas, culturais e esportivas constituíram o eixo central do atendimento, buscando ampliar o conhecimento das crianças e dos adolescentes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre as pessoas e o ambiente onde vivem. A realização de oficinas culturais pareceu-nos, então, adequadas para alcançar os objetivos previstos na proposta do trabalho socioeducativo. Lembrando oficinas, conforme esclarece Silva (2007, p. 213), podem ser entendidas como espaços de experimentação e aprendizagem, em que cada participante é concebido como ser ativo no processo de construção de *sujeito*, um ser da práxis, da ação e da reflexão.

No segundo semestre de 2005, iniciamos o atendimento de 100 crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 16 anos, no horário

complementar à escola. A distribuição de atendimento ocorreu da seguinte forma: 50 crianças e adolescentes foram atendidos pela manhã e os demais no período da tarde. Tendo em vista o desenvolvimento de uma ação educativa com a intencionalidade protetiva e educativa, aos poucos fomos percebendo que a garantia de mais um espaço de atendimento ao público infantojuvenil significou uma conquista, conforme a opinião dos moradores, para a comunidade do Mariano de Abreu.

Acreditando no caráter transformador, potencializador e de conscientização humana que ações socioeducativas por meio de oficinas culturais são capazes de proporcionar, contamos, na ocasião, com as seguintes oficinas:

- **Oficinas de arte e cultura** – A arte, para a professora Assis (2002, p. 16), tem papel importante no desenvolvimento do conceito do eu. É preciso que a criança e o adolescente, diz ela, veja a si mesma, na sua diferença, fortalecida na sua identidade, no seu autoconceito e na sua autoestima, para que possa fazer boas escolhas e enfrentar o ambiente complexo em que vive. Na proposta de realização das oficinas de arte e cultura buscamos desenvolver as múltiplas linguagens artísticas e culturais das crianças e dos adolescentes, estimulando-lhes o potencial criativo, no sentido de instigar-lhes o gosto pelas artes, os sentimentos e, sobretudo o resgate da cultura popular. Várias foram às atividades realizadas, dentre as quais a criação e confecção de brinquedos; o resgate de jogos e brincadeiras populares; a apresentação de documentários e filmes comentados; a contação de história; o caderno de registro diário (re)escrito por crianças e adolescentes); a realização de pesquisas.

- **Oficinas de esporte, lazer e cidadania** – O desenvolvimento de atividades lúdicas além de possibilitar maior interatividade entre os diferentes grupos etários (crianças, jovens e adultos) constituíram uma forma de sociabilidade<sup>6</sup> propícia a novas aprendizagens.

<sup>6</sup> Não havia necessidade, a princípio, do estabelecimento de uma forma rígida e de controle nos processos de interações estabelecidos entre os diferentes *sujeitos educativos* envolvidos, uma vez que a ludicidade e a espontaneidade nos processos interativos das crianças e dos adolescentes eram consideradas propícias no sentido de constituição da aprendizagem significativa. Por sociabilidade, Simmel (1983, p. 168) entende que “são liberados de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmo e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade”.

Nas ações socioeducativas realizadas nas oficinas de esporte, lazer e cidadania, propusemo-nos trabalhar com as noções de cooperação, respeito e o conhecimento de aspectos da expressão corporal das crianças e dos adolescentes. As atividades realizadas foram: atividades esportivas e recreativas; promoção de espaços de escuta, diálogos e reflexão; trabalho com a construção de regras individuais e coletivas baseando-se na vivência entre educador e educando.

- **Oficinas de cultura digital** – Com vista a garantir o acesso e o domínio de uma das atuais ferramentas essenciais para a inclusão na era moderna, a proposta da oficina (naquele momento estruturávamos o espaço para sua realização) de cultura digital era permitir às crianças e aos adolescentes o uso informacional/pedagógico para a realização de pesquisas, a integração com as propostas de outras oficinas, as trocas de experiências, a criação de uma *home page* do NAC e sua manutenção, dentre outras ações.

Informação e cidadania se complementam. Reis, Silva e Massensini (2011) ponderam, a esse respeito, que a complementariedade da informação e da cidadania diz respeito à possibilidade de exercício da função de cidadão. Nesse sentido, o *sujeito* na qualidade de cidadão e de cidadã, além do pleno gozo de seus direitos civis, políticos e sociais, precisa ter acesso

à educação, à saúde, à moradia, à alimentação, ao emprego, ao transporte, entre outros serviços básicos necessários a uma vida digna, como também possuir acesso à informação, que é enxergada, na atual sociedade, como pré-requisito para o estado de cidadão pleno. (REIS; SILVA; MASSENSINI, 2011, p. 22)

- **Acesso a bens culturais** – Estimular e garantir a participação das crianças e dos adolescentes em eventos fora da instituição, como assistir atividades artísticas culturais, visitar exposições de artes, bibliotecas, museus, parques etc. As intenções educativas dessas atividades era a ampliação do “capital cultural” das crianças

e dos adolescentes ao visitarem esses espaços e refletirem sobre as aprendizagens realizadas. As atividades eram precedidas de estudos e pesquisas sobre os espaços e levantamento de questões de interesse que eram investigadas nos momentos em que as visitas ocorriam.

- **Projetos de trabalho** – Tendo em vista o contexto social no qual as ações socioeducativas eram desenvolvidas e as singularidades socioeconômicas, educativas, culturais, identitárias, políticas, religiosas, ambientais, de gênero, de deficiência, espaço-tempo-social, dentre outros, a proposta de projetos de trabalho perpassou por todas as oficinas por meio de uma ação conjunta com as crianças, os adolescentes e seus familiares.

Centrando-nos nos interesses, desejos e necessidades dos grupos envolvidos, os pontos de partida para o surgimento de um projeto/tema, conforme elucida a pesquisadora Fernandes (2007, p. 225), levamos em consideração questões, problematizações, assuntos de interesse ou de preocupação do grupo (a percepção de situações/problemas, sobretudo pelos educadores) foi bastante importante). Alguns dos projetos/temas abordados foram: identidades e diversidade étnico-racial, Sexualidade, a valorização da diferenciação sociocultural, etc.

- **Educadores sociais e a sua formação** – No limite deste texto, não é nossa intenção, aqui, aprofundarmo-nos em torno do conceito de educador social e da pedagogia social. Contudo, ao tratar da educação social, logo nos vem à mente: Afinal, o que é pedagogia social? Qual é o seu objeto? Quem é o educador social? As ponderações sobre a atuação da “profissão educador social” realizadas por Romans, Petrus e Trilla (2003) são importantes para a compreender tais questões:

Para os autores, “pedagogia social pertence à ordem do conhecimento, do discurso. A pedagogia social é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais... descritivos ou

normativos... mas saberes que tratam de um objeto determinado” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 16). Os autores nomeiam “objeto” como *educação social*. Do ponto de vista referencial, a pedagogia social estaria formada, segundo os autores, por todos os processos educativos que compartilham, no mínimo, dois dos três seguintes atributos:

- 1) dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; 2) têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social; 3) têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 28).

Com base nos atributos dos processos educativos de configuração da educação social descritos e tendo em vista a compreensão da especificidade contextual histórica em que esses pesquisadores produzem sua reflexão, as ações socioeducativas desenvolvidas no NAC se configuram como um trabalho de educação social (pedagogia social). Já no que concerne a uma “concepção identitária profissional” do educador social, o pesquisador Ventosa Pérez (2007, p. 137) diz:

O educador social de uma perspectiva vertical está chamado a trabalhar em programas e equipes interdisciplinares junto a outros profissionais - trabalhadores sociais, psicólogos, profissionais da saúde, juízes, animadores, mas com diferentes funções e finalidades (tradução nossa).

A formação permanente<sup>7</sup> e em serviço<sup>8</sup> dos educadores do NAC constituiu relevante diferencial. Cotidianamente, os desafios, os limites e as possibilidades do trabalho socioeducativo com as crianças e os adolescentes eram discutidos de maneira individual ou coletivamente. Na contratação dos educadores, buscamos levar em consideração as pessoas que moravam no entorno da instituição e que já vinham desenvolvendo, de certa forma, atividades educativas na comunidade como agentes culturais, educadores

<sup>7</sup> Nos espaços formativos, como Seminário TUDOHAYER, Orçamento Participativo Comunitário, o Arena da Cultura, Conferências Municipais e Estaduais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, etc., houve uma representação significativa tanto por parte dos educadores como da coordenação. Na ocasião, um educador do NAC apresentou e expôs seu trabalho artístico em Paris, França.

<sup>8</sup> Contamos, periodicamente, com a Consultoria Pedagógica do professor Levindo Diniz Carvalho, bem como o acompanhamento das atividades, a sua concepção e a avaliação realizada por mim então coordenador pedagógico.

sociais, etc. O investimento na formação dos educadores sempre foi uma prioridade, dada a tarefa essencial que esse profissional desempenha na instituição.

- **Relação com as famílias** – Foi por meio da assertiva de que é preciso trabalhar diretamente com as famílias vulnerabilizadas e fortalecê-las para que seus membros se apoiem mutuamente e para que os seus responsáveis sejam capazes de transmitir os valores em que acreditam, conforme elucidado no material do Cenpec (2002), é que sabíamos que lidar com as crianças e os adolescentes, implicaria também desenvolver um trabalho com as famílias.

O interesse de algumas mães, pais e responsáveis em participar do conjunto das ações socioeducativas realizadas no NAC foi manifestado no momento inicial de cadastro e de inscrição dos filhos. Diante o interesse demonstrado pelos familiares, incentivamos a criação do Grupo de Apoio Familiar (GRAF), um espaço no qual podem ser discutidos desde assuntos específicos relacionados à educação dos educandos, bem como as peculiaridades da vida de cada um. A superação dos problemas relacionados às reais condições materiais, biopsíquicas, etc., enfrentados *na e pela* vida fizeram parte das conversas, realizadas mensalmente, às tardes, seguida, ao término de cada reunião, de quitutes preparados por elas mesmas (a reunião contava, também, com a participação de alguns homens/pais) na cozinha da instituição.

- **Trabalho em rede** – Desde o início, o NAC sempre buscou integrar-se a rede de equipamentos sociais existentes na comunidade do Mariano de Abreu, tanto de iniciativas públicas quanto particulares, que também atendiam crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos.

Dada a necessidade de construção de redes sociais no trabalho socioeducativo no sentido da promoção do trabalho intersetorial e interdisciplinar, propomos, além do fortalecimento das ações

socioeducativas, realizadas por meio dos vários equipamentos sociais que compõem essas redes, a valorização do saber popular e outras formas de saberes de forma cooperativa, participativa e democrática.

A constituição da proposta do trabalho em rede, certamente, não é uma tarefa simples e fácil de ser realizada. Contudo, a importância de constituir as redes sociais no contexto pessoal, institucional e comunitário, conforme afirma o pesquisador Marques (2000, p.48), “representa o melhor caminho para se construir alternativas pessoais e sociais que possam trazer bem-estar para todos os atores sociais envolvidos”.

O processo de construção trabalho socioeducativo numa perspectiva de redes sociais, naquele momento, contou com a articulação, a colaboração, a parceria e a participação das seguintes equipamentos sociais:

As escolas públicas do entorno, os postos de saúde e o Núcleo de Apoio Familiar (NAF), Conselho Tutelar, Associação Imagem Comunitária (AIC), Associação dos Magistrados Mineiros (AMAGIS), Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria de Educação, Conselhos Municipal e Estadual dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. Ademais, os grupos culturais, juvenis e esportivos do Mariano de Abreu, por meio das discussões sobre cultura, participação juvenil e cidadania, constituíram como importantes interlocutores junto às ações socioeducativas realizadas no NAC (PROPOSTA..., 2005, p. 15).

---

## Percurso 2 – Educação social: algumas implicações do saber, do fazer e do refletir

O entendimento de que a educação se realiza em seu sentido mais amplo foi um importante ponto de partida para o desenvolvimento

das ações socioeducativas realizadas no NAC. A esse respeito, as reflexões desenvolvidas por Brandão (2007, p.10) são oportunas, sobretudo no que se refere à problematização de que “nem sempre houve escola e nem sempre ela foi do jeito que a conhecemos”. Nesse sentido, não perdemos de vista o legado do pensamento freiriano no que concerne ao alerta da (re)tomada da consciência de que todo ato educativo é um ato político, bem como todo ato político também constitui um ato educativo. Queremos dizer com isso que os referenciais da educação popular constituíram fonte de inspiração teórica no conjunto das práticas educativas/formativas que foram desenvolvidas *com e para* o *Outro*. O desafio de educar para a transformação humana realmente não é uma tarefa fácil. Os limites a serem enfrentados inicialmente começam a partir de nós mesmos.

Sabemos que ainda hoje o modelo de educação escolar ou a análise sobre diferentes processos de escolarização se apresenta como uma das principais preocupações dos seus profissionais, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. A constituição sócio-histórica das instituições escolares, os principais dilemas enfrentados, as teorias pedagógicas, a socialização, a formação inicial e continuada de professores, o trabalho e sua relação com a condição docente, as políticas educacionais, a inclusão, dentre outras ações, se veem circunscritas a determinada análise da *forma escolar*. Mas o que vem a ser essa *forma escolar*? Ela se faz presente na educação não formal e informal?

Começamos pelo que vem a ser o conceito de *forma escolar*. Os pesquisadores Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 29) concebem a *forma escolar* como o modo escolar de socialização. Para eles, o modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza dos saberes a transmitir. Baseando-se nessa consideração, é possível ajuizar, do ponto de vista de uma interpretação social, que há determinada introjeção da maneira como as pessoas se relacionam com a organização do tempo e espaço, da hierarquia

e da classificação e interações sociais baseadas no modo de socialização escolar. Considero que essa ponderação pode ser exemplificada com um caso de indisciplina do educando com seu educador no NAC. Ao se deparar com essa situação, o educador encaminhou a criança para a coordenação, exigindo que ela fosse duramente penalizada. Ele chegou até mesmo recomendar a aplicação de advertência seguida do afastamento do educando por alguns dias da instituição.

A análise desse caso parece elucidar bem o que os autores acima nos alertam, pois, mesmo com todas as reflexões formativas realizadas com vista à tentativa de adotar outros modelos que não os aplicados pela escola, às vezes, os educadores tinham dificuldades em não reproduzir a *forma escolar* adotada na educação formal:

O modo escolar de socialização pode ser dito dominante não somente porque a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também porque a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos a serem considerados como legítimos (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 2).

O esclarecimento conceitual de que se entende por educação formal, não formal e informal torna-se necessário. Por educação formal, entende-se, segundo Afonso (1989, p. 86), o tipo de educação organizada com determinada sequência e proporcionada pelas escolas. A designação de educação informal acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado. Já a designação a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO, 1989, p. 86-87)

A ideia não é exaltar a educação não formal em detrimento da educação formal. Para compreender a educação em seu sentido ampliado torna-se desnecessário utilizar adjetivos. Ademais, é notório que as práticas educativas, tanto a educação não formal quanto da educação formal, apresentam suas especificidades baseadas na organização de espaço-tempo, na proposta educativa, etc. Isso porque é recorrente nos momentos de orientação de trabalhos de conclusão de curso os olhos dos estudantes brilham diante de algumas possibilidades que são apresentadas no campo de atuação da educação não formal em contraposição a determinado “engessamento” da educação formal. A esse respeito, concordamos com a pesquisadora Garcia (2005, p. 55), de que “a educação não formal não pode ser encarada como uma possibilidade salvadora para os problemas encontrados no campo da educação formal”.

Nos finais da década de 1980, Miguel Arroyo já questionava sobre quais os reais sentidos políticos que poderia ter para os trabalhadores a defesa da escola pública (essa reflexão também é adequada às ONGs de tempo integral). Em síntese o autor argumentava que a luta por escola e por mais tempo de escola só tem sentido como parte da totalidade das lutas populares<sup>9</sup>. Significa compreender que a duração de um tempo mais longo, seja na escola, seja na ONG, seja em outros espaços educativos, só tem sentido quando, necessariamente, contribuem de forma efetiva para o fortalecimento político-cultural das crianças e dos adolescentes. A esse respeito, o próprio Arroyo (1988, p. 10 já apontava algumas considerações, a respeito:

Essa proposta exige uma experiência de escola que permita o trabalhador sua afirmação como ser pensante e ser social e cultural, exatamente o que é negado de maneira brutal aos trabalhadores, mais do que a outros profissionais, nos espaços onde vai consumindo sua vida como mercadoria. Ao trabalhador, mais do que a outras camadas sociais, não são negados apenas

<sup>9</sup> Gohn (2005, p. 92), também, parece compartilhar essa crítica quando esclarece que o grande destaque que a educação não formal passou a ter na década de 1990 decorre de mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. De acordo com a autora, passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares.

tempos mais longos na escola, mas antes de tudo lhes são negados espaços e tempos de afirmação política e cultural.

A assertiva de que para as camadas sociais populares lhes são negados espaços e tempos de afirmação política e cultural inspirou-nos a investir no empoderamento educativo, social, cultural, político e democrático das crianças e dos adolescentes nas ações socioeducativas desenvolvidas no NAC. Sobre forte influência do pensamento de Freire (1998, p. 68) na realização de nossa proposta educativa, acreditávamos que “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo”. Várias foram às vezes que me encontrava emocionado em ver uma criança com 6 anos de idade assumir uma posição de liderança democrática ante os adolescentes no sentido de buscar afirmar os seus direitos.

Não obstante, recordo-me também de um fato que vivenciei análogo ao do filme *O contador de Histórias*<sup>10</sup>, que narra à história real de vida do pedagogo mineiro Roberto Carlos Ramos. De infância problemática, criado na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) foi considerado aos 7 anos de idade como um caso *irrecuperável!* Sua vida, porém, mudou quando a pedagoga francesa Margherit Duvas o conheceu na instituição. Com a oportunidade educacional e social garantida, ele se tornou um profissional reconhecido internacionalmente pela qualidade e compromisso social com que executa seu trabalho.

Vivenciei um caso muito parecido com o de Roberto Carlos em minha experiência como educador social:

Foi numa segunda-feira logo bem cedo que uma mãe me procurou para conversar. Vendo o seu triste semblante perguntei: “então Dona Maria<sup>11</sup> o que lhe traz aqui logo tão cedo!” e, continuei “por que a senhora está tão triste?” De olhos baixos ela me respondeu dizendo: “olha Natalino, vou falar pro senhor, já não estou aguentando mais essa vida!”. Depois que ela falou isso, seguiu-se de um breve suspiro e ela desabafou “não estou

<sup>10</sup> O CONTADOR de histórias. Direção: VIL-LAÇA, Luiz. Drama. 2008. (90 min.), DVD, color.

<sup>11</sup> Os nomes dos educandos e os dos seus responsáveis são fictícios.

dando conta do Ryan e já estou quase entregando ele para o conselho tutelar!” Após escutar o desabafo dessa senhora várias cenas vieram em meu pensamento, a exemplo a situação vivenciada por Roberto Carlos. Nesse momento, também respirei fundo e disse a ela, ‘veja bem, Dona Maria, seu filho tem apenas 6 anos de idade e abrir mão da guarda dele pode significar mão de sua própria vida, o que a Senhora acha disso?’ E continuei: ‘Pense com calma, pois essa criança precisa muito da proteção, da educação e do afeto da senhora!’<sup>12</sup>.

Depois da conversa ela ficou pensativa, agradeceu e foi embora. Passado algum tempo fiquei sabendo que ela reconsiderou a ideia de entregar o seu filho e as coisas se acertaram. Na experiência profissional como educador social os desafios são cotidianos e constantes. Os desafios de sobrevivência a que as pessoas estão submetidas exigem-nos vê-las com outro olhar, de outro lugar. Não se trata de caridade ou assistência, mas sim de uma construção pessoal e profissional sensível e profundamente político/comprometida com os quadros das desigualdades socioeconômicas, políticas, culturais, históricas, etc., nas quais estão envolvidas as pessoas das camadas populares em nosso país. É possível interpretar o fato acima narrado de várias formas. Uma delas é que algumas pessoas acreditam que as instituições como as escolas, as ONGs, o Conselho Tutelar ou até mesmo as políticas públicas, podem oferecer algo melhor do que elas possivelmente irão oferecer. Melhor educação, proteção, segurança, inserção social, etc., porém na maior parte das vezes a transformação e a mudança social se iniciam com nós mesmos. Não tenho dúvida que a decisão da Dona Maria de entregar o seu filho para o(a) conselheiro(a) não se tratava de um ato de irresponsabilidade por parte da mãe. Mas interpretei como um grito de desespero de uma pessoa que já não consegue mais suportar as dificuldades materiais, psíquicas e sociais de uma sociedade doente e que ao mesmo tempo adoece.

Nesse sentido, é interessante perceber a forma como Mano Brown, vocalista do grupo de Rap Racionais MC's, denomina as

<sup>12</sup> A transcrição da situação ocorrida advém de anotações realizadas cotidianamente pelo autor em 2005.

peessoas que residem nas periferias de todo o Brasil: *sobreviventes*. Partindo desse princípio, aos sobreviventes resta, então, encontrar formas e estratégias para sobr(e)viver a realidade dura que se faz sentir no cotidiano das comunidades. Certamente as pessoas moradoras não somente da comunidade Mariano de Abreu, como de outras “quebradas” já encontraram suas formas e estratégias de sobr(e)vivência, porém, naquele dia, Dona Maria desesperou-se e quase pôs tudo a perder...

---

## Conclusão

Muitas foram às pequenas/grandes vitórias conquistadas no trabalho socioeducativo desenvolvido no NAC. Vitórias que caminham lado a lado com a sensação de impotência, pois temos certeza de que mesmo o esforço realizado não evitou que “perdêssemos” alguns adolescentes, seja pela “escolha” de se inserir no mundo do crime, seja como vitimados por armas de fogo, etc. Nesse sentido, aprendemos muito rapidamente que a efetividade da ação educativa na atuação profissional de educador social se dá no dia a dia, passo a passo.

No limite deste texto, muitas coisas ainda ficaram por dizer, saber, fazer e refletir! Contudo, nossa expectativa é de que as cenas aqui apresentadas consigam, de alguma forma, estimular os graduandos do curso de pedagogia, se assim o desejarem, a seguir também pelas trilhas das ações socioeducativas da educação social.

Tendo em vista a relação educativa estabelecida entre educador e educando, na certeza de que se ampliou não somente a *visão de mundo* dos educandos, como também a nossa, esperamos que, em torno da complexa dinâmica espaço-tempo-social, a concretização da proposta de educar para a cidadania crítica, solidária, diversa, participativa e ética tenha sido significativa para todos, como foi para mim.

---

## ON THE PATHS OF SOCIAL PEDAGOGICAL EDUCATION

## Abstract

*The initial purpose of this text is to share some of the personal and professional experiences I have acquired during my career as pedagogical coordinator and social educator at the Center for Art and Culture (CAC), which is placed in the context of educational activities carried out by non-governmental organizations and develops socio-educational work with children and adolescents outside of normal school hours. The social educator's educational activity, which develops around knowing, doing, and thinking in the context of socio-educational work carried out with children and adolescents from 6-16 years, was the educational dimension I aimed to reflect on here. Given the educational relationship between teacher and student, making sure that not only are our students' worldview expanded, but ours as well, I hope that the space/time/social dynamic complex involved in completing young people's preparation for critical, caring, diverse, participatory, and ethical citizenship, has been as meaningful for others as it has been for me.*

**Keywords:** Social education. NGOs. The socio-educational work.

## SUR LE CHEMIN DE L'AVENTURE PEDAGOGIQUE D'EDUQUER AVEC ET POUR LE SOCIAL

## Résumé

*Le but initial de ce texte est de partager certaines expériences personnelles et professionnelles acquises dans mon insertion professionnelle en tant que coordinateur pédagogique et éducateur social au Centre d'Art et de la Culture – Núcleo de Arte e Cultura (NAC) –, qui est situé dans le cadre des activités éducatives menées par les organisations non gouvernementales et qui développe le travail socio-éducatif avec les enfants et les adolescents contre la période scolaire. L'activité pédagogique de l'éducateur social qui se développe autour du savoir, faire et penser dans le contexte du travail socio-éducatif mené avec les enfants et les adolescents de 6 à 16 ans c'était la dimension éducative que je cherche ici de réfléchir. En tenant compte de la relation éducative établie entre l'enseignant et l'élève comme pour s'assurer que s'est élargi la vision du monde de nos étudiants ainsi que la notre, on espère autour de la dynamique complexe espace/temps/ sociale que l'achèvement de la proposition d'éduquer à la citoyenneté critique, solidaire, diverse, participative et éthique soit importante pour tous, comme elle était pour moi.*

**Mots-clés:** L'éducation sociale, ONG, le travail socio-éducatif.

## Referências

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da Educação Não Escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J. A.; STOER, S.; STEPHEN, R. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamentos, 1989. p. 83-96.

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.

ASSIS, Sônia de. Arte-educação na contemporaneidade. In: MARQUES, Isabel Azevedo *et al.* *ONG: a arte ampliando possibilidades*. São Paulo: CENPEC, 2002. 3ed. p.12-20.

AZEVEDO, Maria Júlia; CARVALHO, Maria do Carmo. *Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas*. Documento: Encontros Regionais de Formação, São Paulo, 2005. p.1-6.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 1º jan. 2003. Disponível em: <[www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2004.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1990, retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <[www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes\\_relacoes\\_etnico-raciais.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2006.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). *ONG: parceira da família*. São Paulo: Cenpec, 2002. 3. ed. (Educação & Participação do CENPEC)

FERNANDES, Renata Sieiro. Pedagogia de projetos. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo. (Org.). *Palavras-chave em educação não formal*. Campinas: Ed. Setembro, 2007. p. 225-226.

FREIRE, Nita (Org.). *Paulo Freire: um educador do povo*. Porto Alegre: Gráfica Editora Peres. ITERRA, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo. (Orgs.). *Palavras-chave em educação não formal*. Campinas: Editora Setembro, 2007. p. 31-55.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões de nossa época).

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões de nossa época).

HISTÓRICO do Conjunto Mariano de Abreu. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=39245&chPlc=39245&&pldPlc=&app=salanoticias>> Acesso em: 20 abr. 2011.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Redes sociais e trabalho socioeducativo: alguns apontamentos para a construção de uma prática inclusiva. *Revista TUDOHAVER - Adolescência: A emergência do novo (Uma proposta para programas comunitários)*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, n.3, p.44-49, 2000.

PROPOSTA socioeducativa do Núcleo de Arte e Cultura (NAC). Belo Horizonte, 2005. Mimeo.

REIS, Alcenir; SILVA, Alberth; MASSENSINI, Rogério. Informação e cidadania: conceitos e saberes necessários à ação. In: MOURA, Maria Aparecida. (Org.). *Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2011. p.17-25.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA Jaume. *Profissão: educador social*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Carla Regina. Oficinas. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo. (Org.). *Palavras-chave em Educação Não formal*. Campinas: Editora Setembro, 2007. p. 213-214.

SIMMEL, Georg. *Sociologia*. Organização de Evaristo de Moraes Filho. Coordenação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1983.

VENTOSA PÉREZ, Víctor Juan. Educación social. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo. (Org.). *Palavras-chave em educação não formal*. Campinas: Ed. Setembro, 2007. p. 137-138.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p.7-47, jun. 2001.

Recebido em abril de 2012

Aprovado em junho de 2012

