
Pedagogia social e psicologia: diálogos possíveis na educação não-formal

LIBÉRIA NEVES*

Resumo

Neste artigo, propõe-se pensar o encontro da pedagogia social e da psicologia na educação não-formal. Para tal, parte-se das definições de educação formal, informal e não-formal, bem como do percurso histórico da pedagogia social como ciência aplicada. Em seguida, utiliza-se o exemplo do trabalho da ONG Corpo Cidadão que, há dez anos, desenvolve atividades artísticas socioeducativas, salientando os possíveis efeitos do trabalho sobre os educandos/sujeitos participantes.

Palavras-chave: Pedagogia social. Psicologia. Psicanálise. Educação informal. Educação formal. Educação não-formal. ONG Corpo Cidadão.

Introdução

Pretende-se, aqui, pensar algumas contribuições da psicologia à prática da educação social, promovendo um diálogo entre esta e a pedagogia social. Diante disso, inicialmente, situou-se a educação social como modalidade educativa característica da instância

* Psicóloga formada pela FUMEC. Educadora social. Especialista em Cultura Popular e em Psicologia Educacional. Mestre em Educação pela UFMG.

não-formal. Para tal, fez-se a distinção entre educação formal, informal e não-formal, para, em seguida, descrever brevemente o percurso histórico da pedagogia social como ciência social aplicada, destacando-se os países mais envolvidos nesse processo histórico e culminando em especial atenção ao caso do Brasil.

Para promover o encontro entre as referidas ciências, apresenta-se o exemplo do trabalho realizado pela ONG Corpo Cidadão, que desenvolve o projeto Sambalelê, de arte-educação social, vigente em Belo Horizonte há dez anos. Tal trabalho, pautando-se pelo encontro entre arte, pedagogia social e psicologia, significa um exemplo oportuno para se tratar das possíveis contribuições desta última para a prática da educação social; ao mesmo tempo, são sugeridas reflexões passíveis de contribuir para o atendimento da crescente demanda de sistematização de construção de metodologias no suporte das práticas socioeducativas, bem como na formação de educadores sociais.

Três instâncias da prática educativa: informal, formal e não-formal

Pode-se dizer que a educação surge à medida que se institui a cultura – que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

A educação, portanto, objetiva capacitar o indivíduo para viver em grupo e comunicar-se. Nessa concepção, encontra-se difusa, em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas do compreender, do apreender e do aprender. A pedagogia vem realizando, desde sua constituição como ciência, a tarefa de discriminar os campos da educação vigentes na cultura, com

base na referência àquele que se educa, ao agente educador e à situação ou ao espaço no qual se situa o processo educativo.

Hoje se concebe a educação como vivenciada em três instâncias, com distinções e delimitações preservadas por linhas tênues que as distinguem e as entrelaçam: são as instâncias informal, formal e não-formal.

Segundo Afonso (1992, p. 86), “a educação informal abrange todas as possibilidades educativas, no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado”. Portanto, os agentes socializadores, de modo principal, mas não exclusivo, encontram-se na família, no meio social e nos meios de comunicação em massa.

As instâncias formal e não-formal comungam o atributo da organização e sistematização e, conseqüentemente, o caráter metódico. A educação formal, portanto, ocorre no seio dos estabelecimentos escolares; requer tempo, aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências específicas, resultados e avaliações regulados por normas decorrentes da administração competente, visando à obtenção de graus e títulos. Em suma, por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com determinada seqüência proporcionada pelas escolas. (AFONSO, 1992)

A educação não-formal, por sua vez, conta com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação, apresentando processos educativos diferenciados e específicos. Entretanto, ela se realiza fora do marco institucional da escola, rompendo com muitas das determinações que caracterizam esta última. Trata-se de uma instância na qual se rompem as paredes, com escasso limite legal e burocrático, favorecendo a maior capacidade de adaptação a mudanças de forma possivelmente mais hábil, flexível, versátil e dinâmica que na instância formal. Concluindo com Trilla (1993, p. 57),

a educação não-formal é o conjunto de processos, meios e instituições específicos diferentemente desenhados em função de explícitos objetivos de formação ou de instrução, que não são diretamente dirigidos à provisão de graus próprios do sistema educativo regular.

Atualmente, localiza-se no seio dos projetos sociais geridos por ações governamentais, não governamentais e pela parceria entre ambos. Suas ações são direcionadas a crianças, jovens e adultos em situação de exclusão social, e seus objetivos visam contribuir para a formação integral do indivíduo, objetivando promover o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e, muitas vezes, a possibilidade de sua (re)inserção na sociedade. É nesse âmbito que ela se denomina educação social, calcada em ações que objetivam a formação para a vida e, muitas vezes, ligada a programas de prevenção à criminalidade. Não raro, são ações direcionadas a tentativas de retirada dos indivíduos das ruas, das drogas, dos furtos e roubos, da prostituição e do próprio ócio e, ainda, do resgate da auto-estima por meio da oferta de recursos para que se desenvolvam sentimentos de autovalorização.

Para tal, utilizam-se conteúdos e recursos criados e recriados ao longo dos processos, agregando-se variados objetivos no ato de educar, podendo informar, provocar emoções, fazer os educandos sonhar ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo das ciências, das artes, ou do domínio do corpo, ou da política. Gohn (2005, p. 104) acrescenta:

A educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir das relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores.

As ações são realizadas por meio de recursos oriundos da cultura e do lazer: cultura popular, tradição, esporte, jogos e

brincadeiras, prática artística, natureza e até mesmo conteúdos científicos, organizados em espaços específicos, constituindo metodologias próprias e mutáveis.

Cabe afirmar que a educação não-formal não significa uma solução, mas uma complementação às formas de educação, configurando um modo de educar voltado para os interesses e necessidades peculiares dos educandos e realizado em ambientes adaptados a estes, suas culturas e seus meios sociais. Além disso, caracteriza-se por práticas educativas calcadas na participação por escolha dos sujeitos, constituindo ofertas de caráter não obrigatório, buscadas pelos educandos que desejam frequentar os projetos socioeducativos.

Desse modo, a educação social vem se configurando como um modelo de educação não-formal e como uma instância educativa, atualmente considerada objeto de estudo em várias ciências, mas, sobretudo, na pedagogia social.

A pedagogia social: percursos e objetos de estudo

Pode-se dizer que o nascimento da pedagogia social, como ciência social aplicada, localiza-se na Alemanha. Segundo Fermoso (1994), o termo surge em meados do século XIX, citado por Karl F. Mages, embora a precisão de seu conteúdo seja atribuída a Adolf Diesterweg, entre 1849 e 1850. Mas Paul Natorp (1854-1920) foi quem mudou a referência individualista da pedagogia para uma referência social e comunitária, defendendo que a educação se efetua, de fato, em três esferas: família, escola e sociedade. Natorp foi o primeiro alemão que tentou elaborar uma teoria sobre a educação social.

Após a Segunda Guerra Mundial, as carências resultantes do conflito foram amenizadas pela implementação do Estado de Bem-Estar Social, forma de organização político-social em que o Estado assume a proteção, a defesa social e a organização da economia, objetivando melhorar a vida diária e prover segurança ao indivíduo, por meio de políticas e programas de governo. Nesse momento, ocorreu a profissionalização dos especialistas do trabalho social, passando estes a receber as denominações de educadores sociais e pedagogos sociais. A partir de então, o percurso dessa ciência social aplicada se desenvolveu com características específicas em várias regiões do mundo.

Segundo Caro (2004), na França surgiu como tentativa de solução para as necessidades sociais por meio de ações organizadas em quatro áreas: animação sociocultural, inadaptação social, educação de adultos e formação na empresa. Na Itália, apesar de não ser uma das especialidades mais cultivadas, é compreendida como ciência da educação social num sentido mais próximo ao da educação informal. Nos países anglo-saxões, desenvolveu-se por meio de uma tendência assistencialista, visando proporcionar ajuda material, social e cultural às pessoas, e à integração. No que se refere à Espanha, cabe destacar que a pedagogia social foi incluída no plano de estudos da seção de Pedagogia da Universidade de Madrid, em 1944.

Quando se busca a sistematização da educação social nos países em desenvolvimento, pouco é encontrada, apesar de sua ampla presença em iniciativas com finalidades diversas. Na América Latina, a pedagogia social é adotada e regulamentada como profissão no México, na Argentina, no Chile e na Venezuela; entretanto, o país de maior referência na área é o Uruguai.

No Brasil, seu desenvolvimento como ciência é recente, uma vez que as práticas de educação social sistematizadas datam de cerca de quatro décadas. O crescimento da demanda de atuação, bem como do número de profissionais atuantes nessas práticas, clama

por estudos e produções teóricas capazes de orientar as ações educativas na instância não-formal, cada vez mais organizada institucionalmente.

Ainda no Brasil, desde as décadas de 1960-1970, associações civis sem fins lucrativos, provenientes de igrejas, partidos políticos e universidades, realizavam trabalhos sociais com as populações menos favorecidas, principalmente no que tange à educação e aos direitos humanos. Na maioria das vezes, entretanto, tratava-se de programas ou campanhas de alfabetização de adultos. Nesse período, destacam-se as ações de Paulo Freire na educação popular, mediante a constituição de método de alfabetização politizador direcionado aos oprimidos.

Entretanto, foi nas décadas de 1980-1990 que a educação social ganhou maior relevância no País. Um conjunto de fatores contribuiu para maior valorização dessa instância da prática educativa: o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social oriundo da alteração do processo de acumulação do capital, gerando o aumento do desemprego e o inchaço das camadas populares desprovidas de recursos financeiros e de acesso a serviços; o apelo da mídia e a participação da sociedade civil; a migração de ações não governamentais do papel de militância de oposição ao governo para a busca de aliança com este, em prol de soluções de interesse coletivo; a participação de organismos como a ONU e a Unesco e de estudiosos na definição das necessidades básicas da aprendizagem,¹ abrangendo conteúdos teóricos e práticos que ampliam o campo da educação para outras dimensões além da escola; o consequente respaldo da Lei n. 9.394/96, ao dispor,² em seu artigo 1º, que a educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, inclusive nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, extrapolando os limites da escola.

Uma pedagogia social faz-se necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos, a fim de atender às demandas e

¹ Documentos elaborados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990: "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e "Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem".

² "Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

necessidades dos novos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações ocorridas após a democratização do País e inscritos na Constituição Federal de 1988: a população indígena, os remanescentes quilombolas, a população rural, a mulher, a criança e o adolescente, o idoso, o preso, a população de rua e as pessoas com necessidades educativas especiais.

Desse modo, hoje, no Brasil, se delineia uma nova forma de educação menos teórica e mais prática, essencialmente coletiva e de caráter interdisciplinar: a educação social. Esta, situada no campo da educação não-formal, fundamenta-se, teoricamente, na pedagogia social, concebida como ciência normativa que se articula com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia e a história da educação. Tal interdisciplinaridade justifica a existência de diversas categorias de trabalhadores atuantes nas diversas práticas: desde os que se reconhecem como animadores sociais os profissionais de formação superior, predominantemente os psicólogos e os assistentes sociais.

A psicologia, em razão de sua grande contribuição na área do comportamento humano e da linguagem, bem como de seus estudos sobre as possibilidades de trabalho com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, está cada vez mais presente nas questões sociais. Na educação social, especificamente, o psicólogo tem muito a contribuir nos planejamentos e elaboração de projetos, na construção de políticas públicas, na formação de educadores, no apoio psicológico e, sobretudo, no enfrentamento de situações por parte tanto do educador como do educando, por meio da escuta e da palavra como intervenção. Sob esse aspecto, Gohn (2005, p. 106) afirma:

Os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não-formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala. A voz ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. São falas que estiveram caladas e passaram a

se expressar por algum motivo impulsionador (carência socioeconômica, direito individual ou coletivo usurpado ou negado, projeto de mudança, demanda não atendida).

Ao se expressarem, os sujeitos/atores acionam seus códigos culturais aflorando emoções contidas em suas subjetividades. O acolhimento de demandas, a escuta e a oferta da palavra podem apontar novas escolhas e saídas para esses sujeitos, que, muitas vezes, apresentam sintomas em seus processos de aprendizagem, bem como no estabelecimento de suas relações sociais.

A natureza da educação não-formal, caracterizada, por um tempo distinto do da escola, pela flexibilidade, pela relativização de resultados, dentre outros fatores, permite maior aproximação das peculiaridades dos educandos, bem como a construção de atividades capazes de oferecer oportunidade para que elaborem algumas de suas questões ao longo do próprio fazer, durante o processo educativo. É com base nessas características da educação não-formal que a psicologia se vê convocada a participar não com objetivos clínicos ou ortopédicos das dificuldades de aprendizagem particulares ou coletivas, mas como conhecimento agregado, participante na construção e na análise da prática cotidiana.

Projeto Sambalelê: um modelo de participação da psicologia na educação social

O projeto Sambalelê, de arte-educação social, foi criado em 1998 pelo Grupo Corpo Companhia de Dança, responsável por sua idealização, coordenação e gestão, por meio de recursos provenientes das Leis de Incentivo à Cultura. Em 2000 criou-se a ONG Grupo Cidadão, que passou a ser, desde então, gestora e

proponente do Sambalelê, atendendo, hoje, cerca de 450 crianças, jovens e seus familiares. Atua em três comunidades de Belo Horizonte e da Região Metropolitana (nas Vilas Nossa Senhora de Fátima e Fazendinha, situadas no Aglomerado da Serra, e na periferia da cidade de Ibirité), em parceria com outras instituições e sob o patrocínio de instituições públicas e privadas.

O objetivo com o projeto³ é promover oportunidades educativas e de desenvolvimento humano por meio da arte-educação, respeitando os diferentes códigos culturais, ampliando o universo de conhecimentos das crianças e dos jovens, estimulando a autonomia e resgatando valores tais como ética, afeto, solidariedade, auto-estima e sensibilidade. Os trabalhos direcionam-se, principalmente, para o crescimento físico, emocional e intelectual, bem como para a transformação do potencial dos educandos em competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas.

São oferecidas oficinas de arte-educação (dança, música, artes plásticas, confecção de instrumentos musicais) nas três unidades, ao longo da semana (de 2ª a 6ª), durante os turnos da manhã e da tarde. E para os maiores de 16 anos, também, são oferecidas, anualmente, vagas para cursos pré-profissionalizantes nas áreas de cenotécnica e de pesquisa em figurino e moda, além da participação em grupos experimentais de dança e música. Para os jovens a partir de 18 anos, há possibilidades de participação profissional no projeto, mediante o Programa de Formação e Contratação de Jovens monitores de arte-educação.

Como parte da metodologia, todos os anos inicia-se com a eleição, por parte de todos os educandos, de um tema transversal que permeará as atividades durante todo aquele período. Ao final do ano, os trabalhos e discussões sobre esse tema são traduzidos em coreografias, músicas e material visual, produzidos pelas crianças e jovens, os quais passam a compor um espetáculo cênico-musical apresentado nas comunidades e em alguma casa de espetáculos, em Belo Horizonte.

Os educandos têm entre 6 e 18 anos de idade, e muitos chegam ao projeto por indicação ou sugestão dos profissionais da educação formal e/ou dos Conselhos Tutelares. Grande parte apresenta sintomas relacionados à dificuldade de aprendizagem escolar e ao comportamento. Registram-se queixas originárias das escolas quanto à dificuldade de aprendizagem dos conteúdos curriculares, precariedade na leitura e escrita, analfabetismo funcional, bem como quanto aos atrasos e faltas não justificadas, alto índice de repetência, ou ao desinteresse, desrespeito em relação aos professores e funcionários, brigas e outras manifestações de violência.

A maior parte dos educandos pertence às aglomerações de excluídos, sujeitados à falta de acesso aos serviços públicos, cultura, lazer e oportunidades, expostos à banalização da violência e aos ditames da mídia vinculada à cultura de massa. Esta última, definida por Moran (1967) como um produto típico da sociedade pós-industrial, resultante de uma dialética produção/consumo e gestada artificialmente no contexto da indústria cultural, que nega de modo dialético a cultura do impresso e a tradição, desintegrando-os em prol da universalização de temas determinados.

Quanto à equipe de educadores, esta é formada por artistas (musicistas, dançarinos e artistas plásticos), monitores, assistentes, auxiliares de serviços gerais e psicólogos presentes em todas as unidades de trabalho. Conta, ainda, com a equipe de coordenadores, produtores, secretárias, administradores e pedagogos que não atuam diretamente nas comunidades.

A metodologia de atuação dessa instituição de educação social tem como referência o movimento ação-reflexão-ação (embasado na teoria de Paulo Freire), por meio de encontros e reuniões de discussão do cotidiano e conversação, estudo e criação, que são revertidos em novas práticas. A pedagogia da roda⁴ é praticada diariamente, entre os educandos e educadores, na qual a fala é privilegiada e a troca é consequência.

⁴ Construída pelo antropólogo e educador popular Tião Rocha (criador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD), inspirada na teoria de Paulo Freire: “O CPCD é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1984, em Belo Horizonte/MG, com o objetivo de promover educação popular e o desenvolvimento comunitário a partir da cultura, tomada como matéria-prima de ação institucional e pedagógica. Para tal, o CPCD vem desenvolvendo projetos que já se tornaram referência de qualidade, exemplo de desenvolvimento sustentado e alternativa eficaz na implementação de políticas públicas e sociais. Iniciados em Curvelo, vários projetos do CPCD estão sendo introduzidos em outras regiões de Minas Gerais (Vale do São Francisco e Vale do Jequitinhonha), disseminados para outros estados (Espírito Santo, Bahia, São Paulo e Maranhão) e países (Moçambique e Guiné Bissau).” Disponível em: www.cpcd.org.br. Acesso em: 3 nov. 2007.



Daí se colhem grandes resultados, que são balizados em alguns indicadores elencados pela equipe de profissionais e descritos num documento denominado "Proposta Político-Educativa" (PPE), que vem sendo construído desde 2006, ao longo das reuniões e discussões. São definidos como indicadores: apropriação, coerência, cooperação, cuidado pessoal, cuidado ambiental, protagonismo, eficiência, criatividade e oportunidade. Esses indicadores são analisados com base nos registros produzidos pelos educadores, os quais são expressos em relatórios mensais das vivências cotidianas nas unidades.

A equipe de psicologia é convocada a promover o diálogo entre o projeto e a comunidade, familiares e demais equipamentos sociais diretamente ligados aos educandos. Além disso, oferece apoio à prática diária dos educadores, discutindo casos ou realizando intervenções nas ações dos educandos. Com base nos conhecimentos teóricos da psicologia, em especial da psicanálise, pratica-se a escuta e a observação dos educandos durante as atividades, na relação com seus produtos artísticos, na relação com outros educandos e nas relações peculiares que estabelecem com os educadores. Além disso, oferta-se a experiência da expressão artística, que é estimulada a ser ressignificada pela palavra.

Algumas vezes o trabalho com a arte permite uma fala não verbal, não raro endereçada aos sujeitos construídos e idealizados pelos educandos: os educadores. Sua interpretação e acolhimento podem significar intervenções capazes de produzir efeitos nos sintomas dos educandos. Tais sintomas, muitas vezes, se encontram presentes nas já referidas queixas oriundas das escolas que frequentam e, muitas vezes, se encontram explicitados de outras formas, nas ações que esses educandos manifestam no cotidiano do projeto.

Algumas experiências vêm demonstrando efeitos da prática artística na estimulação de habilidades básicas essenciais ao

aprendizado, mas também se constata que tal prática, quando dirigida para esse intuito pedagógico, favorece, também, a elaboração de questões subjetivas responsáveis por verdadeiros entraves nos processos educacionais e relacionais dos sujeitos. Isso ocorre, por exemplo, quando uma criança que não consegue se alfabetizar, na educação formal, é capaz de aprender a ler partituras musicais no projeto e evoluir sua leitura aos níveis de complexidade das peças de Mozart. Ou, ainda, quando uma criança, que atua na escola e em casa com comportamentos agressivos direcionados a professores, colegas e familiares, é capaz de, no projeto, dividir a autoria da pintura de uma tela, de ensinar passos de uma coreografia a um educando com maiores dificuldades e despedir-se do educador com um forte abraço. Seria a arte a responsável pela fluência desses processos cognitivos e relacionais dessas crianças? Ou seria a instância subjetiva alcançada pela prática artística?

Na bibliografia referente à prática artística, muitas vezes, são citados alguns efeitos pedagógicos dessa prática. São exemplos a estimulação e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a ampliação da atenção concentrada e difusa, o desenvolvimento dos aspectos psicomotores e linguísticos, e, ainda, os efeitos socializadores inerentes ao caráter coletivo da maioria das atividades. Mas pouco, ou quase nada, se refere aos possíveis efeitos produzidos no sujeito, que muitas vezes escapam ao olhar do educador que se propõe a trabalhar com esse material.

A psicanálise analisa o fazer e a prática artística pressupondo o sujeito. Em decorrência desse princípio, a participação nas oficinas do projeto significa, também, atuar num espaço de subjetivação, o que possibilita endereçamentos por parte do sujeito e, desse modo, a oportunidade de construções e elaborações passíveis de ocorrer.

Assim considerando, torna-se possível pensar que as atividades artísticas sejam utilizadas na educação social com objetivos

que extrapolem as questões pedagógicas e possam atingir instâncias até mesmo terapêuticas num sentido que favoreça a aprendizagem e a relação com o outro; ou até mesmo atuar sobre questões subjetivas que se mostrem relacionadas a alguns sintomas/problemas diagnosticados nos estabelecimentos educacionais formais ou na convivência social cotidiana. Esses sintomas, entretanto, podem estar localizados em questões emocionais das crianças e dos jovens, e nem sempre são percebidos dessa forma.

O fato talvez se deva às dificuldades em favorecer essa atenção durante as atividades escolares calcadas num modelo inevitavelmente organizado em tempos e modos fixados em objetivos e resultados esperados. Também pode ocorrer pela carência de olhar e atenção às peculiaridades dos sujeitos, por parte da família, em decorrência dos diversos atravessamentos que se apresentam, muitas vezes, nessas relações. Por exemplo, a carência de tempo dos pais para estarem com os filhos em casa, seja em razão de extensas cargas de trabalho, ou de alcoolismo, abuso do uso de drogas, violência doméstica, dentre outros.

Nesse sentido, Tizio (2003, p. 76) esclarece:

Los educadores necesitan un tiempo para desarrollar su tarea, para pensar, para entender, para dar un tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto. Son condiciones necesarias para que su acción – es decir, su oferta – permita inscribir la particularidad del sujeto produciendo efectos de promoción y no de cronificación.

A prática artística como instrumento de trabalho na educação social, certamente, não seria a solução dos problemas educacionais e relacionais, mas as possíveis contribuições dessa prática para a solução de muitos deles, sobretudo os originados nas questões emocionais, devem ser salientadas. É exatamente no que se refere a esse aspecto que se percebe uma carência de atenção à análise dos efeitos da prática artística sobre algumas questões subjetivas das crianças e dos jovens, tantas

vezes responsáveis por grande número de diagnósticos de fracasso escolar, crescente nas escolas brasileiras.

Tratando-se do papel da psicologia e, sobretudo, da psicanálise, na educação, pode-se pensá-las a serviço das dificuldades individuais presentes nos processos educacionais: aquilo que não corresponde ao esperado, de acordo com o método, a didática, o ambiente, a oferta. E, com referência ao uso da arte na educação, se pensado sob o amparo desse suporte científico, pode promover efeitos nos sujeitos que apresentem situações diversas de dificuldades na aprendizagem, no desenvolvimento e/ou na conduta, as quais contribuem para o reforço da situação social de exclusão desses sujeitos.

Portanto, as características do modelo não-formal presente na educação social permitem trabalhar com o material artístico, com base nas orientações da pedagogia, da pedagogia social e da psicologia, em prol do desenvolvimento cognitivo e emocional dos educandos. Alcançam-se, muitas vezes, desse modo, objetivos sociopedagógicos, por meio do estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como se consegue intervir em sintomas que contribuam para as dificuldades nas aprendizagens e nas relações sociais. Configura-se, assim, uma oportunidade educativa capaz de promover o desenvolvimento pessoal e o social, pressupostos básicos para a conquista ou a reconquista da cidadania.

Destarte, a experiência do projeto Sambalelê significa uma prática de educação social realizada por meio da arte, em que a psicologia é convocada a contribuir com saberes teóricos e práticos; estes, por sua vez, dialogam com outros saberes relativos às demais ciências da educação, principalmente a pedagogia social, visando a uma prática educativa ampla que privilegie o desenvolvimento peculiar de cada sujeito e de todo o grupo social. Tal prática vem sistematizando-se ao longo de dez anos, o que demanda, cada vez mais, o estreitamento do

diálogo entre os aportes teóricos científicos e a prática, em prol da construção de novos conhecimentos em torno dessa prática educativa particular e situada.

Gohn (2005, p. 107) conclui:

Sistematizar a metodologia contida nos processos de interação/aprendizagem dependerá de nossa capacidade, enquanto educadores, de entender os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento, nas organizações, etc. Para tanto, é muito importante que saibamos escutar não apenas as falas, mas também os silêncios que acompanham ou interrompem aquelas falas. Ou seja, devemos desenvolver capacidades e habilidades no campo da linguística e buscar captar os conteúdos motivacionais, ideológicos, bem como emocionais/cognitivos. Mergulharmos no universo da cultura torna-se tarefa tão importante como entendermos o contexto socioeconômico dos grupos em estudo.

O trabalho requer um constante diálogo entre a equipe de educadores e familiares, e, se possível, a inclusão de profissionais da educação formal diretamente ligados aos educandos. Desse modo, a educação não-formal se situará não como uma solução para os problemas de aprendizagem e desenvolvimento de muitos dos jovens brasileiros, sobretudo os excluídos, mas ensejando uma complementação capaz de contribuir, por meio de seus objetivos e metodologias, para uma educação efetiva e transformadora.

SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY: POSSIBLE DIALOGUES IN NON-FORMAL EDUCATION

Abstract

In this article we discuss the meeting of social pedagogy and psychology in non-formal education. We begin with the definitions of formal, informal, and non-formal education, and examine the historical background of social pedagogy as applied science. Next, we use the example of the work of the NGO Corpo Cidadão, which has for the past ten years been developing social-educational artistic activities, emphasizing the possible effects of the work on the participating students/subjects.

Key-words: *Social pedagogy. Psychology. Psychoanalysis. Informal education. Formal education. Non-formal education. NGO Corpo Cidadão.*

PEDAGOGIE SOCIALE ET PSYCHOLOGIE: DES DIALOGUES POSSIBLES DANS L'EDUCATION NON FORMELLE

Résumé

L'article réfléchit sur la rencontre entre la pédagogie sociale et la psychologie sur le plan de l'éducation non formelle. Tout d'abord, on considère les concepts d'éducation formelle, d'éducation informelle et d'éducation non formelle; on tient également compte du parcours historique de la pédagogie sociale en tant que science appliquée. Ensuite, on examine le travail développé par l'ONG Corpo Cidadão (Corps Citoyen) qui développe des activités artistiques socioéducatives depuis 10 ans tout en privilégiant les effets possibles de ce travail sur les élèves/ sujets participants.

Mots-clés: *Pédagogie sociale. Psychologie. Psychanalyse. Éducation informelle. Éducation formelle. Éducation non formelle. ONG Corpo Cidadão.*

Referências

AFONSO, A. J. *Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática*. Porto, Portugal: Aprontamento, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *DOU* 23 dez. 1996.

CARO, Sueli Maria Passagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Educação social e psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

FERMOSO, P. *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense, 1967.

TIZIO, Hebe (Org.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.