

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Elisa Gonsalves Possebon

(Organizadores)

**FUNDAMENTOS E TEMAS EM
PEDAGOGIA SOCIAL
E EDUCAÇÃO NÃO
ESCOLAR**

**FUNDAMENTOS E TEMAS EM
PEDAGOGIA SOCIAL E
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRPG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisora de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisor de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisor de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras e Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

José Leonardo Rolim de Lima Severo
Elisa Gonsalves Possebon
(Organizadores)

**FUNDAMENTOS E TEMAS EM
PEDAGOGIA SOCIAL E
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

Editora UFPB
João Pessoa
2019

Direitos autorais 2019 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora UFPB

Editoração Eletrônica e Design de Capa Josué Santiago

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

F981 Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar / José Leonardo Rolim de Lima Severo, Elisa Gonsalves Possebon (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2019. 242 p. : il.
ISBN 978-85-237-1424-6
1. Pedagogia - social. 2. Educação. 3. Educação não escolar. I. Severo, José Leonardo Rolim de Lima. II. Possebon, Elisa Gonsalves. III. Título.

UFPB/BC

CDU: 37.013

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I, Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital N° 4/2017-2018, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9

Capítulo I

PEDAGOGÍA DE LA ELECCIÓN: de la pedagogía social a las pedagogías de la sociocultura

Xavier Úcar.....13

Capítulo II

PEDAGOGÍA SOCIAL EN COLOMBIA: la educación para la paz desde el contexto sociocomunitario

Francisco José Del Pozo Serrano37

Capítulo III

OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: reflexões sobre as políticas educacionais e as leis gerais de educação

Érico Ribas Machado

Marli de Fátima Rodrigues.....51

Capítulo IV

PEDAGOGÍA SOCIAL: sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios

Telmo Adams

Karine dos Santos65

Capítulo V

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: formación de los profesionales de la educación social

Victoria Pérez-de-Guzmán

Encarnación Bas-Peña81

Capítulo VI

OS LUGARES TEÓRICOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALÉM DA ESCOLA: educação não escolar, não formal, social

José Leonardo Rolim de Lima Severo99

Capítulo VII

EDUCAÇÃO (NÃO ESCOLAR) E SUBJETIVIDADES: apontamentos para um debate

Eliana Perez Gonçalves de Moura 119

Capítulo VIII

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: visión desde la educación social

Victoria Pérez-de-Guzmán

José Luis Rodríguez-Diéz

Macarena Esteban-Ibáñez 139

Capítulo IX

PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: por uma teimosia pedagógica na educação em saúde

Jeane da Félix da Silva 151

Capítulo X

DIFERENTES OLHARES E CONCEPÇÕES SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS: reflexões necessárias à educação social

Marlene Rozek

Juliana dos Santos Rocha..... 161

Capítulo XI

DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL À EDUCAÇÃO INTEGRAL: as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano

Dinora Tereza Zucchetti

Antônio Gomes Ferreira..... 177

Capítulo XII

METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL: fundamentos, principios y fines

Gloria Perez Serrano

Marta García Pérez..... 199

Capítulo XIII

QUANDO SE DEFINE A PEDAGOGIA PELA VIDA

Elisa Gonsalves Possebon..... 225

SOBRE OS AUTORES..... 233

APRESENTAÇÃO

A práxis educativa exercida no campo de processos não escolares não é, certamente, objeto exclusivo da Pedagogia Social, nem toda Pedagogia Social se esgota no que se denomina de Educação Não Escolar. Contudo, constituída como uma disciplina teórico-prática interessada nos dispositivos sociais e culturais que manifestam intencionalidades educativas e, de igual modo, nas políticas, discursos e modos de organização prática que estruturam tais dispositivos como mediadores de processos civilizatórios e de socialização da cultura, a Pedagogia Social se encontra demarcada, historicamente, como uma razão explicativa e propositiva de práticas educativas não escolares, de modo especial. Tal circunstância não implica desconsiderar as experiências de educação social desdobradas em cenários escolares através de programas de educação integral e estratégias de abordagem de situações socioculturais que se incorporam aos currículos e projetos escolares.

No Brasil, é o mote da Educação Não Escolar que tem provocado a emergência da Pedagogia Social como uma referência que captura aspectos de práticas pedagógicas até então pouco exploradas pela tradição hegemônica da Pedagogia brasileira: a Pedagogia da forma escolar e, por outro lado, também provoca o entrecruzamento de fronteiras com perspectivas ligadas à Educação Popular, dada a vinculação desse campo com propostas educativas atreladas à ação e organização de grupos populares por cidadania, movimentos sociais e organismos políticos que atuam na sociedade civil.

É, pois, na perspectiva do encontro com a Educação Não Escolar que a Pedagogia Social tem se configurado, no cenário nacional, como um repertório diversificado de saberes e práticas enraizados em diferentes âmbitos do trabalho educativo. Nessa direção, observa-se uma Pedagogia que se contextualiza a partir das questões que atravessam as realidades socioeducativas locais, que se implica em diálogos com problemáticas que exigem uma certa relativização de tradições que costumam definir sua identidade a partir de referências produzidas em contextos internacionais,

a fim de se constituir como um repertório socialmente respaldado capaz de fomentar às possibilidades de práxis dos(as) educadores(as) naquelas realidades.

Esse movimento inventivo da Pedagogia Social no Brasil é impulsionado, especialmente, por experiências atreladas às políticas de assistência social, de promoção da saúde, aos programas de socioeducação, às agendas de organizações não governamentais, movimentos sociais e setores do poder público que atuam no marco de territórios sociais de exclusão/inclusão social, pobreza, situações de vulnerabilidades e da socialização cultural junto a indivíduos e grupos de diferentes perfis. Na medida em que se insere nesses territórios, a Pedagogia Social tende a imprimir um caráter educativo intencional nas práticas desenvolvidas junto aos indivíduos e grupos que pode levar as instituições a assumirem seu papel na promoção de culturas de aprendizagens para potencializar o desenvolvimento humano e da sociedade.

Conceber tal movimento articulando-o às tendências que, historicamente, delimitam o campo da Pedagogia Social no contexto ibero-americano, se configura como um viés estratégico de análise do modo pelo qual o campo temático e formas de abordagem se processam no cenário nacional, originando possibilidades de tradução/(re)criação de referenciais elaborados em contextos internacionais, posicionando as práticas pedagógicas em diferentes perspectivas que ampliam e dinamizam o espaço das aprendizagens nas instituições sociais e potencializando o enfrentamento aos desafios da democratização do conhecimento para a conscientização, autonomia e emancipação humana.

Sob esse pressuposto, este livro objetivou reunir contribuições de estudiosos(as) em Pedagogia Social e Educação Não Escolar em torno do propósito central de apresentar o panorama de fundamentos teórico-metodológicos que identificam o campo a partir de diálogos disciplinares, interdisciplinares, nacionais e internacionais, bem como de traçar um mapa de temáticas significativas de educação social em diferentes âmbitos. O fio condutor da publicação se desdobra em questões acerca de como os referenciais da Pedagogia Social estão sendo construídos no

cenário nacional e a quais epistemologias e metodologias de produção de conhecimento eles se vinculam; e em como as práticas educativas situadas fora do marco escolar têm se manifestado como possibilidades de formação humana orientadas para a emancipação social e como ação estratégica de políticas de cultura na sociedade contemporânea.

Os capítulos que compõem o livro desdobram referências para pensar a potência da Pedagogia Social no campo da Educação Não Escolar a partir de diferentes lugares de interpretação da prática educativa e suas relações com a cultura e a sociedade, expressando uma densidade conceitual derivada de um complexo trabalho de tessituras reflexivas que enredam objetos temáticos variados desde fundamentos teóricos a aportes metodológicos para a organização de práticas educativo-sociais.

O livro exhibe trajetórias de pesquisa desenvolvidas em contextos nacionais e internacionais, contando com uma significativa participação de interlocutores(as) da Espanha, Colômbia, Brasil e Portugal, os quais, desde suas diferentes perspectivas, fornecem elementos que criam um campo de convergência para a reflexão-mote dessa publicação: os saberes e práticas que traduzem um sentido amplo de aprendizagem social e cultural incorporado às concepções de Pedagogia Social e Educação Não Escolar.

A organização do material resultou no sequenciamento de capítulos com base em uma lógica que propõe ao(à) leitor(a) uma chave de acesso ao material começando por reflexões que se pautam pelo debate paradigmático da Pedagogia Social e como se encontra delineada em cenários latino-americanos, passando por reflexões em torno de temáticas que constituem dimensões das práticas educativas não escolares, tais como educação para o desenvolvimento, a questão da subjetividade, a aprendizagem ao longo da vida, concepções de adolescência e educação integral, até se desdobrar nos elementos metodológicos da intervenção social como prática intencional que materializa os princípios, fins e métodos da Pedagogia Social.

Com este livro, espera-se contribuir com o mosaico de produções sobre Pedagogia Social no Brasil e com as recentes discussões que se

propõem a construir lugares teóricos para pensar e projetar a educação fora de contextos escolares. As reflexões que o estruturam podem ser reportadas, inclusive, ao debate sobre os ideais educativos perseguidos pelas instituições escolares, confrontando-os com um repertório mais amplo de conceitos sobre prática pedagógica, aprendizagem e formação humana plasmados à perspectiva de Educação Integral.

Os diferentes modos de compreender a Pedagogia Social e as nuances da Educação Não Escolar são um convite a estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais da Pedagogia/Educação e áreas correlatas ao trabalho socioeducativo, para adentrarem em um universo onde se inventam novos caminhos de ensinar e aprender associados a experiências sociais e culturais do tempo histórico atual e compreenderem o protagonismo fundado pela práxis de educadores(as) que transgridem as fronteiras da criação pedagógica centrada na forma escolar, inaugurando saberes e cenários de ação que ainda permanecem em uma zona pouco explorada pela instituições acadêmicas e pelas políticas educacionais.

João Pessoa – Paraíba. Maio de 2018.

José Leonardo Rolim de Lima Severo
Elisa Gonsalves Possebon

Capítulo I

PEDAGOGÍA DE LA ELECCIÓN: de la pedagogía social a las pedagogías de la sociocultura

Xavier Úcar

Las sociedades humanas solo pueden ser cada vez más complejas y no menos (Arias Maldonado, 2018, p. 61)

Más por necesidad que por planificación la nuestra es una sociedad de electores; de electores que además reciben una educación tendente a hacer de esa necesidad una virtud (BAUMAN, 2015, p. 143)

El inicio de este nuevo milenio ha coincidido con una diseminación sin precedentes de la Pedagogía Social en el mundo; de manera especial, en los contextos anglosajón y latinoamericano. Una disciplina teórico-práctica que cumple ahora algo más de siglo y medio de existencia desde que vio la luz en la Alemania del siglo XIX. Una disciplina, asimismo, que a día de hoy no dispone ni de una teoría universalmente aceptada ni de un método particular que la identifique (JANER; ÚCAR, 2016).

Aunque esto no sea algo que preocupe especialmente ni a los estudiosos ni a los prácticos de la Pedagogía Social, hay que señalar que, desde algunas ortodoxias científicas, plantea preguntas difíciles de responder de una manera consistente. Pienso, sin embargo, siguiendo a Sloterdijk que las ortodoxias son, en cualquier ámbito, *sistemas destinados a impedir mutaciones en las estructuras que proporcionan estabilidad* (2013, p. 82). Esa es la razón por la que las preguntas que nos van a ocupar en este texto no se van a referir tanto al estatuto de científicidad que pueda ostentar la Pedagogía Social, como a la vigencia de sus discursos y sus marcos conceptuales.

Es una evidencia señalar que ni la sociedad ni el contexto social y cultural en el que se originó la Pedagogía Social tienen demasiado que ver con los que caracterizan a las sociedades actuales. El “social” que establecía unos determinados parámetros de actuación pedagógica hace ciento cincuenta años es muy diferente del “social” que dicta la normativa pedagógica en nuestros días.

Lo que quiero significar es que necesitamos revisar las categorías conceptuales y metodológicas que utilizamos para interpretar la realidad actual y proyectar en ella nuestras acciones socioeducativas. Para ejemplificar, si frente a la opresión hablábamos de emancipación en el pasado siglo; frente a la exclusión hablamos hoy de empoderamiento e integración. La pregunta a plantearnos es si estamos hablando de lo mismo o si los conceptos son equivalentes más allá de las situaciones y contextos de aplicación. Más bien al contrario, creo que las categorías y conceptos son hijos de su tiempo y hay que ser muy cuidadosos y muy precisos con la forma de utilizarlos en cada contexto. La actualización de nuestras categorías de análisis y pensamiento, en el marco de la Pedagogía Social, pueden permitirnos hacer frente, mejor equipados, a los desafíos que plantea la complejidad de la vida en las sociedades actuales.

El objetivo de este texto es hacer un recorrido por la pedagogía del siglo pasado que ayude a concretar algunas ideas en relación a cómo es o podría ser una lectura actualizada de la Pedagogía Social. En el primer apartado se contrastan la pedagogía escolar y la pedagogía social a partir de cómo fueron desarrolladas en el siglo XX. En el siguiente se caracteriza la Pedagogía Social desde el paradigma de la complejidad. A continuación, se plantea la Pedagogía Social como un paraguas conceptual y metodológico que, en el marco de nuestras sociedades complejas, se transforma en lo que denominamos las “*pedagogías de la sociocultura*”. Unas pedagogías que acaban por convertirse en *pedagogías de la elección* si convenimos que lo que define y caracteriza al sujeto, sea individual o colectivo, es, precisamente, la trayectoria de elecciones realizadas a lo largo de su vida.

1 DE LA PEDAGOGÍA ESCOLAR A LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La pedagogía de la sociedad tardo-moderna era una pedagogía apta y apropiada para una sociedad estructurada por el trabajo como el valor central alrededor del cual giraba toda la vida de las personas. La pedagogía, totalmente identificada en aquella época con la pedagogía escolar, era una pedagogía pensada para preparar a los niños y jóvenes para acceder al mundo del trabajo. Se podría decir que era una pedagogía para las personas integradas; esto es, aquellas que iban a encontrar trabajo, se iban a casar, iban a formar una familia e iban, por último, a tener los hijos que volverían a iniciar el ciclo. Su misión era la de proporcionar los aprendizajes y valores necesarios a los niños y niñas para poder desarrollar y completar este ciclo. Era una pedagogía que pretendía transformar a las personas en sujetos funcionales integrables en la sociedad industrial de la época.

La institución encargada de desarrollar esta función era la escuela: una isla en el océano de lo social que estaba rodeada por altos muros; el muro que dio argumento a la canción *-The Wall-* que Pink Floyd compuso a finales de los años 70. Tras estos muros los niños y niñas aprendían a ser personas esforzadas, dedicadas y acostumbradas a obedecer y a cumplir lo que se les encarga; personas sin demasiada capacidad para poner en cuestión el Sistema en el que se encontraban.

La escuela del siglo pasado se comportaba como una fábrica de producción en serie: se impartían unos conocimientos predeterminados, iguales para todos los alumnos, con la idea de producir unas personas preparadas para vivir unas vidas prediseñadas también de serie. El trabajo, el matrimonio, la formación de la familia y la jubilación eran el destino para el que preparaba la escuela. El maestro era el oficiante que encarnaba la autoridad del conocimiento que transmitía a los niños y niñas. La obediencia a la autoridad y a la autoridad del conocimiento eran marca de fábrica. *Los estudiantes aprendían a ser puntuales y eficientes, a sentarse en un pupitre durante largos periodos de tiempo, concentrados en*

su trabajo. Las nuevas rutinas acostumbraron a los niños a las expectativas temporales y a las condiciones físicas que los esperaban en las nuevas factorías y oficinas industriales (...) en la era moderna de la escolarización pública, el objetivo planteado por los educadores estatales era el de producir lotes de ciudadanos productivos para las economías nacionales emergentes. (RIFKIN, 2010, p. 323).

La insuficiencia de aquella pedagogía para abarcar lo social al completo¹ hizo que, en el marco de las sociedades industriales, apareciera otra pedagogía de signo y contenido diferente: la denominada Pedagogía Social. Las primeras pedagogías sociales se ocupaban, precisamente, de todo y todos los que no acababan de encajar bien en estos esquemas prediseñados (HÄMÄLÄINEN, 2003). Ortega señala que a la educación social se la llamaba, *sospechosa, e ideológicamente sin duda, «educación informal», «educación no formal», «no reglada», es decir, se le aplicaban términos que expresaban conceptos negativos y, posiblemente, despectivos. La educación y la pedagogía auténticas eran las referidas al sistema escolar* (2005, p. 121). Esta nueva pedagogía, que nunca gozó de un estatuto muy claro en el marco del Sistema, se ocupaba de los desintegrados; es decir, de todas aquellas personas que, por un conjunto muy diverso de razones y problemáticas, quedaban al margen o eran expulsados de aquellas trayectorias sociales preestablecidas.

El estatuto académico y profesional de la Pedagogía Social en el marco de un Sistema focalizado en la escuela, sufría una precariedad equiparable, en alguna medida, a la de las personas y colectivos con los que actuaba. Eran los enfermos, los pobres, los abandonados, los huérfanos, los marginados, los inadaptados y los locos. A todos ellos y a los déficits y necesidades que los acompañaban, trataba de dar respuesta la Pedagogía Social. A falta de soluciones que fueran verdaderamente sociales, es decir, gestadas e implementadas desde unas políticas públicas que realmente resolvieran los problemas; y a falta, también,

1 El mismo Herbart escribe en 1832: *“El Estado también se ocupa menos de los menos capaces. [...] Sus escuelas deben proporcionarle los sujetos que necesite. Y él elige a los más utilizables; en cuanto al resto, que ellos cuiden de sí mismos”* (carta III). Cit. Sloterdijk, 2013, pág. 440.

del reconocimiento suficiente o de la atención debida a estas personas y colectivos, la Pedagogía Social trataba de responder a las problemáticas que sufrían con soluciones educativas (HÄMÄLÄINEN, 2003). Unas soluciones que resultaban claramente insuficientes dada la amplitud y profundidad de las problemáticas a las que aquella pedagogía se tenía que enfrentar.

Las sociedades capitalistas e incipientemente neoliberales, generadas a partir de la sociedad industrial, dieron lugar a nuevas pedagogías en la segunda mitad del siglo XX. Explica Graciani (2005) que, aunque Paulo Freire no utilizó nunca en sus escritos el concepto de “Pedagogía Social”, fue él mismo quien le dijo que el libro que ella escribía se tenía que titular “*Pedagogía social de rua*”. Se podría considerar, en este sentido, que la *pedagogía del oprimido*, fue una forma específica adoptada por la pedagogía social.

Esta pedagogía fue desarrollada por Paulo Freire en Brasil en el marco de la denominada Educación Popular. *La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora –dice Freire- tendrá dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación* (1985, p. 53). La pedagogía del oprimido era una pedagogía crítica y libertaria que abogaba por buscar otra manera de hacer y de aprender; una manera que llevara a la emancipación de las personas respecto de los poderes hegemónicos del Sistema que las oprimía y explotaba.

El objetivo de esta pedagogía era, precisamente, el de ejercer una crítica que ayudara a romper aquella funcionalidad que los poderes querían seguir imponiendo a los sujetos individuales y colectivos. Una pedagogía que abogaba por dar voz a las personas y colectivos a los que hasta entonces les había sido negada. Una pedagogía que ponía el énfasis en la dignidad de las personas y en la necesidad de luchar para cambiar las cosas.

Hay que apuntar que, durante la mayor parte de la historia de la Pedagogía Social, “lo social” se ha hecho equivalente a situaciones de vulnerabilidad, riesgo, inadaptación o marginación. Como ya hemos apuntado, todo aquello y todos aquellos que quedaban tradicionalmente fuera de lo educativo y en los márgenes de lo social, eran el objeto y sujeto de la Pedagogía Social. Durante mucho tiempo -y aún es así en muchos lugares- la Pedagogía Social se ha ocupado, en exclusiva, de lo social y educacionalmente problemático.

En nuestros días una perspectiva como esta se queda muy corta. Me parece más apropiado señalar que la Pedagogía Social actúa con personas que viven sus vidas en ámbitos de alta complejidad y que se ocupa tanto de las problemáticas como de las situaciones derivadas de dicha complejidad. Quiero enfatizar que, en la actualidad, no trata solamente con necesidades, problemáticas y déficits, como ha sido históricamente el caso, sino también con situaciones normalizadas de la vida cotidiana.

Desde mi punto de vista, el crecimiento que en estos últimos años está experimentando la Pedagogía Social en el mundo (JANER; ÚCAR, 2018) obedece, en buena medida, a algunos de sus atributos más específicos. Unos atributos, desarrollados a lo largo de su historia, que la convierten en una estrategia muy útil y apropiada para tratar con las complejidades y problemáticas de la vida actual en sociedad. Quiero destacar tres de estos atributos actuales de la Pedagogía Social:

a) La versatilidad de aplicación en contextos socioculturales muy variados. A diferencia de la educación escolar, la Pedagogía Social diversifica los lugares donde actúa. El ámbito “natural” de intervención de la pedagogía social es el de la vida cotidiana de las personas y esta puede transcurrir en un conjunto muy diversificado de escenarios (la comunidad, la escuela, la familia, centros residenciales, ateneos, centros cívicos, centros de acogida, hospitales, la calle y un largo etcétera).

b) La huida del reduccionismo cognitivista al que fue sometida la pedagogía en el marco de la institución escolar (Úcar, 2013). El no estar obligada por los “contenidos de aprendizaje” curriculares que

primaban en la escuela, le proporcionó una gran libertad pedagógica a la hora de plantear la intervención socioeducativa. Una intervención dirigida no solo a aprender contenidos; sino a desarrollar aquellas ideas seminales de Pestalozzi que continúan guiando a la Pedagogía Social en nuestros días: (1) no puede haber educación sin cuidado y (2) la educación se dirige a las personas como un todo; a *la cabeza, el corazón y las manos*. Esta libertad ha llevado a la Pedagogía Social, a lo largo del tiempo, a explorar, buscar y experimentar en relación a los objetivos, los contenidos y las metodologías de aprendizaje en el marco de la intervención socioeducativa y a utilizar o generar, en consecuencia, nuevas formas y metodologías de trabajo educativo.

c) Actuar en el marco de la vida cotidiana de las personas ha posibilitado que la Pedagogía Social se familiarizase con el trabajo en situaciones informales de aprendizaje; un ámbito de trabajo pedagógico que se está desarrollando ampliamente en el marco actual de las sociedades complejas.

Estas son razones históricas que pueden explicar, desde mi punto de vista, tanto la diseminación actual de la Pedagogía Social por el mundo, como la utilidad que se le atribuye a la hora de responder a las situaciones y problemáticas que se derivan de la vida de las personas, grupos y comunidades en este mundo tan complejo. Una vida, por otra parte, en la que cada vez va a ser más difícil establecer fronteras o líneas divisorias entre lo que es el aprendizaje necesario para vivir y el desarrollo de la propia vida.

2 LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA COMPLEJIDAD

A lo largo de su historia la Pedagogía Social se ha enfrentado demasiadas veces al dilema de tener que ser o esto o aquello. Me parece que es necesario imaginar una pedagogía social nueva, diferente y compleja (JARNING, 1997; ÚCAR, 2013). Una pedagogía social que integre dimensiones que hoy todavía nos cuesta pensar como continuas, permeables o integradas antes que como separadas, contradictorias, opuestas o excluyentes. Me refiero, por ejemplo, a polarizaciones o antinomias clásicas como *individual-social*; *teoría-práctica*; *técnica-arte*; *dominación-opresión* y un muy largo etcétera. Lorenz señala que *la fundamental ambigüedad del concepto [de pedagogía social] comporta el riesgo de polarización en su desarrollo*” (2008, p. 634). Pero yo me pregunto si la polarización no ha venido tanto de los rasgos y características que los autores le hemos atribuido cuanto de la forma en que la miramos o de la simplicidad o inadecuación de las herramientas conceptuales y metodológicas que hemos utilizado para hacerlo.

Como he escrito en otro lugar (ÚCAR, 2014), la acción socio-pedagógica es una acción compleja porque:

- a) no puede ser desarrollada siguiendo simplemente modelos preestablecidos o normas estandarizadas;
- b) no puede ser transferida sin más entre contextos territoriales y socioculturales a partir de éxitos previos;
- c) no tiene porqué obedecer solo a la teoría, por más que se derive de la investigación, ni únicamente a la práctica, por más contextos en los que haya sido aplicada;
- d) tiene que ser creada y recreada en cada situación, en el *aquí y ahora*;
- e) depende de una multiplicidad de elementos y variables de los que tan solo unos pocos van a ser inmediatamente transparentes;
- f) tiene que asumir la incerteza sobre sus resultados como parte constituyente de sí misma en tanto que acción compleja;

g) tiene, por último y entre muchos otros atributos, que ser creada conjuntamente con los otros, con los sujetos individuales o colectivos con los que se desarrolla la intervención.

Y todo eso siendo conscientes de que las respuestas técnicas a las situaciones y problemáticas socioculturales son necesarias, pero van a resultar claramente insuficientes si no cuentan con el conocimiento, el aval y la implicación de los sujetos que las están experimentando y viviendo.

A la luz de los planteamientos que posibilita la teoría de la complejidad es posible reinterpretar muchas de las posturas, a menudo polarizadas, sostenidas por los autores a lo largo de la historia en relación a la Pedagogía Social². Desde mi punto de vista la Pedagogía Social que emerge de estos nuevos planteamientos solo pueden ser una pedagogía del sujeto –en el sentido de Touraine (2013)³–, sea individual o colectivo, situado en contextos socioculturales complejos –los *frames*⁴ de Goffman– que trasciende la dicotomía reduccionista individual/social.

En una perspectiva acorde con la complejidad de los tiempos actuales, entiendo la Pedagogía Social de manera interdisciplinaria e interprofesional, como un objeto híbrido, complejo, abierto, dinámico, cambiante, vivo y extraordinariamente versátil que hay que pensar, a un tiempo, como ciencia y como práctica. Integradas, la teoría y la práctica, constituyen y explican la Pedagogía Social, pero ninguna

2 He tratado sobre todas estas posturas y posicionamientos en Úcar (2011).

3 En síntesis, Touraine define al *sujeto* a partir de tres elementos: (A) El sujeto es portador de derechos fundamentales por lo que no existen otros referentes más allá de sí mismo. (B) El sujeto se construye a partir de su posicionamiento frente a los poderes hegemónicos que le imposibilitan, le niegan o le obstaculizan la posibilidad de ser sujeto. (C) Ser sujeto es desarrollar un proceso de auto-creación continua. Desde mi punto de vista lo que define propiamente al sujeto son el primer y el tercer punto. En Úcar 2016a, b, c, puede verse las razones que sostienen esta afirmación. En estos textos sigo fundamentalmente los puntos (A) y (C); y discuto y reformulo el punto (B).

4 Se podría decir, siguiendo a Goffman (2006), que un *frame* es un dispositivo cognitivo y una práctica de organización de la experiencia social que permite a una persona comprender la situación que está viviendo en un momento determinado. Los marcos estructuran la definición y la interpretación que hacemos de cada situación y, en consecuencia, nuestra manera de comportarnos en ella.

de las dos puede hacerlo de una manera completa o suficiente por separado. Como ciencia práctica o práctica científica la Pedagogía Social genera conocimientos nuevos a partir de sus prácticas. Estos nuevos conocimientos obtenidos vuelven a ser aplicados en prácticas concretas para generar, una vez más, conocimientos teóricos y prácticos, otra vez nuevos, en una espiral acumulativa siempre creciente y siempre en movimiento. Por eso resulta tan difícil obtener una fotografía estática que la defina, delimite o caracterice de una manera completa y satisfactoria. La Pedagogía Social es móvil y cambiante y, al igual que las personas, los grupos y las comunidades, está evolucionando continuamente.

La Pedagogía Social como disciplina, como ciencia y como práctica construye los conocimientos, las teorías y las prácticas que la configuran a partir de las relaciones interpersonales *situadas* que se producen en el marco de la vida cotidiana entre los profesionales y los sujetos, individuales o colectivos, que constituyen las comunidades. Y esta construcción siempre se realiza en el marco de unos determinados valores.

Se podría decir que la Pedagogía Social, en el marco de unos valores humanistas, está genéricamente comprometida con una democracia participativa que se fundamenta en una versión descolonizada de los derechos humanos. Concretando o perfilando todavía más estos valores, que contextualizan y median las relaciones socioeducativas, se podrían citar: la autonomía; la creatividad; la solidaridad; la flexibilidad; la cooperación; el esfuerzo; el compromiso; la equidad; la responsabilidad; el trabajo; la crítica; la confianza; la formación; y el diálogo. Todos ellos se constituyen, en el planteamiento que presentamos, en sustratos, medios, objetivos y finalidades de los procesos de acción e intervención en la Pedagogía Social más allá de los contextos y de las culturas específicas en las que aquella se desarrolla.

Éstos son, desde mi punto de vista, los principales factores o fuerzas en juego en el campo de la Pedagogía Social:

(1) los sujetos personales o colectivos singulares (profesionales y personas o colectivos involucrados);

(2) la interacción desarrollada entre ellos (relación socioeducativa);
 (3) la situación (contexto físico, virtual y sociocultural) en el que aquella se desenvuelve;

(4) las actividades desarrolladas (las acciones implementadas en el marco de la relación socioeducativa);

(5) los aprendizajes realizados (los nuevos recursos personales, colectivos y comunitarios adquiridos o mejorados por los participantes durante el proceso);

(6) los marcos normativos de la *creación de capacidades* (Nussbaun, 2012)⁵, del *reconocimiento* (HONNET, 1997)⁶ y de *lo común*⁷, que, por una parte, dan dirección y sentido a todos los elementos anteriores y, por otra, ayudan a articularlos y regularlos.

(7) la mejora de la calidad de vida derivada (cambios y transformaciones en la vida cotidiana de las personas y colectivos participantes)

5 El denominado *Enfoque de las Capacidades* de Amartya Sen y Martha Nussbaum sostiene, en términos generales, que lo que permite evaluar la calidad de vida de las personas y, también, la justicia social, no es tanto lo que aquellas personas son o tienen, cuanto las capacidades que poseen y los funcionamientos que éstas les posibilitan. Una capacidad es la libertad que tiene una persona de ser o hacer aquello que considera valioso.

6 La *teoría del Reconocimiento* de Axel Honneth que cifra la construcción de la subjetividad y de la identidad en los diferentes tipos de reconocimiento de que son objeto las personas desde su nacimiento. Son dichos reconocimientos o su falta de ellos lo que está en la base de la justicia social y lo que genera buena parte de los conflictos y luchas sociales.

7 Laval/Dardot (2015) recogen, a partir de los trabajos de Hardt y Negri (2004), cuatro significaciones diferentes para el concepto de *lo común*. (1) La riqueza del mundo material: el aire, el agua y todos los frutos de la naturaleza. Según estos autores es aquello que el pensamiento europeo clásico caracteriza como la herencia de la humanidad que tiene que ser compartida por todos. (2) El denominado *común artificial*, constituido por todo aquello que es necesario para la interacción social. Esto es, los conocimientos, los lenguajes, los afectos, la información, los códigos y un largo etcétera. (3) Todo lo relacionado con el denominado *capitalismo cognitivo*, el *trabajo inmaterial* y los recursos inmateriales producidos que lo constituyen. En la actualidad el trabajo inmaterial está en el origen de las relaciones y de las formas sociales comunes. Por último, (4) las luchas sociales y políticas colectivas que tratan de instituir lo común. *La “common wealth” (en dos palabras separadas), o sea, la “riqueza común” producida por los trabajadores se traduce en el plano político en formas políticas que anuncian la “Commonwealth” (en una sola palabra) constituida no ya como “república de la propiedad” sino como proceso de institución política de lo común* (LAVAL/DARDOT, 2015, p. 222).

3 DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LAS PEDAGOGÍAS DE LA SOCIOCULTURA

En el marco de las sociedades reticulares, complejas e informacionales que han venido a inaugurar este nuevo milenio, unas pedagogías, también nuevas, vienen a sumarse, que no a substituir, a las anteriores. Creo que el primer cambio importante a señalar es que, a partir de ahora, difícilmente se va a poder hablar de pedagogía en singular. O, mejor dicho, va a ser posible hacerlo, pero únicamente en el marco de una situación también singular. Una marca distintiva de las nuevas pedagogías va a ser, sin duda, la contingencia. Lejos de los tradicionales modelos pedagógicos, normativos, cerrados, omnicomprensivos y universalmente válidos, las nuevas pedagogías van a ser situacionales, adaptadas y creadas, a menudo *ad hoc*, para dar respuesta a situaciones y contextos específicos de aprendizaje y, con toda probabilidad, buena parte de las mismas van a estar tecnológicamente mediadas.

Las pedagogías que vamos a intentar perfilar en este punto, participan de estas últimas características. En tanto que pedagogías, se ocupan prioritaria y específicamente del aprendizaje de los sujetos, sean individuales o colectivos y, también, de las diferentes y muy diversas formas de generarlo, ayudarlo, promocionarlo, facilitarlo, reforzarlo o estimularlo en los variados y muy diversos contextos en los que aquel se produzca.

El aprendizaje de los sujetos, sean individuales o colectivos, y no los procesos de enseñanza-aprendizaje, como había sucedido tradicionalmente, en el marco de la pedagogía escolar, va a ocupar el centro de cualquier pedagogía. Unos aprendizajes que se van a derivar de un ajuste cada vez más preciso entre la situación específica de aprendizaje, las características concretas del sujeto que aprende y la situación vital, también específica, en la que se encuentra en el momento de realizar los aprendizajes. Eso no supone, de ninguna manera, la desaparición de la enseñanza de la ecuación pedagógica. Significa que aquella va a estar

subordinada, en todos los casos, a las necesidades y características de cada situación singular de aprendizaje.

Podemos pensar la Pedagogía Social como un concepto paraguas (HÄMÄLÄINEN, 2012) que agrupa a todas estas nuevas pedagogías que vamos a caracterizar como “socioculturales” o como “pedagogías de la sociocultura”. La introducción de estas nuevas terminologías se fundamenta en dos razones:

A) Poder huir de las connotaciones negativas que tradicionalmente han acompañado al concepto de “social”. Dichas connotaciones tienen probablemente que ver con la manera en que la filosofía social ha planteado históricamente el sentido y significado de lo “social”. Al analizar cómo ha sido desarrollado por los diferentes autores a partir de Rousseau, Honneth afirma que lo social ha sido tratado siempre en forma negativa. *La filosofía social no se presenta en ningún caso como teoría positiva (...) se trata siempre de una crítica de un estado social, que es percibido como alienado o sin sentido, como cosificado o incluso enfermo.* (2011, p. 114). Sloterdijk (2014) todavía explicita más esta idea al apuntar que *Rousseau desteologiza el mal y transpone la fuente de la corrupción al campo de lo social* (p. 27). No resulta así extraño que lo social en general, pero específicamente en la literatura pedagógica, siempre haya sido relacionado con algún tipo de estigma, sea en forma de necesidad, de déficit o de problemática (ÚCAR, 2013).

B) Porque el concepto social se queda muy corto para describir la variabilidad y diversidad de relaciones que se producen en la actualidad. Es por eso utilizamos el concepto de “sociocultura”. Con el concepto de *sociocultura* me refiero a las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico (ÚCAR, 2016a, b, c).

Las pedagogías de los dos últimos siglos se hallaban ubicadas en contextos institucionales físicos y socioculturales específicos que estaban, generalmente, incomunicados. La pedagogías familiar, escolar y social dibujaban tres compartimentos estancos en los que el aprendizaje era

diferenciado, de maneras muy genéricas, en función de la edad de los aprendices, de los tiempos sociales y de los espacios de aprendizaje.

Las pedagogías de la sociocultura, por su parte, no saben ni de incomunicación ni de tiempos ni espacios clausurados. Las pedagogías de la sociocultura siguen al aprendizaje y, si este último es ubicuo en estas sociedades reticulares de inicio de milenio, aquellas también han de serlo⁸.

A diferencia de todas las anteriores, el objetivo de estas nuevas pedagogías no es, en exclusiva, ni la formación de personas que sean funcionales para el Sistema, ni defenderse del mismo buscando la emancipación. El foco de las pedagogías de la sociocultura y, específicamente de la pedagogía de la elección, que vamos a tratar en siguiente apartado, es (1) la autoconstrucción del sujeto, sea individual o comunitario, y (2) la formación en el mismo de los criterios que le permitan desarrollarse en los contextos socioculturales, físicos y virtuales en los que habita. Un sujeto que se mueve en unas sociedades y unos contextos permanentemente cambiantes y fluidos en los que las reglas de la interacción pueden ir cambiando en sintonía o no con aquellos mismos contextos. *Esta época nuestra* –afirma Bauman- *destaca en el desmantelamiento de marcos y en la liquidación de marcos: todos los marcos y todas las pautas al azar y sin previo aviso* (2001, p. 145).

La Pedagogía Social y las pedagogías de la sociocultura se van a ocupar de todas las disciplinas, profesiones u ocupaciones que se involucren en el aprendizaje, sea través de la enseñanza, del acompañamiento, de la facilitación, de la capacitación, de la creación de entornos y herramientas físicas o tecnológicas de aprendizaje y de un muy largo etcétera que se refiere a todas aquellas funciones que es posible desarrollar alrededor de los procesos y resultados de aprendizaje individual o colectivo.

8 Ver, en este sentido Gros, (2016).

4 LA PEDAGOGÍA DE LA ELECCIÓN EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LAS PEDAGOGÍAS DE LA SOCIOCULTURA

En una sociedad simple, estructurada por clases y por instituciones cerradas, las pedagogías son simples y están institucionalizadas: pedagogía familiar, pedagogía escolar y pedagogía social. En sociedades complejas donde la emergencia y la hibridación cultural, institucional y comunicacional son la regla antes que la excepción, las pedagogías no pueden ser sino complejas. Aprender a vivir significa aprender a movernos con soltura en el ingente campo de opciones que continua y cotidianamente nos ofrece la vida; significa, en definitiva, aprender a elegir y a seguir los cursos de acción elegidos.

Se podría decir que, en las sociedades industriales, la autonomía personal estaba restringida por unos perfiles y trayectorias de vida socialmente prefijados en unas sociedades muy cerradas, muy estables y muy estructuradas a través del sistema de clases sociales⁹. La capacidad de elección de las personas se producía en el marco de una gama muy limitada de opciones y posibilidades. En la complejidad de las actuales sociedades reticulares las opciones y las posibilidades para ejercer la elección se han ampliado exponencialmente. Aunque es del todo evidente que no lo han hecho de manera equilibrada ni para todas las personas ni para todos los grupos y segmentos sociales; algo que está haciendo que la herida abierta de la desigualdad se extienda por nuestras sociedades.

9 Sloterdijk plantea el paso de una sociedad de clases, fundada en una diferenciación vertical a partir de la dominación, la represión y los privilegios, a unas sociedades basadas en la disciplina, que generan una diferenciación vertical basada en la ascesis, el virtuosismo y el rendimiento. Desde su punto de vista, estas últimas siguen una gradación de las cosas que *está muy lejos de lo que uno pueda captar mediante los rudos zarpazos de una teoría dirigida por ideas de dominación* (2013, p. 175). Esto explica también la propuesta que hacíamos al principio de buscar nuevos conceptos que definan y caractericen de manera más precisa esta nuevas gradaciones, más allá de los planteamientos, en exceso simples, de las antinomias y polarizaciones habitualmente utilizadas a lo largo de los últimos siglos en el mundo de la educación.

Unas desigualdades a las que también van a tener que hacer frente estas nuevas pedagogías.

La modernidad enfatizó la importancia del aprendizaje de contenidos por encima de otros aprendizajes que son, desde mi punto de vista, mucho más relevantes para la vida. El aprendizaje esencial a realizar, en unos contextos complejos como los que vivimos, es el de la elección: tenemos que aprender a decidir entre opciones y a actuar conforme a lo elegido. Esos son los aprendizajes que nos forman y nos constituyen como personas. Esos son los aprendizajes que nos empoderan. Las elecciones que, de manera constante y continuada hemos ido haciendo a lo largo de toda nuestra vida, nos hacen ser quién somos en un momento dado de nuestra historia; desde la elección más simple y cotidiana, como la ropa que me pondré hoy, hasta la más trascendente, por ejemplo, la persona con la quiero compartir mi vida.

En relación a las elecciones que hacemos se puede afirmar que todo pasa por el aprendizaje, sea prospectiva o retrospectivamente. Dice Sloterdijk que *“uno no puede no aprender a vivir -y que- hasta a ser un mal alumno hay que aprender”* (2013, p. 85). La pedagogía de la elección se convierte así en una pedagogía de la agencia, la deliberación y la responsabilización. Una pedagogía que se orienta al desarrollo de las capacidades que nos van a llevar gradualmente a mejorar nuestra forma de ser y de estar en el mundo y con el mundo. Una pedagogía, por último, normativamente enmarcada en *lo común*, que se constituye en substrato y horizonte para la acción e intervención socioeducativa.

La pedagogía de la elección es una pedagogía que aparece en las sociedades complejas. Cuanto más limitado es el espectro de posibilidades de acción para un sujeto más necesarias son las pedagogías de la opresión, de la autonomía, de la supervivencia o de la esperanza. Cuanto más amplias son las opciones disponibles más necesario resulta aprender a elegir; a optar por aquello que mejora, engrandece y empodera a los sujetos individuales y colectivos. En este texto no defendemos que estas últimas pedagogías sustituyan a las primeras; más bien las pensamos como complementarias o integradas. La pedagogía de la elección se

enmarca y asume las propuestas y planteamientos de la Pedagogía Social y las pedagogías de la sociocultura.

La pedagogía de la elección es una pedagogía del acompañamiento. Eso significa que es pedagogía en su sentido más prototípico y etimológico. Es pedagogía porque pretende acompañar y conducir a las personas en las acciones que, de manera más precisa y específica, las configuran como tales. Aquellas acciones que nos van haciendo ser quien somos en cada uno de los instantes que configuran nuestras vidas; esto es, las decisiones que tomamos y las actuaciones que las materializan.

Toda elección es el resultado de una decisión, deliberada o no, consciente o no, que apuesta por una opción entre otras. Una elección es una decisión cerrada. La *“flecha del tiempo”* de la que nos habló Prigogine (1983) clausura la elección: lo hecho, hecho está y ya no hay vuelta atrás.

Aunque podamos no ser conscientes de ello, elegir un curso determinado de acción significa materializar nuestros valores, nuestra ideología y nuestra filosofía de vida. Toda elección realizada muestra al mundo quiénes somos y, de una u otra manera, nos devuelve la reacción o reacciones –los reconocimientos o la falta de ellos– que aquella provoca en el contexto sociocultural. Son estas articulaciones entre nuestra agencia, las elecciones que hacemos, y las devoluciones del contexto las que nos van configurando como personas a todo lo largo de nuestra vida y explican nuestro yo en un momento determinado de nuestra historia.

Ahora bien, una pedagogía de la elección que se limitara a acompañar a los sujetos participantes en la relación socioeducativa se quedaría extremadamente corta. No es suficiente acompañar, hay que ayudar, conducir, influir. Freire nos enseñó hace años que no hay neutralidad en la educación; no puede haberla si es realmente educación. Más bien al contrario, el educador busca intencional y conscientemente influir, persuadir, seducir; quiere que el otro decida y elija trabajarse a sí mismo, mejorarse a sí mismo y sus maneras de ser, de estar y de actuar en y con el mundo.

Es, ante todo, una pedagogía de la relación, que se puede nutrir y crecer con el amor, con la confianza, con la honestidad, con la entrega

y con el respeto. Valores todos ellos que acompañan a la relación socioeducativa, sea en la familia, en la escuela, en la calle o en cualquier institución, ámbito o territorio, sea físico o virtual.

La pedagogía de la elección no tiene porqué pretender directa y específicamente que el sujeto personal o colectivo con el que actúa aprenda. Lo que busca, en primer término, es que el sujeto se conecte, se articule de una manera armoniosa, al mismo tiempo, que satisfactoria con el entorno sociocultural en el que habita. Pero, como resulta del todo evidente, es imposible hacerlo sin aprendizaje, sin algún tipo de aprendizaje. El sujeto aprende para vivir y vivir es articularse, relacionarse, vincularse con el mundo y con los otros. Taylor (2006) señala que son estas articulaciones las que nos permiten encontrar el sentido de nuestra vida.

Toda elección es siempre un intento o una apuesta por articular de una determinada manera la acción elegida por el sujeto con el mundo que lo envuelve y en el que se desenvuelve. Dice Grossberg (1992) que *la articulación es una lucha continua por resituar prácticas dentro de un campo de fuerzas cambiante, por redefinir las posibilidades de vida redefiniendo el campo de relaciones –el contexto– dentro del cual se localiza una práctica*¹⁰. Por eso una pedagogía que trata de acompañar y ayudar a las personas y comunidades en los procesos de articulación del yo con el mundo, que se producen a través de la elección, es una pedagogía de la vida y para la vida.

Bauman señala que la articulación es una actividad en la que queramos o no todos participamos continuamente, ya *que ninguna experiencia se convertiría en narración sin ella* (2001, p. 19). Las elecciones que hacemos articulan nuestra relación con el mundo, pero también con nosotros mismos: nos ayudan a entendernos, explicarnos, justificarnos, comprendernos y, en definitiva, a configurarnos como seres frágiles, inseguros e inacabados que tratan de conectar y conectarse con el mundo de la mejor manera posible; precisamente, de las maneras que saben y pueden. Las articulaciones que continuamente hacemos nos ayudan a

10 Cit. Bauman (2001, p. 19).

construir, por último, las narrativas que fundamentan y sostienen las identidades personales y comunitarias (TAYLOR, 2006).

Hay que precisar que, en realidad, ni a la Pedagogía Social ni a las pedagogías de la sociocultura les interesa la elección en sí misma ni por sí misma; lo que les interesa es todo lo que la antecede y lo que la sucede. Es allí donde realmente pueden influir y actuar para que el sujeto, individual o colectivo, decida actuar sobre sí mismo; busque cambiarse a sí mismo. La deliberación y la responsabilización anteceden y suceden a la agencia; allí es donde las pedagogías de la sociocultura pueden actuar; allí es donde pueden ayudar a que las personas construyan criterios propios para sus acciones. En sus elecciones el sujeto siempre es soberano y la agencia es una de las principales prerrogativas de dicha soberanía. Lo que no significa, de ninguna manera, que no actúe, como afirmaba Morin (1993), en el marco de una trama de dependencias.

Los profesionales de la sociocultura buscan acompañar y ayudar a las personas en sus articulaciones. Pretenden que aquellas las hagan cada vez mejor; de forma que gradualmente vayan viviendo el mundo de manera más satisfactoria y completa y se sientan en paz con ellos mismos y con su entorno sociocultural y natural. Ese es o tendría que ser, desde mi punto de vista, el objetivo último de cualquier pedagogía. La pedagogía busca ayudar a las personas a articularse con ellas mismas y con el mundo y, de esa manera, les ayuda a construir, reconstruir o ampliar sus capacidades.

Son las elecciones realizadas, los reconocimientos que las dotan de sentido y las sustentan y, en general, los efectos derivados de las mismas, las que ayudan principalmente a los sujetos a construir sus capacidades y su identidad. Pero hay que querer y aprender a pensarlas antes de tomarlas o de hacerlas y también, si es necesario, a volver sobre ellas, para reflexionarlas, si ya han sido tomadas. Es ahí donde la acción de los profesionales de la sociocultura, sean pedagogos sociales, educadores sociales, animadores socioculturales o educadores populares, entre muchos otros, puede marcar la diferencia.

La pedagogía de la elección está comprometida con el sujeto, individual o colectivo, con la vida y con las articulaciones que la sostienen, la configuran y la impulsan siempre hacia adelante. Está comprometida también con las luchas contra quienes se oponen u obstaculizan dichas articulaciones. Honneth se refiere a los procesos de *exclusión cultural y de individualización institucional* practicados en la actualidad por instituciones y organizaciones. Dichos procesos pretenden entorpecer o evitar la capacidad autoorganizativa de los grupos promoviendo la acción individual y evitando que las personas y los grupos compartan sus experiencias particulares de injusticia; tratan de impedir que se constituyan como sujeto. Desde su punto de vista dichos procesos *paralizan la capacidad de articulación, que es la condición de una tematización de la conciencia social de injusticia que tenga consecuencias* (2011, p. 64).¹¹

La pedagogía de la elección construye el presente mirando al futuro, pero sin olvidar el pasado. Los tres momentos, en sus intensidades recordadas, experimentadas y previstas, nos retroalimentan sobre nuestra articulación con el mundo sociocultural físico/virtual que instituímos y nos instituye. Por eso, precisamente, la pedagogía de la elección pretende, con un planteamiento de un nivel de complejidad superior al de la crítica, construir el criterio en el sujeto individual o colectivo o, más específicamente, ayudar al sujeto a construir sus propios criterios. Son esos criterios los que van a fundamentar, proactiva o retroactivamente, las elecciones presentes y futuras de las personas, los grupos y las comunidades. Ir construyendo criterios personales o colectivos a partir de las elecciones realizadas y de sus efectos en nosotros, es otro de los puntales clave de la pedagogía de la elección en tanto que pedagogía de la vida y para la vida. Algo que implica, como ya se ha apuntado,

11 Honneth plantea la tesis de que estos procesos se pueden entender *como componentes de una política de individualización que tiene la tarea del control de la conciencia social de injusticia: aísla la experiencia de condiciones sociales de vida y, de esta manera, dificulta la identificación comunicativa de la injusticia social* (2011, p. 66).

agencia, deliberación y responsabilización por parte del sujeto individual o colectivo.

La pedagogía de la elección que proponemos busca ampliar las perspectivas y los universos vitales de las personas con las que actúa porque es consciente de que ampliando aquellas perspectivas se amplían sus capacidades y sus posibilidades de acción. Con nuestras acciones los pedagogos o educadores sociales podemos aportarle al otro, razones para actuar de una determinada manera antes que de otra. Podemos ampliar sus posibilidades de acción y acompañarlo en el proceso de elegir el curso de acción que más puede ayudarle a mejorar su situación y la de su comunidad.

Es una pedagogía de la elección que busca, en definitiva, acompañar a los sujetos individuales y colectivos en sus decisiones y elecciones sobre lo que puede ser mejor para ellos. Y digo, lo que puede ser y no lo que es o será, porque no hay que olvidar que una acción es siempre, de alguna manera, una apuesta hacia el futuro (MORIN, 1994) y nunca vamos a poder anticipar los resultados de la acción e intervención socioeducativa.

REFERENCIAS

- ARIAS MALDONADO, M. **Antropoceno. La política en la era humana**. Madrid: Taurus, 2018.
- BAUMAN, Z. **La sociedad individualizada**. Madrid: Cátedra, 2001.
- BAUMAN, Z. **En busca de la política**. 1 reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. 10ª edición. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- GOOFMAN, E. **Frame Analysis. Los marcos de la experiencia**. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, 2006.
- GRACIANI, M.S.S. **Pedagogía social de rua**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- GROS, B. The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. In: GROS, B.; KINSHUK; MAINA, M. **The future of ubiquitous learning. Learning designs for emerging pedagogies**. Berlin: Springer, 2016.

HÄMÄLÄINEN, J. Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualizations and Activities. **International Journal of Social Pedagogy**, 1(1), 3-16, 2012.

HONNETH, A. **La lucha por el reconocimiento**: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona. Crítica: Gijalbo Mondadori, 1997.

Honneth, A. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.

Janer, A.; Úcar, X. Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective". **European journal of social work**. 2016 DOI: 10.1080/13691457.2016.1188782, 2016.

JANER, A.; ÚCAR, X. An international comparison: Social pedagogy training. **Journal of social work**. <https://doi.org/10.1177/1468017318757398> (21/02), 2018.

JARNING, H. The many meaning of social pedagogy: pedagogy and social theory in Scandinavia. **Scandinavian journal of educacional research**, 41 (3), pp. 413-431, 1997.

LAVAL, CH.; DARDOT, P. **Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI**. Barcelona: Gedisa, 2015.

LORENZ, W. Paradigms and politics: understanding methods paradigms in an historical context: the case of social pedagogy. **British Journal of Social Work**, 38, 625-644, 2008.

MORIN, E. **El método. La naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1993.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1994.

NUSSBAUM, M. C. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012.

ORTEGA, J. Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. **Revista de Educación**, núm. 336 (2005), 111-127, 2005.

PRIGOGINE, I. **Tan sólo una ilusión**. Barcelona: Tusquets, 1983.

RIFKIN, J. **La civilización empática**: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis. Barcelona: Paidós, 2010.

SLOTERDIJK, P. **Has de cambiar tu vida**: sobre antropotécnica. Valencia: Pre-Textos, 2013.

SLOTERDIJK, P. **Los hijos terribles de la edad moderna**: sobre el experimento genealógico de la modernidad. Epub. Titivillus, 2014.

TAYLOR, C. **Fuentes del yo**. Madrid: Paidós, 2006.

TOURAINÉ, A. **La fin des sociétés**. París: Éditions du Seuil, 2013.

ÚCAR, X. Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? In: KORNBECK, J; ROSENDAL, N. JENSEN (Eds.) **Social Pedagogy for the entire**

human lifespan Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2011, p.125-156.

ÚCAR, X. Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. **Education Policy Analysis Archives**, 21(36). 2013. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282> ,

ÚCAR, X. Una pedagogía social y una educación social que buscan construir futuro. In: DELGADO, P et al. (Coord.). **Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas.**: Espaços de investigação, formação e ação. Porto. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, p.7-11, 2014.

ÚCAR, X. **Pedagogías de lo social**. Barcelona: Editorial UOC. Oberta publishing, 2016a.

ÚCAR, X. **Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales**. Barcelona: Editorial UOC. Oberta publishing, 2016b.

ÚCAR, X. **Pedagogía de la elección**. Barcelona: Editorial UOC. Oberta publishing, 2016.

Capítulo II

PEDAGOGÍA SOCIAL EN COLOMBIA: la educación para la paz desde el contexto sociocomunitario¹²

Francisco José del Pozo Serrano

1 INTRODUCCIÓN: DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN COLOMBIA

Entendemos la Pedagogía Social como “la ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/o colectividad; la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los Derechos Humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar” (DEL POZO; ASTORGA, 2018, P. 170). Desde este marco de aproximación, la educación social objeto de estudio y práctica de la Pedagogía Social se vincula a una serie de ámbitos de intervención en Colombia y deben estar orientados principalmente por la *pedagogía social especializada*; con unos énfasis principales; la pedagogía comunitaria, así como la *pedagogía social escolar* y la *pedagogía para la paz*; que se convierte en una de las pedagogías que se hace transversal o enfoca el resto de las enunciadas.

12 Agradecimiento a Colciencias. Proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana” Convocatoria Proyectos de Investigación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación. Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas Sociales y Educación, financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación “Francisco José de Caldas”.

La *Pedagogía Social especializada*: Las acciones socioeducativas vinculadas a entornos o situaciones de vulnerabilidad, amenaza o vulneración de los derechos y de la dignidad de las personas, presentando un relevante campo de acción desde principalmente cuatro fenómenos:

- a) *Violencias*. La prevención de los diversos tipos de violencia (intrafamiliar, callejera, de jóvenes, etc), es abordada desde la pedagogía social a partir de las prácticas socioeducativas que promueven actitudes y valores socioculturales que neutralizan el control y la autoridad que no resuelven de forma adecuada los conflictos (ORTE, 2007).
- b) *Amenaza y vulneración de la infancia, la adolescencia y la juventud*, actuando en aquellas situaciones de riesgo (amenaza de la vulneración) o conflicto (vulneración) favoreciendo prácticas que favorezcan el interés superior del menor o el joven desde una perspectiva de la formación, las prácticas socioculturales, familiares y comunitarias a partir de la participación activa e inclusión social, desarrolladas en programas especializados como comunitarios de riesgo (DEL POZO; PELÁEZ, 2014).
- c) *Ámbito de la delincuencia, la justicia y las prisiones*, donde la pedagogía social puede aportar desde las acciones socioeducativas, la reducción de los factores de riesgo que condujeron a la comisión delictiva; así como para la mejora en la in/reinserción social y laboral de la juventud del sistema de responsabilidad penal de adolescentes o del medio penitenciario, en el que se encuentran internadas, las personas adultas. (DEL POZO, 2017).
- d) *Pobreza, la desigualdad y la inclusión sociolaboral*. Para este propósito se hace imprescindible el acompañamiento socioeducativo, en itinerarios de inserción con población y jóvenes que en pobreza extrema o alta vulnerabilidad de estratos socioeconómicos bajos (1, 2 y 3, especialmente), se encuentran en alta dificultad social y que debe estar tradicionalmente

ligado al aprovechamiento de las oportunidades contextuales (FERNÁNDEZ; CID, 2016).

La *Pedagogía social comunitaria* desde la Animación sociocultural, el desarrollo comunitario y la educación popular, se vincula esencialmente a la promoción de un tipo de educación que favorece siempre la dimensión social y la dimensión cultural, entendiéndolo como:

- a) *Social*: el enfoque de potenciación de las interacciones y de las relaciones sociales (de pares, grupales, de barrio o de comunidades) a fin de poder desarrollar procesos que permitan una mejor socialización desde la educación crítica para la ciudadanía y la convivencia, valorando la dimensión comunitaria del aprendizaje como fundamental en el desarrollo humano y colectivo.
- b) *Cultural*: que favorezca la producción personal, grupal y comunitaria de las diversas expresiones individuales y/o colectivas que permiten la participación, la democracia cultural (donde cada cual puede aportar a la creación-construcción de tradiciones/innovaciones ciudadanas como relación democratizadora y horizontal del patrimonio). En este sentido, las expresiones culturales de las comunidades étnicas y pueblos indígenas forman parte imprescindible del marco para la etnoeducación y la educación intercultural del país y sus territorios. En estos procesos en Colombia, la pedagogía social mediaría en las “tensiones socioculturales entre la tradición, entendida como lo rural, campesino, y lo moderno, sinónimo para muchos de urbe e industrialización. En estos contextos se hacían evidentes condiciones de exclusión, explotación y opresión, especialmente entre los peones del campo, los obreros y las poblaciones indígenas” (GHISO, 2016, p.64), impactada en muchos casos por la violencia y el desplazamiento forzado.

La *pedagogía social con personas adultas y adultos mayores*, se centra especialmente en el aprendizaje a lo largo de la vida que en cualquier circunstancia, especialmente en aquellas que presentan mayor

vulnerabilidad, amenaza o vulneración del derecho a la educación y exclusión social. En Colombia, presenta especial significatividad la educación vinculada a remover las barreras que no permite a la participación activa de las personas adultas en sus comunidades y en la sociedad. En este caso, la educación de personas adultas en Colombia tiene muchos escenarios por diversos grupos sociales o realidades de acción, pero es de especial relevancia actuar en algunos contextos y/o situaciones tales como la actividad informal económica y la formación para la empleabilidad y la inclusión social; la inclusión socioeducativa para acceso y promoción en el sistema escolar de adultos, el envejecimiento activo, entre otros.

La educación para la paz, se orienta en la *Pedagogía para la Paz* y se asienta sobre el principio de promocionar los procesos que permiten el favorecimiento de la neutralización de las violencias, especialmente culturales, a partir de relaciones de confianza, diálogo y de progreso social; apostando por prácticas socioeducativas asentadas en los derechos humanos. La pedagogía para la paz propone dos tipologías educativas principales de actuación desde los contextos escolares. Una, la pedagogía escolar para la paz, que siendo esencialmente curricular, a través de la asignatura “Cátedra de la Paz”, se desarrolla en Colombia desde el año 2016 centrada en temas como la resolución pacífica de los conflictos, la memoria histórica o la diversidad y la pluralidad. “El Ministerio Nacional de Educación (MEN), mediante el Decreto 1038, reglamenta en Colombia, a nivel formal, la Cátedra de la Paz, de obligado cumplimiento a partir de la Ley 1732 de 2014, implicando a todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país” (DEL POZO, MARTÍNEZ; MANZANARES; ZOLÁ, 2017, p.18). Otra, la pedagogía social para la paz, que presenta como base el desarrollo las relaciones sociales y comunitarias, que se generan fundamentalmente fuera del aula, no están centradas en contenidos y no se evalúan. En todo ello la pedagogía social para la paz, desde su vertiente relacional y curricular, son fundamentales.

2 INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICO-SOCIAL PARA LA PAZ EN COLOMBIA: UNA EXPERIENCIA EN EL CARIBE COLOMBIANO

Descripción general del Proyecto Educación para la Paz

El Proyecto Educación para la Paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana es un estudio liderado por el Instituto de Estudios en Educación – IESE- de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia); con cooperación nacional e internacional, cuyo propósito se orientó a investigar en la región caribe colombiana sobre el fenómeno de la conflictividad escolar y comunitaria, así como sobre las principales necesidades formativas y de acción de las comunidades educativas más vulnerables, a fin de formar en torno a la Cátedra de la Paz y proponer mejoras para la acción en torno a educación social para la paz.

La población de este estudio se encuentra constituida por comunidades educativas y sociales de la región Caribe Colombiana, caracterizadas por su condición de riesgo, vulnerabilidad, discriminación y exclusión social. Los departamentos seleccionados para la investigación fueron: Atlántico, Bolívar, César, Córdoba, Guajira, Magdalena y Sucre. En este sentido, se han involucrado en las diferentes fases del proyecto a rectores, coordinadores de convivencia, coordinadores académicos, docentes de instituciones educativas de carácter público y privado de toda la región Caribe Colombiana; excepto las islas de San Andrés y Providencia por razones de desplazamiento, como también han participado las familias y actores sociales de la comunidad.

El Proyecto Educación para la Paz se ha desarrollado a partir de una perspectiva mixta o multimétodo. De esta manera, en cuanto a las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de datos, se han utilizado: encuestas dirigidas a la comunidad docente, directivos y coordinadores de las instituciones educativas, además entrevistas (Ent.) y grupos focales (GF.) en las que participaron madres, padres y/o cuidadores,

actores sociales, y también en algunos departamentos participaron personas de la comunidad educativa en grupos focales de discusión, como docentes, directivos, coordinadores de convivencia, entre otros. En total se realizaron 35 entrevistas y 7 grupos focales en departamentos de la región Caribe Colombiana, los cuales han sido codificados para el análisis que se presenta a continuación como: Atlántico (Atl.), Soledad (Sol.); municipio del departamento del Atlántico, Cartagena (Car.); capital del departamento de Bolívar, Magdalena (Mag.), Sucre (Suc.), Córdoba (Cor.), Guajira (Gua.) y Valledupar (Valle.); capital del departamento del César.

3 RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL COLOMBIANA

En el presente texto se realizará un análisis sociopedagógico de tipo cualitativo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas y grupos focales de discusión. El análisis presentado se realizará por categorías predeterminadas, las cuales han surgido de algunas de las preguntas diseñadas para el instrumento de investigación, es decir, la entrevista.

a) Pedagogía social especializada y comunitaria para la paz:

Comprensión de problemas y necesidades desde las voces de la comunidad.

De acuerdo con lo expresado por las personas entrevistadas y participantes de los grupos focales, las situaciones problemáticas de mayor relevancia de las comunidades sociales se relacionan con situaciones de *violencia callejera*, *violencia o delincuencia juvenil* y *drogodependencias*. Estos actos corresponden a una *violencia directa*, definida como aquella que se presencia a través de agresiones físicas, verbales o psicológicas. Este tipo de violencia es vinculada con las diferentes tipologías delictivas, como las que se presentan en las comunidades sociales, en los

microsistemas familiares, escolares y sociales (DEL POZO; MARTÍNEZ; MANZANARES; ZOLÁ, 2017). Así como lo manifiestan algunos de los participantes:

La violencia, los atracos constantes, uno no tiene confianza en salir porque ya está con el miedo de que nos vayan a hacer algo. La drogadicción que se está viviendo alrededor y toda Valledupar. (GF.02.VALLE.)

De esta manera, es relevante destacar que desde la Educación Social es posible gestar cambios y desarrollar acciones que transformen estas situaciones. Teniendo en cuenta que, según Añaños (2012), la Educación social como práctica de la Pedagogía Social, y desde el ámbito de Pedagogía Social Especializada, se ha dedicado al desarrollo de acciones con personas y colectivos que se encuentran en situaciones de conflicto social y especialmente en situaciones donde se ejerce la violencia directa.

Las situaciones anteriormente mencionadas, posiblemente, surgen a partir de otros problemas contemplados como el *desempleo*. En las diversas comunidades participantes, se analiza que el desempleo es una causa que limita el desarrollo humano y el progreso social. A pesar de que la región caribe se destaque por su gran actividad agropecuaria, de minería, de turismo e industria del país, en las últimas décadas no se ha logrado disminuir la pobreza (AGUILERA; REINA; OROZCO; YABRUDY; BARCOS, 2013). El desarrollo económico de la región se encuentra vinculado a actividades delincuenciales como el narcotráfico de drogas. De acuerdo con Del Pozo, Martínez, Manzanares y Zolá (2017), la estabilidad sociolaboral como medio para reducir factores de exclusión, se convierte en una de las mayores dificultades para los colectivos que presentan dificultades específicas para la inserción sociolaboral, o también para la compleja reinserción.

De la misma manera, es posible identificar relaciones de causa – efecto entre las problemáticas de violencia callejera, drogadicción, etc., y estas que también son expresadas en las entrevistas, tales como: *pocas oportunidades de estudio y laborales, la falta de inversión en experiencias*

deportivas, culturales y de recreación y la ausencia de apoyo del Estado. Si los jóvenes tuvieran oportunidad de involucrarse en experiencias de formación, participaran de oportunidades laborales, de ocio y recreación, tal vez no optarían por realizar diversas acciones delictivas. Tal y como se evidencia a continuación desde las voces de los participantes:

Ehh, la delincuencia, los atracos, ehh, las peleas, por parte de eso las peleas porque hay muchos jóvenes que no están haciendo nada. No hay proyectos, no hay, no están estudiando, mucha gente no está estudiando, muchos como es que se llama, muchos menores de edad no están estudiando, entonces se está viendo muchos grupos en las esquinas. (ENT.08.ATL.).

A partir de la Pedagogía Social; reconociendo ésta como la disciplina que busca la mejora de la calidad de vida de personas, grupos y comunidades, y desde su ámbito de Pedagogía Comunitaria; orientación sociolaboral; se encuentra una alianza para el desarrollo de procesos de acción comunitaria o especializada, lo cual favorece los aprendizajes directamente relacionados con el mundo laboral desde tres diferentes subámbitos (GÓMEZ, 2003; DEL POZO; MARTÍNEZ; MANZANARES; ZOLÁ, 2017).

Desde esta perspectiva, es importante rescatar la importancia de la Pedagogía Social Comunitaria, reconociendo que desde su práctica se trabaja para la consecución de la calidad de vida y bienestar de las personas y grupos, proyectando siempre hacia el empoderamiento, como también para la cohesión social. Para lograr estas finalidades se debe promover la participación social y construcción de ciudadanía, corresponsabilidad, reinserción social, sensibilización, prevención y promoción. Si se trabaja en relación con este ámbito se favorecerá el desarrollo comunitario.

En este sentido, una de las necesidades relevantes de las comunidades sociales es la *formación sociolaboral* para facilitar el ingreso al sector productivo y el incremento de *oportunidades de formación* para

niños, niñas y jóvenes, puesto que existen dificultades en la cobertura, acceso y permanencia en las escuelas. Esta necesidad cuestiona el desarrollo de medidas de prevención y promoción con la población infanto-juvenil de las comunidades escolares y sociales, puesto que, al existir carencias en relación con sus posibilidades económicas, sociales, educativas y culturales, se observan limitaciones para su desarrollo activo y ciudadano. El hecho de participar en estas experiencias se convierte en una posibilidad de empoderamiento que favorece su participación e inserción social, lo cual motiva a los jóvenes a mejorar su calidad de vida. Desde un enfoque político y normativo, es necesario e imprescindible gestar políticas que valoren y garanticen la calidad de vida de los jóvenes, como una prioridad para el desarrollo y construcción de una cultura de paz.

Creo que la principal necesidad es educación para la productividad, no cualquier tipo de educación, sino conocimientos sobre haceres que te permitan eee generar ingresos para satisfacer tales necesidades. (ENT.03. MAG.)

Las problemáticas y necesidades expresadas demuestran que, en tiempos de posconflicto y pos - acuerdos, es necesario trabajar desde la Pedagogía Social y sus diferentes ámbitos para re-estructurar el tejido social y educar a los niños, las niñas y adolescentes para una Colombia en Paz (DEL POZO; MARTÍNEZ; MANZANARES; ZOLÁ, 2017).

b) Educación para la paz: Pedagogía Social y Escolar para la paz

La educación social escolar, la cual se deriva de la pedagogía social, demuestra una transversalidad desde el desarrollo de competencias ciudadanas y contextos democráticos, como también implica la acción en situaciones como el absentismo, deserción, problemas de convivencia, la mediación con agentes sociales, educativos y familias, además en las escuelas de padres, madres, cuidadoras y cuidadores (DEL POZO, 2016).

Desde este ámbito y especialización de la Pedagogía Social, es posible analizar las dificultades presentadas en las comunidades sociales y educativas en relación con la *mediación social con las familias y las instituciones*, puesto que se carece de procesos de mediación desde una perspectiva de reconciliación, diálogo y tolerancia. Para esto es necesario y relevante reconocer que, sin lugar a duda, el conflicto que afecta a las comunidades sociales se refleja en el contexto educativo, especialmente en el desarrollo de mediaciones reconciliadoras, pacíficas y socioeducativas con las instituciones y las familias (DEL POZO; MARTÍNEZ, MANZANARES; ZOLÁ, 2017).

La necesidad de saber cómo resolver conflictos de manera pertinente se hace evidente, dado que por lo general se resuelven mediante agresiones verbales. En las entrevistas es mencionado por varias personas, tal y como se observa a continuación:

Los padres. A veces no somos tolerantes cuando llegamos y nos dicen “mami o mamita, papito, miren que el niño está, tal niño lo mordió”, entonces se tragan a la profesora, se les olvidan que están los niños que lo están viendo, y estamos hablando acerca de la paz y qué le estamos enseñando cuando nos queremos comer vivos a los profesores. (ENT.02.ATL.).

Las problemáticas y necesidades abordadas a través de las categorías anteriores son el fundamento para iniciar a tratar temas relacionados con *Educación para la Paz* en estas comunidades que vivencian situaciones de vulnerabilidad y conflicto social. La vulnerabilidad es un elemento

fundamental para la construcción de una cultura de paz, que presenta como aliada a la educación para la paz. Es importante reconocer que la paz asociada al fomento de la cultura de paz, a partir de las políticas, legislaciones y lineamientos institucionales del Estado y las administraciones públicas de los departamentos, son fundamentales para la calidad social y educativa, reconociendo el beneficio en relación con mayor equidad, justicia y bienestar (DEL POZO; MARTÍNEZ; MANZANARES ; ZOLÁ, 2017).

De acuerdo con Añaños y Del Pozo (2014), los procesos educativos, desde la *Educación para la Paz*, se les debe atribuir mayor significado en estos momentos de conflicto social, ya que estos fortalecen los procesos de afianzamiento de conductas positivas y valores. La Pedagogía Social, desde la *promoción comunitaria* promueve dinámicas, procesos y estrategias que potencializan la resolución pacífica de conflictos en entornos y situaciones de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, a través de las entrevistas y los grupos focales se indagó acerca de la *Educación para la Paz*. Por lo tanto, la Educación para la Paz se vincula, desde sus saberes y experiencias, con la *Formación en competencias ciudadanas*, lo cual potencializa la capacidad para solucionar los conflictos de manera asertiva y fomentar actitudes de respeto, tolerancia y reconocimiento hacia la diversidad.

Creo que es el conjunto de valores, principios, de estrategias que se deben impartir para formar ciudadanos que tengan la capacidad de resolver tranquilamente sus conflictos. (ENT.03.MAG.).

En este sentido, la *Educación para la Paz*, tal y como lo reconoce la UNESCO, promueve la formación de la ciudadanía vinculada a la pedagogía escolar, desde la educación formal y curricular, como también encuentra relación hacia la pedagogía social, desde lo no formal e informal y relacional (DEL POZO; MARTÍNEZ; MANZANARES; ZOLÁ, 2017). De acuerdo con Labrador (2000) la *Educación para la Paz* se puede

interpretar como aquella educación de encuentros, diálogos y cooperación para el desarrollo de potencialidades.

Por último, también es fundamental analizar que, aunque estos colectivos reconocen la importancia de la formación en competencias ciudadanas, muchos de ellos no han participado en iniciativas de Educación para la Paz. Especialmente los padres de familia expresan su desvinculación hacia este tipo de iniciativas. Se observa que, por lo general, son los actores sociales de las comunidades quienes participan, promueven o gestan las iniciativas en relación con la Educación para la Paz. Si bien estamos hablando de la promoción de la cultura de paz en las comunidades sociales y educativas, es importante reconocer que en la co-construcción de esta cultura es necesaria la participación de las familias y las instituciones sociales para la mediación de las problemáticas y los procesos de paz. Con el fin de diseñar, proponer y construir en equipo, diversas alternativas y posibilidades de mejoramiento y empoderamiento para la ciudadanía, la reconciliación y la convivencia (DEL POZO; PELÁEZ, 2014; DEL POZO, 2016).

4 ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

Primera: la pedagogía social colombiana presenta un interfaz entre la pedagogía social especializada y la pedagogía social comunitaria, con gran incidencia de las múltiples violencias y amenazas de la vulneración de derechos para diversos colectivos y necesidad imperiosa de inclusión sociolaboral, así como con un énfasis fuerte en la diversidad cultural y popular de los territorios.

Segunda: la educación para la paz está orientada por la pedagogía escolar (curricular) y pedagogía social (relacional) en los contextos escolares, favoreciendo recientemente unas dinámicas de construcción de paz desde procesos escolares mediados con las comunidades.

Tercera: las violencias directas y sociopolíticas presentan gran relevancia para los actores sociales y educativos constructores de paz

que dificultan el desarrollo de procesos de las comunidades hacia el bienestar y la resolución pacífica de los conflictos.

Cuarta: la investigación en pedagogía social para la paz en Colombia evidencia que se hace necesario el desarrollo de programas y proyectos socioeducativos pertinentes que impacten en la mejora de la convivencia escolar y la ciudadanía a partir de la formación de las comunidades educativas y prácticas curriculares y relacionales que se fundamenten y orienten por la pedagogía social a fin de una construcción contextualizada y territorial de paz.

REFERENCIAS

AGUILERA, M.; REINA, Y.; OROZCO, A.; YABRUDY, J.; BARCOS, R. Ensayos sobre economía regional (ESER) - Composición de la economía de la región caribe de Colombia. **Estudios Económicos de Sucursales**, 53, pp. 2-66, 2013.

AÑAÑOS, F. Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socioeducativo y de la paz, **Convergencia. Revista de Ciencias Sociales**, 19(59), pp. 13-41, 2012.

AÑAÑOS, F.; DEL POZO, F. Espacios y fronteras sensibles: aproximación hacia la acción socioeducativa para la paz. In: SOULAGES, François; AGUILAR, San Ginés (Eds.), **Fronteras, conflictos y paz**. Granada: Editorial Universidad de Granada-L'Harmattan, 2014, p.163-188.

DEL POZO, F.; PELÁEZ, C. **Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014.

DEL POZO, F. Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. **Revista Iberoamericana de Educación**, 70, pp. 77-90, 2016.

DEL POZO, F.; MARTÍNEZ, J.; MANZANARES, M.A.; ZOLÁ, A. Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. **Revista de Paz y Conflictos**, 10(2), pp.15-39, 2017.

DEL POZO SERRRANO, F. J. La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. **Educación XX1**, 20(2), 343-363, 2017.

DEL POZO SERRANO, F. J.; ASTORGA ACEVEDO, C. M. La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y

Profesional necesaria para la Transformación Social. **Foro de Educación**, 16(24), 167-191, 2018.

FERNÁNDEZ, D; MANUEL, X. La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. **RES. Revista de Educación Social**, 36. pp 15-27, 2016.

GHISO, A. Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. **AGO.USB Medellín-Colombia**, 16, 1, pp. 63-75, 2016.

GÓMEZ, M. Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. **Pedagogía Social**, 10, pp. 233- 251, 2003.

LABRADOR, C. Educación para la Paz y la cultura de Paz en documentos internacionales. **Contextos Educativos**, 3, pp. 45-68, 2000.

ORTE, C. Educación familiar y prevención de la violencia de género. **Educación Social**, 36, 2007.

Capítulo III

OS PROCESSOS EDUCATIVOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: Reflexões sobre as Políticas Educacionais e as Leis Gerais de Educação

Érico Ribas Machado

Marli de Fátima Rodrigues

Se a existência de uma América Latina é problemática, se a diversidade das sociedades e das economias se impõe, se a delimitação das diferentes nações é um dado básico de seu funcionamento, não deixa de ser verdade que uma relativa unidade de destino, mais sofrida que escolhida, aproxima as *repúblicas irmãs*. Ela é legível nas grandes fases da história, perceptível na identidade dos problemas e das situações que enfrentam atualmente essas nações. (ROUQUIÉ, 1991, p. 26).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os processos educativos sociais na América Latina é o título de uma pesquisa em desenvolvimento no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES situado na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná. A pesquisa é pertinente em um contexto que se verifica a tentativa de sistematização de conhecimentos produzidos com práticas educativas em diferentes espaços nos países que compõem o continente latino-americano. As questões que inspiram o estudo são – como aparecem as questões relativas à educação

em diferentes espaços nas legislações educacionais de cada país? Quais são as publicações existentes que apresentam as sistematizações dos processos educativos em diferentes contextos nos países latino-americanos? É possível identificar a relação entre conhecimentos produzidos nas práticas educativas em diferentes contextos, com práticas educativas escolares? Quais são as influências nas formulações de políticas e legislações da área da educação, elaboração de reflexões teóricas e epistemológicas, base para formação de profissionais da área educativa?

Como objetivo geral a pesquisa se propõe – Identificar se os processos educativos em diferentes contextos na América Latina estão resultando em novos elementos teóricos, políticos e formativos na área da Educação neste continente. Os objetivos específicos seriam – Identificar como a educação em diferentes contextos aparece nas legislações sobre Educação nos países Latino – Americanos; Identificar as produções científicas que abordam discussões teóricas sobre práticas educativas em diferentes contextos nos países da América Latina; Verificar a existência de reconhecimento profissional e de formação de trabalhadores da Educação em diferentes contextos nos países da América Latina; O referencial teórico será elaborado para dar conta de duas dimensões dessa proposta. A primeira dimensão diz respeito a fundamentação teórica que irá embasar as reflexões e nortear os estudos a partir da Pedagogia Social, Educação Social e Educação Popular. A segunda dimensão se refere aos procedimentos metodológicos que irão considerar a perspectiva da Educação Comparada como meio de coleta, organização e análise dos dados.

O estudo proposto que está em desenvolvimento possui três fases de coletas de dados e suas análises. 1ª fase: Em um primeiro momento estão sendo identificados, acessados e arquivados os documentos que correspondem às leis gerais de educação de cada país que compõe o continente latino-americano. Está sendo feito um estudo para verificar quais elementos relativos à educação em diferentes contextos aparecem nas referidas legislações.; 2ª fase: Será feito um levantamento de publicações nos referidos países que abordem a temática proposta, verificando

quais temas estão sendo considerados. 3ª fase: Para conclusão dessa proposta será realizado uma investigação nas profissões oficiais de cada país considerando a possibilidade de verificar se as mesmas possuem algum curso de formação específica ou não. O estudo possui caráter comparativo, possibilitando que os resultados das análises dos dados possam gerar quadros sinópticos que possibilitem acessar e analisar conteúdos posteriormente.

O texto que segue nesta publicação apresentará o início da reflexão sobre as políticas educacionais que influenciam a elaboração das leis gerais de educação de cada país, objeto de pesquisa em questão. A ideia é pautar, por meio de referencial crítico, uma análise documental que considere o contexto econômico, político, social e cultural que podem estar implícitos ou explícitos nos textos que estão em análise. As Leis Gerais de Educação que compõem a pesquisa são dos seguintes países: Antilhas Holandesas, Argentina, Aruba, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. Os procedimentos adotados incluem a seleção dos países e a identificação da Lei Geral da Educação no site oficial de cada país com o objetivo de investigar se os termos relacionados a Pedagogia Social e a Educação Social estão presentes nos documentos políticos, para comprovar a autenticidade das legislações. Os documentos foram acessados por meio do site oficial da ONU.

Ao analisar a legislação educacional seja do Brasil ou de outros países do continente latino-americano temos como um dos pressupostos pensar a educação como processo de formação humana em sociedades que passaram por processos de subordinação na forma de associação dependente ao sistema capitalista mundial, marcados pela acentuada desigualdade social e pela lógica excludente que produz a miséria e atinge toda a América Latina. Compreender as singularidades no caso brasileiro requer relacioná-las com a sua forma de inserção no quadro internacional. Esse histórico tem impacto na produção do conhecimento, sobretudo nos países periféricos como o nosso, Moraes e Torriglia

(2000) levantam uma suposição de que há um processo em curso de *lightinização* na educação, ou seja, um empobrecimento da questão do conhecimento e, em consequência, um empobrecimento do aporte teórico ao conhecimento. Nessa linha, Moraes (2001) assinala a presença de um movimento que faz prevalecer a empiria e marginaliza os debates teóricos no campo educacional, e identifica esse fato como um “recuo da teoria” ou, até mesmo, como um retrocesso da teoria na pesquisa educacional destacando o aligeiramento da discussão teórica na produção das pesquisas educacionais no Brasil, por elas estarem submetidas às agências de financiamento que limitam os prazos para sua conclusão. Afirma que uma das causas dessa “marcha-ré intelectual e teórica” deve-se às políticas educacionais adotadas no âmbito nacional e internacional.

Outro pressuposto que orienta nossa análise é de que a educação, no mundo capitalista contemporâneo, se configura como uma política social do Estado, que se constrói historicamente no complexo das relações socioeconômicas e culturais, dessa forma ao analisar os documentos políticos de diferentes países buscamos identificar se o texto aprovado reflete o atendimento de uma demanda oriunda dos sujeitos coletivos, construído através das lutas dos movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil ou reflete a necessidade de reafirmar os direitos educacionais e corrigir as desigualdades pela via de Acordos, Declarações ou Convenções. Em se tratando do desenvolvimento das políticas educacionais, enquanto políticas sociais do Estado, em diferentes países, considera-se que confrontos, embates e divergências no âmbito da formulação de políticas existirão na confluência de duas ordens distintas e contraditórias, quais sejam, o atendimento as necessidades de valorização do capital que os sistemas educacionais passam a responder e a consolidação nos níveis de participação social alcançada. O Estado é aqui entendido como espaço onde se manifestam interesses antagônicos e contraditórios de diferentes grupos sociais e o campo educacional como um campo de disputa e de projetos que assumem configurações específicas e singulares, no campo das relações sociais e dos processos políticos mais amplas.

Nessa perspectiva, estudos que busquem sistematizar a inserção-presença de temas vinculados à Educação Social e à Pedagogia Social nos sistemas educacionais de países da América Latina podem mostrar a importância atribuída a Educação Social e Pedagogia Social, como também a força da organização política, na perspectiva de tornar hegemônico seus projetos educacionais. Assim, buscamos contribuir para avançar na conquista da institucionalização, bem como a construção de uma política pública e garantia de direitos da área da Educação Social e Pedagogia Social.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

As políticas públicas educacionais nos países da América Latina, consolidadas em documentos políticos, devem ser compreendidas no contexto das reformas neoliberais voltadas às necessidades de reprodução de um projeto de sociedade mercantil, dessa forma se faz necessário observar que os fundamentos dessas políticas estão alicerçados na ideia de que o crescimento econômico é condição necessária para o desenvolvimento social. Tal pensamento se construiu a partir da década de 1990, com apoio de organismos internacionais e agências de financiamento que colocaram a educação em primeiro lugar na agenda da cooperação para o desenvolvimento.

No contexto das reformas neoliberais podemos afirmar que as políticas públicas, na atualidade, estão alicerçadas num modelo econômico profundamente excludente, no qual a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico é amplamente defendida e os processos de formação orientados a uma perspectiva produtivista e subordinados à lógica capitalista de mercado. De acordo com Cassasus (2001):

Considerar as reformas na América Latina numa perspectiva regional mostra um nível de realidade que não é um fenômeno novo. Para tanto, basta considerar que

o atual ciclo é um segundo ciclo de reformas educacionais na América Latina. O primeiro ciclo se deu na década de 1960 e sua regionalidade manifestou-se pela simultaneidade e características comuns. O primeiro ciclo, independentemente dos diferentes níveis de desenvolvimento, teve por característica comum a de ser um ciclo de reformas orientadas para a expansão dos sistemas educativos de modo que amplie as possibilidades de um maior número de pessoas ingressarem no sistema. O segundo ciclo está configurado nos processos mais complexos e que são denominados de segunda geração. Pois estão relacionados com temas como os de gestão de sistema e de qualidade (p.9).

Com a redefinição do papel do Estado, a partir dos anos 1990, sob a ótica conservadora do liberalismo, delineia-se um cenário a partir do qual é possível compreender os processos educativos e as reformas educacionais nos países da América Latina, sobretudo a Argentina, a Bolívia, o Chile, o Equador e o Paraguai que foram atingidos com certa intensidade por mudanças provenientes da adoção de políticas neoliberais e dos processos de globalização do capital e passam a implementar importantes reformas educacionais por meio de novos modelos curriculares.

Para entender os processos de regulação, as restrições nas políticas sociais e o significado das políticas privatistas implantadas em países periféricos como o Brasil, precisamos expressar as condições políticas e sociais sobre as quais aparecem as propostas educativas na atualidade, pois o capitalismo como modo de produção dominante, constrói a sua racionalidade, utilizando-se do arcabouço legal-institucional denominado de Estado, para legitimar suas ações.

Em estudo realizado anteriormente (RODRIGUES, 2005), no final da década de 1970, a UNESCO (Organização das Nações Unidas) e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), juntamente com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), procederam a uma estratégia de elaboração e implementação de um projeto

neoliberal de educação para a América Latina e o Caribe. Destacamos aqui o desenvolvimento do PPE – *Proyecto Principal de Educacion*, no período de 1980-1994, marca o início desta operação reforçada pela necessidade de vinculação entre educação e desenvolvimento e pelas declarações internacionais firmadas especialmente a partir dos anos de 1990 com o apoio da UNESCO.

Aguiar (1996) considera como referencial importante para compreender o papel da educação nesse cenário o documento “*Transformación Productiva com Equidad*”, da CEPAL, de 1990, cujas orientações para a América Latina supõem a redefinição do Estado e propõem reformas do sistema educacional como estratégia principal para formar cidadãos produtivos e melhorar as estatísticas educacionais. Nesse documento, os sistemas educativos deveriam passar a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva em curso e, portanto, requeridas pelo sistema produtivo (SHIROMA *et all*, 1992).

Aguiar (1996) destaca que outro marco referencial estabeleceu-se na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, na qual foi gerado o Plano Principal para a América Latina e o Caribe, sob a orientação da ONU. Os países participantes foram convocados pelo UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O propósito dessa Conferência foi o de estimular os países em desenvolvimento, com problemas na área educacional a buscarem uma solução conjunta para a crise.

Em 1992, a CEPAL publica *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*, juntamente com a UNESCO. Segundo Shiroma *et all*, estavam esboçadas nesse documento “as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe”. (SHIROMA, *et all*, 2002, p. 63).

Entendemos que a compreensão deste cenário que atinge o Brasil e a América Latina onde o discurso da supremacia do mercado se generaliza e a negação dos direitos se aprofunda, em que a democracia tem sido negados na prática cotidiana é fundamental a construção de uma ação social, política e ideológica que potencialize os espaços de resistência e contradição para buscar alternativas e um novo fazer político e propostas educativas para o conjunto da sociedade que não se circunscreva apenas ao âmbito do ensino.

Nesse sentido, não seria possível desenvolver um trabalho na perspectiva da reafirmação dos direitos sociais sem que se reconheça e até mesmo se potencialize muitas das lutas dos movimentos sociais pela inclusão na legislação educacional de temas ligados a educação social de modo que estes não sejam submetidos ao livre jogo do mercado capitalista para que a educação alcance outro patamar a partir de um entendimento mais amplo dos processos pedagógicos, sendo capaz de responder aos desafios de uma formação humana integral. São necessários políticas públicas e investimento por parte daqueles que têm a responsabilidade de legislar e de executar as políticas educacionais, seja no Brasil ou nos países do continente latino-americano.

Destacamos, sobretudo, a necessidade de compreender a natureza e a especificidade da educação ressaltando que processos amplamente pedagógicos e processos especificamente pedagógicos são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. O primeiro se refere ao trabalho educativo desenvolvido em instituições de ensino e, o segundo, refere-se ao trabalho desenvolvido em diferentes espaços e por outras formas de aprendizado (KUENZER, 2002).

O fato de um documento político trazer expresso termos que dizem respeito ao atendimento da dimensão amplamente pedagógica não garante que estes processos se materializem porque condições objetivas para a sua implementação são necessárias. No entanto, o processo pedagógico, desenvolvidos fora dos espaços reconhecidos legitimamente como escolares, entendido de forma ampla, deve ser considerada pelos sistemas educacionais dos diferentes países da América

Latina como elemento indispensável à compreensão e melhoria do processo de formação humana e para tal deve ser regulamentado em documentos próprios tendo em vista a necessidade de estabelecer políticas de financiamento para a sua implementação.

A educação aqui está sendo compreendida não somente nos âmbitos escolares, mas em espaços não escolares, ou seja, em todos os espaços a educação pode ser efetivada compreendendo este processo de aprendizagem e troca de conhecimentos como uma “[...] uma experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.(FREIRE, 1996,p. 98). Deste modo entende-se a importância destes espaços educativos para a formação do sujeito, bem como a efetivação de políticas públicas que contemplem a efetivação da educação nos espaços não escolares para que o conhecimento possa ser propagado de maneira ímpar em todos os lugares.

3 EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL DESCOLONIAL

As reflexões anteriores demonstram que o processo de elaboração das políticas educacionais e a escrita dos textos das Leis Gerais de Educação dos países latino-americanos selecionados para a pesquisa, não é um processo linear. As contradições apontadas demonstram o movimento dialético dos fatos expressos. É um grande desafio a proposição deste estudo que prevê anos de pesquisa, pois exige ou requer definir o que é América Latina, compreender as peculiaridades regionais e elaborar sínteses a respeito. Mas justamente a demanda por compreender de onde vem o pensamento educacional latino-americano é o que inspira a realização deste trabalho.

Em pesquisa elaborada anteriormente (RIBAS MACHADO, 2014) são apresentadas as reflexões em que Streck et al. (2010, p.21) organiza três eixos temáticos que servem como articuladores para entender essas discussões sobre o pensamento pedagógico da América Latina: 1º – Colonialidade pedagógica: como superar o eurocentrismo? 2º – A

luta pela educação: alguns atores e lugares; 3º – A pedagogia latino-americana: desafios e tarefas.

Explicando que colonialidade “em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”, (STRECK ET AL. 2010, p. 21) defende que é preciso superar essa condição, rompendo com a assimilação direta, ou melhor, a imposição de ideais estrangeiros a realidades diversas. De acordo com os autores, essa condição coloca a cultura e o povo latino-americano como inferiores, rebaixados, não reconhecidos, sendo que toda a importância dos fatos históricos, como também da produção de conhecimentos, é dada aos europeus.

Fica clara esta afirmação com o exemplo dos autores em relação às antigas civilizações desse continente, como a asteca, inca e maia que, juntamente com suas crenças, línguas e formas de convívio, foram renegadas como culturas inferiores. Mas há o destaque de que, como afirmam Streck et al. (2010, p. 22), “sempre houve movimentos de resistência dos povos nativos que deram brecha para o surgimento de um pensamento fronteiriço”. Em um movimento contraditório, mas concreto, (STRECK, 2005, p.58) esclarece que:

Os quinhentos anos da aportagem de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil serviram para colocar lado a lado, quando não em choque, as versões que cercam estes acontecimentos. Por um lado, festejos pela integração no mundo da civilização europeia e, por outro, as denúncias pela usurpação das terras e pela destruição das culturas. Interessa-nos este segundo lado da história na esperança de resgatar alguns elos perdidos que ajudem na reconstrução de nossa memória pedagógica. O pressuposto é de que junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas as suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Talvez seja por meio dos movimentos de resistência, na contradição com o outro, que as identidades foram demarcadas, e esse pensamento fronteiriço perpetuado. Pensamento sem predominância, haja vista a força colonialista da busca pela modernização, principalmente, como afirmam os autores, por meio do “controle epistêmico, ou seja, o controle do conhecimento e da subjetividade”.

Continuando o relato, os autores contextualizam que o processo colonizador é cruel, e que com ele tudo o que existia antes deixa de ser considerado, é como se não existisse um povo com sua cultura, com seu jeito de ser e existir. O processo seguinte é a invasão, a imposição de ideais, em que os colonizados devem aprender a cultura dos colonizadores, tanto em questões materiais, que envolvem questões de trabalho e de sobrevivência, como também alçando para o nível subjetivo desse povo, inculcando obrigatoriamente crenças religiosas, ideológicas e verdades absolutas. Vale o exemplo do Brasil, no processo de colonização dos portugueses, em que os jesuítas eram os responsáveis por *civilizar* os brasileiros legítimos (índios), formando-os com os únicos conhecimentos de vida e religiosos válidos, passando por processo de negação total de culturas e crenças já existentes.

Para Streck et al. (2010, p. 23):

Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do sul, significa, portanto, aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte. Compreender-se aqui o sul (países do sul, ótica do sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do sul global (em oposição ao norte) criado pela expansão colonial da Europa que subjugou e expropriou o sul do planeta (América Latina, África, parte da Ásia) (SANTOS, 2004; 2006; SANTOS; MENESES, 2009).

Os autores explicam que um elemento a ser considerado para a compreensão dessa pedagogia é considerar a relação contraditória,

mas real, entre as culturas europeia, indígena e africana, esclarecendo que a primeira é considerada como o projeto ideal de modernidade, e as outras duas, renegadas à colonialidade. Eles defendem que a postura adequada não é negar a importância da busca pela modernização dos povos, mas sempre entender esse processo com uma atitude crítica, em que a lógica da monocultura eurocêntrica deve ser questionada, abrindo caminhos para outros paradigmas, afinal:

A América Latina são os descendentes astecas, maias, incas, guaranis, mapuches, aimaras e tantos outros povos indígenas; são os descendentes dos europeus; são os descendentes dos escravos africanos. É cada um e são todos (STRECK et al., 2010, p.23).

Para entender a colonialidade, que tem como principal imposição as ideias e pensamentos, a filosofia ocupa papel central nas discussões, pois os autores explicam que o pensamento hegemônico difundido pelos colonizadores é pautado na filosofia clássica greco-romana. A filosofia “oficial”, que é a considerada nos currículos universitários e escolares, é a que segue a “princípios lógicos e hermenêuticos da ilustração europeia”, e que não permite considerar tipos de conhecimentos diferenciados ou de outras origens. Serve como exemplo os estudos que estão sendo realizados na formulação de uma filosofia andina, que de acordo com Streck et al. (2010, p.24) é originária de Abya Yala, que pode indicar os meios para se recuperar uma “sabedoria que foi oprimida e invisibilizada”. Com a perspectiva de compreensão da Pedagogia Social como disciplina científica da Educação Social tendo como base os pressupostos da Educação Popular, é possível se pensar alternativas que podem ir na contramão de uma lógica imposta internacionalmente para a área da educação como um todo, e também pode ser um importante ponto de partida para renovar perspectivas de modelos existentes de Pedagogia Social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foram apresentados dois elementos que fundamentam as reflexões desenvolvidas na pesquisa – Os processos educativos sociais na América Latina. O primeiro aspecto é a análise crítica das políticas educacionais que norteiam a escrita dos textos das Leis Gerais de Educação dos países pesquisados. A reflexão não se esgota neste texto, mas serve como direcionamento para as análises. O segundo aspecto é sobre a perspectiva de desenvolvimento de uma lógica própria do pensamento pedagógico latino-americano para romper com o processo colonizador e impositivo do pensamento europeu.

A pesquisa inicia com a análise de documentos, mas na sequência pretende aprofundar e conhecer especificamente as possibilidades de existência da Educação na América Latina. As reflexões poderão no futuro concluir perspectivas específicas, deste lado do mundo, de Educação Social e de Pedagogia Social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha. **Revista Educação e Sociedade**, ano XVII, nº 56, dezembro/96.
- CASSASUS, J. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. *Cad. Pesqui.* 2001, n.114, pp.7-28.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1996.
- KUENZER, A. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, nº 2, maio/ago, 2002.
- MORAES, M. C. M de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25 Universidade do Minho Braga, Portugal.
- MORAES, M. C. M de. e TORRIGLIA, P. L. Educação *light*, que palpite infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias** - Revista da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

RODRIGUES, M. F. Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

ROUQUIÉ, A. **O extremo ocidente**. Introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1991.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M de. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: Moraes. M. C. M. M. (org.) **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STRECK, D. R. Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina. In: **Revista Lusófona de Educação**, n.6, p.55 – 66, 2005.

STRECK, D. R.; ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Capítulo IV

PEDAGOGÍA SOCIAL: Sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios

Telmo Adams

Karine Santos

En el presente capítulo queremos (re)pensar el papel de la pedagogía, en la sociedad contemporánea en cambio – con los desafíos del pluralismo, diversidad, en un mundo desigual y dividido entre una elite más restricta y más concentradora de bienes y la mayoría que crece en cantidad y profundización del nivel de pobreza o miseria. La OIT ha divulgado un dato estimativo de que 2/3 de la humanidad en edad de trabajo está en la economía informal.¹³ En otras palabras, dos tercios de la humanidad no tiene espacio en el mercado capitalista que se concentra cada vez más y amplía las desigualdades sociales. Frente a esta problemática, todas las áreas del conocimiento tienen un compromiso en contribuir con la superación de los grandes problemas que nuestras sociedades hoy enfrentan. Trata-se de buscar respuestas para los problemas de la sociedad y no se quedar rehenes del mercado. Y la pedagogía no podría se quedar exenta en este contexto.

Aquí haremos un recorte para analizar una pedagogía en especial. Una pedagogía acompañada del adjetivo social. ¿Cuáles son las características de la pedagogía social y que nos ayudan a comprender los desafíos de la sociedad contemporánea hoy? Lo haremos a partir de la reflexión acerca de tres puntos: 1. una contextualización histórica de la temática; 2. una mirada de la pedagogía social en América Latina;

13 Publicación de Onu Brasil, IHU, 03/05/2018.

y 3. una problematización presentando visiones o paradigmas con sus desafíos, límites y posibilidades en relación al futuro de lo pedagógico.

1 CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL – ALGUNAS COMPRENSIONES

La pedagogía social viene se articulando como un campo disciplinar en proceso de construcción que tiene expresiones distintas con las especificidades de cada país. A partir de grupos que investigan y escriben sobre la pedagogía social, es posible percibir que esta se presenta como un campo que abre “la posibilidad de desplazar las fronteras de lo «educativo» más allá de la escuela, incluyendo entonces a las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes y centros de salud” (KRICHESKY, 2011, p. 5). Las reflexiones en torno de la temática consideran que históricamente, sobre todo en la modernidad, la educación se redujo a la escolarización; y en secuencia, reduciendo la pedagogía a la práctica educativa escolar (a la educación formal). Y todavía sigue centralmente esta comprensión (CAMORS, 2011).

Los estudios indican que la teorización sobre pedagogía social empezó en Alemania – que pasaba por procesos de marginación y exclusión social, inadaptación y vulnerabilidad, desencadenados por la revolución industrial (HIDALGO, 2017); pero en seguida vienen aportes teóricos importantes también de España donde a partir de 1993 ocurren los requerimientos de la Licenciatura en Trabajo Social. Pero, se podría afirmar que la “Pedagogía social, en Europa se remonta al siglo XVIII propio de la Ilustración y aportes de algunos pensadores preocupados por la educación de los pobres” (KRICHESKY, 2011, p. 60). Era necesario suplir los resultados maléficos del capitalismo naciente para dirimir los conflictos generados por este sistema de explotación del trabajo; y en la mitad del siglo XIX, los efectos de las Guerras Mundiales.

Estamos en el contexto del nacimiento de la escuela y la pedagogía, y al mismo tiempo aparecen los elementos de la pedagogía social vuelta para los que se quedaban a la margen del proceso productivo de la

industrialización emergente, situación agravada por las dos grandes guerras mundiales. “La revolución industrial del momento, desencadenó procesos y situaciones de marginación, inadaptación y desamparo lo cual tuvo una gran incidencia como agente promotor del despliegue de la PS” (SORIANO, 2009, p. 12).

En síntesis, la pedagogía social surge para referirse a un trabajo educativo no escolar¹⁴. Y en este sentido existió desde el origen una relación muy cercana entre trabajo social y educación social. Después, su existencia se justifica porque el Estado no consigue dar cuenta de concertar las consecuencias dañosas del sistema productivo capitalista. Hidalgo (2017), identifica características de la pedagogía social en etapas como: **idealista y empírica** (1850-1920), **tradición historicista y hermenéutica** (1920-1933), una vuelta en la **perspectiva nacionalista** y, en la segunda mitad del siglo XX, una **pedagogía social crítica** (esta concomitante al proceso de expansión de la educación popular en América Latina). También en Europa, “A partir del 1968, elaboran una pedagogía social crítica de la realidad de la escuela y de las prácticas que en ella se desarrollan. La finalidad de la pedagogía social crítica es la formación de la sociedad actual, potenciando una educación emancipadora, mejorando y transformando las estructuras sociales” (HIDALGO, 2017, p. 22).

Objetivamente es posible decir que la pedagogía social tiene su origen, en la perspectiva teórica y práctica, marcada por una intencionalidad de “prevención y mitigación de la exclusión social y la promoción del bienestar” (HIDALGO, 2017, p. 17), buscando el crecimiento de las personas y comunidades. Tiene su base en la misma creencia de que la educación puede incidir en los cambios actuando en la dimensión político-pedagógica que trabaja la garantía de los derechos sociales.

14 En Brasil, el trabajo educativo no escolar es un lugar de disputa de proyecto que se vincula a la pedagogía como ciencia de la educación en diálogo con otras áreas, tales como el Trabajo Social, la Psicología, la Sociología, la Salud, el Derecho y la Sociología.

En Europa, Hidalgo identifica, a lo largo del siglo XX, la influencia de tres corrientes de pensamiento y acción en la pedagogía social:

a) Corriente alemana (principios del siglo XX) que aporta un enfoque teórico y filosófico, que toma la educación en el marco de la vida comunitaria con “atención a los problemas de la inadaptación infantil y juvenil” (HIDALGO, 2017, p. 23).

b) Corriente francófona (años 50 y 60 del siglo XX), con foco práctico, sociocultural y centrado en la resolución a problemas sociales y comunitarios. Esta corriente fue influenciada por las ideas, especialmente, de la Escuela Nueva.

c) Corriente anglosajona (años 1960), aportó un nuevo enfoque inspirado en las ideas de John Dewey, empezando con la idea de Ciencias de la Educación (HIDALGO, 2017).

Los estudios de Evelcy Monteiro Machado (2011) indican que “la organización y las concepciones de pedagogía social, de la misma manera que la denominación profesional, cambia según el país. **En Italia**, pedagogía social es [...] considerada una educación más informal que formal” donde se comprende que la educación se produce en sociedad, siendo la comunidad la que educa al individuo. **En Francia**, está “focalizada en atender las nuevas necesidades sociales como las dificultades de adaptación, la animación sociocultural, educación de adultos y formación para el trabajo” (MONTEIRO M., 2011, p. 43). **En España** la teoría pedagógica y la praxis está centrada en torno a tres ejes: educación de adultos, inclusión/inserción/adaptación social y acción socioeducativa de la tercera edad. En el campo profesional en la realidad europea, el **educador social** es un profesional con actuación diversa vinculada a las necesidades y demandas sociales. Su papel integra las tareas de integración e inserción social, trabajo eso que exige estrecha relación con otros profesionales.

En general, los diferentes autores que colaboran para la producción del conocimiento en este campo indican que:

a) La Educación Social se relaciona con estrategias metodológicas de prevención, asistencia, inclusión y reinserción social. En este sentido,

la **educación social** se caracteriza como una práctica educativa, pero también en algunos países, se buscó convertirla en una profesión con titulación universitaria. De otra parte, la **pedagogía social** refiere se al “saber que tiene por objeto formal, material y abstracto, la educación social” donde se articulan las **dimensiones**: científica, académica y profesional (CARIDE et al, 2015, p. 8-9). Así, “La pedagogía social es entendida como una construcción teórica determinada (epistemológica, ontológica y axiológica), que proporciona orientación para la acción social” (HIDALGO, 2017, p. 31).

b) Los que defienden la profesión de educador social lo entienden como un dinamizador de estrategias educativas en torno de lo social, lo político, económico y cultural. Así siendo, se defiende el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico que genera contextos educativos y acciones mediadoras y formativas de personas y grupos sociales (CARIDE et al, 2015).

c) La pedagogía social, sobre todo por los estudios en España, “la pedagogía social es la disciplina cuyo campo de conocimiento tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la Educación Social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla” (SÁEZ CARRERAS, 1997, p. 60).

Érico Ribas Machado (2014, p. 132) colabora para la profundización de la comprensión acerca de la pedagogía social en Brasil afirmando que ella es reconocida «como un área específica de producción de conocimiento y formación profesional, que sistematiza los conocimientos también de prácticas educativas que están más allá de concepciones tradicionales, pudiendo ser identificadas dentro o fuera de la escuela». En este aspecto la figura de la educadora y del educador social emerge como agente de derechos y mediador del proceso de apropiación de las educandas y de los educandos de sus lugares de actores sociales, tal como afirman Streck y Santos (2011, p.30): «los ojos del educador estarían así disponibles para mirar y experimentar nuevas visiones de futuro, una sociedad que pudiera acoger a todos como ciudadanos de hecho y de derecho».

2 PEDAGOGÍA SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

La situación en América Latina es peculiar, con regulación en algunos países, como profesión, con una multiplicidad de intervenciones educativas pero con formación profesional y el campo teórico muy incipientes.

La terminología “Pedagogía Social” en América Latina empezó en Uruguay, a partir de 1989. Jorge Camors (2014) se refiere al inicio de las reflexiones sobre la formación de educadores en Uruguay que empezaran a los cuidados de los niños y adolescentes en 1973; de lo que se fue aprehendiendo culminó en un proyecto específico para la formación de educadores sociales en 1989. Al año siguiente comenzaron un curso para la carrera de educador social. Las informaciones del Consejo de Formación en Educación comunican que, en 2015, el número de inscritos para educador social ya superaba a los inscritos en licenciaturas. Sin embargo, la carrera solo fue reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura como formación terciaria en 1997. En 2009, una ley pone la formación de educadores sociales «dentro de las formaciones en educación, previendo la conformación de una Universidad de Educación» (MORALES, 2016, p. 55). Pero no ha sido implementado hasta hoy.

En Colombia un gran movimiento en torno a la defensa por una formación específica en educación social comienza a partir de los años 2006. En el Decreto 2041 del 2016 se crean licenciaturas vinculadas con la educación social (POZO SERRANO; ACEVEDO, 2018). Sin embargo, esto no representa un avance significativo al desarrollo profesional de los educadores sociales, pues el conjunto de licenciaturas creadas fragmentó el campo de actuación.

En Argentina el panorama también se muestra reciente. En el ámbito de la formación académica tiene su primera formación iniciada en 2014 en la Universidad Nacional de Cuyo. «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 la diversidad de miradas y experiencias» (PUPPATO; RIBÓ, 2017, p. 156).

En Chile, la pedagogía social se define como una disciplina científica que versa sobre la educación y su relación con la sociedad, en cuanto problema de socialidad, sociabilidad y socialización. Según Violeta Núñez,

la educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y / o imposibilidades para su despliegue (NÚÑEZ, 1999, p. 26).

En Brasil el proceso de estructuración y organización de la disciplina encontró el soporte teórico y político solo recientemente, a pesar de contar con la educación popular transformadora diseñada y desarrollada por Paulo Freire desde la década de 1960. Para allá de los programas de educación no formal articulan las actividades con sujetos de clases bajas con intervenciones educativas emancipadoras de ámbito cultural, problemas ecológicos y ambientales, entre otros (MONTEIRO M., 2011). Según Bernd Fichtner «la riqueza y complejidad de las experiencias sociales e históricas de Educación Popular raramente son tematizadas en el actual discurso brasileño sobre construcción de una Pedagogía Social en Brasil» (FICHTNER, 2013, p. 348).

En esta comprensión, – con trazos latinoamericanos – el punto de partida para construir respuestas pedagógicas, es la lectura de cada realidad para percibir las demandas específicas de cada sociedad. La pedagogía social en América Latina no puede ser pensada sin esta herencia de la educación y comunicación popular, la teología, la filosofía y la pedagogía de la liberación.

Las diferentes experiencias de trabajo educativo con niños, jóvenes en centros comunitarios, organizaciones no gubernamentales o gubernamentales en los países latinoamericanos demuestran un esfuerzo en concretar la educación social. Pero, desde el punto de vista teórico, por veces, se han utilizado también la designación **educación no formal, no escolar o educación popular**. Desde la tradición latinoamericana, la educación popular es un referente teórico-metodológico que dio origen y sostiene muchas experiencias que hoy se identifican como educación social. La educación popular está entrelazada por las dimensiones política, epistemológica, ética y antropológica; tiene significados y sentidos de la educación en una perspectiva humanizadora, lo que presupone una pedagogía de la lucha y una formación política con vistas a la emancipación social y humana.

3 PARADIGMAS CON SUS DESAFÍOS, LÍMITES Y POSIBILIDADES: EL FUTURO DE LA PEDAGOGÍA

En un sentido amplio, para facilitar la comprensión del trabajo en el campo pedagógico, se podría indicar tres paradigmas: **el asistencialista** que históricamente ha se conformado con el trabajo ayuda a los pobres; **el liberador** o crítico, con influencias fuertes de la experiencia de la educación y comunicación popular; y **el pragmatismo de mercantilización** que busca adaptarse y responder a las demandas de la lógica del mercado con una perspectiva de profesionalización instrumental y pragmatismo educativo. Vamos detallar cada uno de ellos.

a) **Paradigma asistencialista:** Con los programas como Alianza para el Progreso de los años 1960 (donativos de alimentos de EUA a los países latinoamericanos), relacionadas as históricas experiencias de dependencia, dominación y opresión, tuvimos una profundización de la lógica asistencialista que se extendió para el campo educativo no escolar. Una de las formas fue la educación moral de los pobres, la enseñanza de oficios con vistas a promover algún ingreso para la familia, cuidado de niños y jóvenes pobres, entre otras actividades. En esa perspectiva,

el objetivo era la integración social de los pobres pero sin cuestionar la sociedad excluyente. En esta visión, el problema está en el individuo y no en la sociedad. Y se alguien está en situación de vulnerabilidad, el mismo es el responsable. La culpa es suya. “El pobre es pobre por su culpa, porque quiere...!” Cualquier educación que se pone en esta concepción es alienante y opresora (FREIRE, 1983).

b) **Paradigma liberador:** En contrapunto con la práctica y teoría asistencialista de manutención social, de “educación bancaria” que mantiene la sociedad desigual y dividida - entre los que tienen y los que no tienen, entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen poder y los que no tienen -, el paradigma de la pedagogía liberadora (FREIRE, 1976; 1983) surgió para responder a los desafíos en ámbito no escolar, pero también escolar. Aquí tenemos la experiencia de educación popular como una perspectiva crítica que busca practicar una pedagogía con una perspectiva ético-política liberadora que articula lo educativo de modo amplio: articulando individuo, comunidad, sociedad, con las dimensiones económicas, políticas, culturales, espirituales. Aquí el problema no es la inclusión en la sociedad que ahí está – capitalista neoliberal, concentradora de los bienes de la naturaleza y de los socialmente producidos -; ¡pero, se trata de la emancipación de los sujetos, comunidades y pueblos para contribuir en el proceso de construcción de otra sociedad, otro mundo posible! La teoría pedagógica, en un diálogo interdisciplinar, va problematizar que no es suficiente incluir, sino emancipar individual y colectivamente las personas y comunidades.

c) **Paradigma de mercantilización:** Este paradigma es el hegemónico de la lógica liberal que históricamente se articuló con el capitalismo, hoy reestructurado en el neoliberalismo. Este quiere someter todo a la mercantilización, como objeto de ganancia, donde la educación, la vida, los bienes de la naturaleza, el fruto del trabajo, el conocimiento. En fin, todas las cosas son consideradas como simples mercancías.

Las tensiones que se establecen ahí, nosotros las vivimos a partir del segundo paradigma en relación conflictiva con los otros dos

modelos, sobre todo con este último que contiene hoy el paradigma asistencialista de otra manera. La perspectiva de construcción de otra hegemonía, juntamente con otras áreas del conocimiento, es avanzar rumbo al paradigma emancipador que, todavía no tiene una unidad de comprensión por parte de los sujetos involucrados. En una línea de avance teórico-práctico crítico, la pedagogía social en nuestra América se caracteriza por:

el análisis crítico de los modelos socioeducativos, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben y la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de estos; y anticipar sus efectos en términos de realidad social (NÚÑEZ, 1999, p. 76-77).

La pedagogía social que se inspira en la pedagogía liberadora “Desarrolla una propuesta pedagógica y política basada en la participación y en el diálogo que busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados (NUÑEZ HURTADO, 2005). ¿Pero, como se queda en ese proceso la emancipación, por ejemplo, el reconocimiento y valoración de las educadoras y educadores sociales como profesionales?

Segundo la análisis de Monteiro M., (2011), por ejemplo, en Brasil no hay reconocimiento y el educador social está inscripto en el grupo de trabajadores y trabajadoras sociales, con el mismo estatus profesional que el educador en el arte, el educador de personas en situación de calle, que el instructor educacional y asesor socioeducativo, que el cuidador de niños o mayores. Pero, no es una profesión reglada. Está registrada como una ocupación que no requiere formación específica. “Su demanda de trabajo del área socio educacional en el sector público, sector privado y en el tercer sector” (MONTEIRO M., 2011, p. 49)

presenta una multiplicidad de comprensiones, sin claridad acerca del perfil y papel de las educadoras y educadores sociales.

4 CONCLUSIONES

Al concluir este texto, nos parece evidente que se trata de un concepto ambiguo y, de alguna manera, problemático por su multiplicidad de usos y diferentes enfoques. No hay una teoría unificada, sino procesos en construcción que tienen su punto de partida los procesos singulares de nuestros países y continentes con existencia de variados matices ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos (HIDALGO, 2017). Posiblemente el principal consenso es que la pedagogía social, como un concepto paraguas, articula actividades y disciplinas que actúan “en el ámbito social, tales como la educación social, el trabajo social, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario” (HIDALGO, 2017, p. 37), donde el denominador común es la necesaria ubicación de la educación social en el marco de las políticas sociales y culturales de cada país.

Como nos propusimos en el título, no podemos encerrar nuestras reflexiones sin mencionar algunas tensiones o problematizaciones de la pedagogía social en América Latina, teniendo presente los paradigmas anteriormente indicados. En una reflexión más general que tiene a ver con nuestra historia de herencias eurocéntricas o norte céntricas con sus consecuencias en andamio en nuestros países entendemos que es necesario avanzar en el proceso de descolonización de las epistemologías y las pedagogías.

En una perspectiva descolonial de valoración de las experiencias de nuestra América, es importante una mirada crítica en relación a la transferencia de visiones e conceptos de pedagogía de Europa. Históricamente, prácticas exógenas de concepciones, propuestas o teorías fueron trasplantadas sin considerar las realidades originales profundamente distintas. Por ejemplo, en relación a “las propuestas de profesionalización, se desconocen, niegan o invisibilizan los procesos

socioeducativos endógenos – educación popular, alfabetización popular, etnoeducaciones desarrollados en América Latina” (GHISO, 2016, p. 68). Frente a eso, nuestro entendimiento es que dialoguemos con otras experiencias, pero no tiene sentido hacer copia de países como Alemania, España, Francia, o Portugal. Tenemos que valorar nuestras experiencias educativas y construcciones pedagógicas que desarrollamos en los más de 60 años en América Latina.

En este sentido, con imaginación y coraje podemos avanzar en la profesionalización de educadores sociales definiendo las especificidades de campos de acción en los espacios escolares o institucionales, pero también en los espacios de la vida cotidiana donde se encuentran muchísimas organizaciones (GHISO, 2016). ¡Pero, la perspectiva es contribuir en la emancipación con cambios sociales; y no una simple inclusión a la sociedad que excluye!

En relación a los paradigmas y sus nuevos escenarios, aún el mayor desafío está en cómo articular lo pedagógico emancipador en el contexto de las políticas neoliberales, teniendo presente aspectos como la interacción entre lo teórico (ético-político), lo epistemológico (cognitivo), lo ontológico (sentidos del ser) y lo metodológico (didáctico). Eso tiene relación con el campo de la pedagogía en general. En nombre de lo pedagógico no podemos reducir la pedagogía a la resolución de problemas meramente técnicos-instrumentales. Como área de conocimiento, a la Pedagogía cabe estudiar al ser humano en situación educativa, como un ser cuya existencia se caracteriza por la producción práctica de la realidad socio-histórica (ÁVILA SANTANA, 2012).

Necesitamos estar atentos frente a una tendencia de reducción de la Pedagogía a procedimientos técnicos o a una didáctica procedimental o práctica utilitarista, a una disciplina vacía del cuño teórico-epistemológico. Además, la pedagogía como un todo tiene que reconstruirse para encontrar respuestas para los desafíos actuales que la vida en sociedad nos presenta. Volver a los referentes del pensamiento educativo / pedagógico de nuestra América, con mirada en el presente y en el futuro, es ciertamente una posibilidad para no nos quedar en

una especialización que profundiza la fragmentación. El esfuerzo de ampliar los campos de actuación de la pedagogía no puede llevarnos a la reducción de la formación profesional del pedagogo/a y educador/a social a informaciones que vengan simplemente responder a necesidades pragmáticas del mercado.

Para continuar el diálogo preguntamos: ¿Cómo es posible re significar lo pedagógico frente a los nuevos escenarios que exigen diversificación de conocimientos, pero sin reducir los procesos formativos a adquisición de técnicas profesionales instrumentales sin una teoría consistente?

REFERENCIAS

ÁVILA SANTANA, María del Rocío. Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica. UNAM. **Revista Multidisciplina** - núm. 11, 2012, pp. 60-76. Disponible en: <http://quazar.acatlan.unam.mx/multidisciplina/file_download/126/multi-2012-01-05.pdf>. Acceso en: 05.05.2018.

CAMORS, Jorge. Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. In: KRICHESKY, Marcelo (comp.). **Pedagogía Social y educación popular: Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación Cuadernos de Trabajo # 2**, Buenos Aires: UNIPE – Editorial Universitaria, 2011, p. 9-21. Disponible en: <<https://prensasutebalacosta.jimdo.com/app/download/6200296977/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2.pdf?t=1403275926>>. Acceso en 17.05.2018.

CAMORS, Jorge. **El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional**. 2.ed. Montevideo: Editorial Grupo Magro, 2014.

CARIDE, José Antonio; GRADAÁLLE, Rita; CABALLO, María Belén. De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. **Perfiles Educativos**, vol. XXXVII, n. 148, IISUE-UNAM - Suplemento 2015 | Pedagogía social y educación social (p. 4-11). Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>>. Acceso en: 17.05.2018.

FICHTNER, Bernd. Educação Popular: uma visão europeia. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GHISO, Alfredo M. Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. **AGO. USB** Medellín-Colombia V. 16, n. 1, Enero/Junio 2016, p. 63-73. Disponible en: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/46311/ssoar-elagora-2016-1-ghiso-Profesionalizacion_de_pedagogos_sociales_en.pdf?sequence=1>. Acceso en 05.05.2018.

HIDALGO, Àngela Janer. **La Pedagogía Social bajo una mirada comparativa internacional**: anàlisi de la perspectiva acadèmica, formativa y profesional. *Tesis* (Doctorado). Facultat de Ciències de l'Educació - Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona. 2017.

KRICHEFSKY, Marcelo. Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. In: KRICHEFSKY, Marcelo (comp.). **Pedagogía Social y educación popular**. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación CUADERNOS DE TRABAJO # 2, Buenos Aires: UNIPE - EDITORIAL UNIVERSITARIA, 2011. p. 55-69. Disponible en: <<https://prensasutebalacosta.jimdo.com/app/download/6200296977/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2.pdf?t=1403275926>>. Acceso en: 17.05.2018.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. *Tese* (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MONTEIRO M., Evelcy. Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil». In: KRICHEFSKY, Marcelo (comp.). **Pedagogía Social y educación popular**. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación CUADERNOS DE TRABAJO # 2, Buenos Aires: UNIPE - EDITORIAL UNIVERSITARIA, 2011, p. 35-53. < <https://prensasutebalacosta.jimdo.com/app/download/6200296977/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2.pdf?t=1403275926>>. Acceso en: 17.05.2018.

MORALES, Marcelo. El educador Social: entre la profesión y la contingencia. In: CAMORS, Jorge, et all. **Pedagogía Social y Educación Social**: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil e Uruguay. Montevideo: Fluze, 2016.

NÚÑEZ HURTADO, C. Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisión*, Educación Popular, nº 10, México, CREFAL, 2005.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social**: cartas para navegar en el nuevo milenio, Buenos Aires, Santillana, 1999.

ONU BRASIL. Quase dois terços da força de trabalho global estão na economia informal. In: **IHU**, 03/05/2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/578582-quase-dois-tercos-da-forca-de-trabalho-global-estao-na-economia-informal-diz-estudo-da-oit>>. Acceso en: 05.05.2018.

POZO SERRANO, Francisco José Del; ASTORGA ACEVEDO, Chintia Milena. La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. **Foro de Educación**, v. 16, n. 24, enero-junio, 2018, pp. 167-191. Disponible en: <<https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/477/381>>. Acceso en: 18.05.2018.

PUPATO, Diego Díaz; RIBÓ, Eduardo. Formación técnica universitaria en educación social: diálogos de saberes y saberes en tensión. In: MULLER, Verónica Regina. **Pedagogia Social e Educação Social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina - Vol. 2**. Curitiba: Appris, 2017.

SÁEZ CARRERAS, Juan. La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación. En A. Petrus (Coord.), **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel, 1997, p. 40-66.

SORIANO D., Andrés. La construcción de la pedagogía social. **Revista portuguesa de pedagogia**, Vol. 42, n. 2. p. 9-22. 2009. Disponible en: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5567/11/01_La%20construccion%20de%20la%20pedagogia%20da%20pt.pdf?ln=pt-pt>. Acceso en: 17.05.2018.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Educação Popular e Pedagogia Social. **EccoS – Revista Científica**, n. 25, São Paulo, jan./jun. 2011, p.19-37.

Capítulo V

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: formación de los profesionales de la Educación Social

Victoria Pérez-de-Guzmán

Encarna Ba-Peña

1 EL MUNDO EN EL QUE NOS MOVEMOS

Nuestra sociedad está caracterizada por continuos cambios que afectan a las diferentes estructuras sociales. Nos encontramos ante una sociedad sectorizada, diversa, sin pleno empleo, con estructuras familiares muy diferentes, cambios demográficos y un estado de bienestar poco inclusivo. Tal y como indica el Proyecto del Sistema Europeo para el Análisis Estratégico y Político (ESPAS, UE, 2016) existen cinco tendencias mundiales: (1) El envejecimiento de la población, el crecimiento de una clase media y el aumento de las desigualdades. (2) El poder político y el peso económico se va desplazando hacia Asia. El sistema económico mundial es cada vez más vulnerable y presenta más dificultades. (3) La revolución tecnológica está transformando nuestras realidades. (4) El cambio en los modelos de producción, la escasez de recursos y el aumento del consumo de energía. (5) El orden mundial es frágil e imprevisible. Existe una interdependencia de los países, que no tiene porqué ir unida a la gobernanza mundial.

La sociedad se presenta a través de una dualidad, el que está integrado y el que está excluido. También hay quienes prefieren utilizar la expresión “la sociedad de los tres tercios” (ALBERICH NISTAL; AMEZCUA AGUILAR, 2017):

- Primer tercio. Clase social dominante, tanto política como económicamente, beneficiaria principal de los logros del sistema.
- Segundo tercio. Clases medias, trabajadores asalariados bien cualificados y puestos de trabajo seguros que participan de las ventajas de una economía creciente.
- Tercer tercio. Cuya población va en aumento. Constituida, entre otros, por pobres endémicos (atrapados en el círculo de la pobreza), población activa en paro de larga duración, los sujetos carentes de subsidio por desempleo, los jóvenes sin trabajo, muchos pensionistas y jubilados, etc.

El Estado de bienestar, en algunos países, está mostrando ciertas fragmentaciones. La exclusión de la Seguridad Social de determinados grupos, el fracaso de los sistemas educativos o el carácter segregador del mercado del suelo, son ejemplos de cómo las políticas clásicas del Estado de bienestar no atraviesan su mejor momento. En ocasiones, la diferenciación genera formas de discriminación.

El informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 (UNESCO, 2017), señala que:

En la práctica, la educación sigue siendo una institución social que refleja y reproduce las desventajas socioeconómicas y culturales prevalecientes en el resto de la sociedad. Por ejemplo, incluso si están en la escuela, los alumnos procedentes de medios socioeconómicos desfavorecidos o marginados, tienen una mayor probabilidad de acudir a escuelas caracterizadas por contar con una infraestructura precaria, menos docentes cualificados, compañeros menos ambiciosos y menos prácticas pedagógicas eficaces. (p.298).

Los datos estadísticos sobre la pobreza mundial indican que ha habido un incremento de las desigualdades interpersonales e interrelacionales. La Organización de las Naciones Unidas en su Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2016) señala que a pesar de los logros

conseguidos en las últimas décadas, siguen existiendo muchos y complejos problemas de desarrollo: privaciones (que son persistentes), desigualdades (que se están intensificando) y extremismo violento (que son nuevos), desigualdades de género (de alcance mundial), escasez de agua (de alcance regional) y desastres naturales (de carácter local). Muchos de ellos se refuerzan mutuamente.

Según el Informe de Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam, 2018), el 1% de la población mundial sustenta el 82% de la riqueza generada en el último año. Señala también que la riqueza del 50% más pobre no aumentó nada. Según datos de Eurostat (2016), 117,5 millones de personas en la Unión Europea está en riesgo de pobreza o exclusión social. En España, el 35,6% de ciudadanos y ciudadanas están en el umbral de la pobreza.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el número 10 está centrado en reducir las inequidades. En dicho objetivo se persigue, para el 2030, “lograr progresivamente y mantener el crecimiento de los ingresos del 40% más pobre de la población a una tasa superior a la media nacional”.

El Informe sobre la Desigualdad Global 2018, publicado por el World Inequality Lab, expresa señala que la desigualdad de ingresos ha aumentado en todas las regiones del mundo, desde los años 80. Oriente Medio es la primera en la lista: allí, el 10% de personas con más ingresos goza del 61% de la renta nacional. En África subsahariana, del 54%, mientras que en Estados Unidos y Canadá, del 47%. En Europa, la menos desigual, ese 10% que más gana representa el 37% de los ingresos totales. “El 1% con mayores ingresos a escala global, recibió el doble de ingresos que el 50% más pobre”, destacan los autores.

En el 7º Informe AROPE en España, elaborado por la European Anti Poverty Network (EAPN, 2017), señalan que existe un 2,1% de la población que sufre los tres factores que integran el informe (era el 2,2% en 2015): baja intensidad de empleo, pobreza y carencia o privación material. Se trata de 1.025.736 personas que se encuentran en la peor situación económica y social posible. La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)

en España, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, indica que el 22,3% de la población está por debajo del umbral de la pobreza.

El Informe de Sostenibilidad en España 2016, cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (Observatorio de Sostenibilidad, 2016) señala a “España como líder en pobreza y desigualdad europea” (p.40), muestra su preocupación por los datos sobre la pobreza infantil. “Hay 100.000 hogares en España donde los niños no pueden comer carne o pescado al menos una vez al día y donde no tienen el calzado adecuado” (p.43). Dentro del ranking de Desarrollo Humano de la ONU, elaborado por la Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano (OIDH) (2016) España se sitúa en el número 27.

Ya no podemos hablar con contundencia de países ricos y pobres, el desarrollo no se reparte por igual. Se alcanzan cotas alarmantes de desigualdad en países que se han considerado ricos, al igual que en países emergentes.

Existen dos ideas de la Alianza por la Solidaridad (2014) en las que debemos pararnos a reflexionar: (1) El mundo es multipolar y cada vez más complejo. Los problemas son globales y las soluciones deben serlo también. (2) El reparto tan desigual de poder de las instituciones que gobiernan y toman decisiones sobre los bienes públicos globales.

El Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016) expone cómo las carencias humanas se perpetúan y el desarrollo humano sigue produciéndose de manera desigual. Muchos grupos, comunidades y personas se han quedado al margen de dicho desarrollo. Dicho informe refleja cinco mensajes básicos:

- El universalismo es fundamental para el desarrollo humano, y este es posible para todos.
- Diversos grupos de personas siguen sufriendo carencias básicas y se enfrentan a importantes obstáculos para superarlas.
- El desarrollo humano para todos exige la reorientación de algunos aspectos analíticos y perspectivas de evaluación.
- Existen políticas que, si se aplican, contribuirían

a lograr el desarrollo humano para todos. • Una gobernanza mundial reformada, con un multilateralismo más justo, ayudaría a alcanzar el desarrollo humano para todos. (p.1)

De acuerdo con la firma de los acuerdos internacionales y las legislaciones de muchas naciones, los poderes públicos tienen el deber constitucional de propiciar la igualdad de la ciudadanía y de los grupos, así como el de crear instrumentos necesarios para garantizar la participación en la vida política, económica, cultural y social de todas las personas.

2 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Los cambios producidos por la Cooperación para el Desarrollo, a nivel mundial, en estos últimos años, han hecho que se produzca una evolución multidimensional en muchos pueblos. Hablar de cooperación es también hacer referencia a la Educación para el Desarrollo, como una estrategia, un método sustentado sobre dos grandes pilares: el conocimiento y la ética, con el objeto de fomentar el capital social.

La política española de cooperación para el desarrollo tiene básicamente su origen en la declaración contenida en el preámbulo de la Constitución de 1978, en la que la Nación española proclama su voluntad de colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

La Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en el capítulo II, artículo 9, referente a los instrumentos, indica que la política española de cooperación internacional para el desarrollo se pone en práctica a través de los siguientes instrumentos: a) Cooperación técnica. b) Cooperación económica y financiera. c) Ayuda humanitaria, tanto alimentaria como de emergencia, incluyendo operaciones de mantenimiento de la paz, instrumentada por medio de

acuerdos bilaterales o multilaterales. d) Educación para el desarrollo y sensibilización social.

El V Plan Director de la Cooperación Española, titulado “Una oportunidad para millones de niños y niñas” (2017-220, p.3), aprobado por la Comisión Interterritorial de Cooperación al Desarrollo, señala que la mitad de la población en situación de pobreza extrema es infantil. A lo que añade que “no cabe duda, la protección de sus derechos y bienestar, bajo la consigna de no dejar a nadie atrás, ha de ocupar un lugar central de la política de Cooperación Española”.

El IV Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016) indica que la Cooperación Española tiene como finalidad última la contribución al desarrollo humano, la erradicación de la pobreza y el pleno ejercicio de los derechos. El artículo 13 está centrado en la Educación para el desarrollo y la sensibilización social. La definen como: “conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable social”.

En el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Eizagirre (2006) define la Educación para el Desarrollo como el:

Enfoque que considera la educación como un proceso dinámico, interactivo y participativo, orientado a: la formación integral de las personas; su concienciación y comprensión de las causas locales y globales de los problemas del desarrollo y las desigualdades Norte-Sur, y su compromiso para la acción participativa y transformadora. (p.1).

En el Diccionario de Educación para el Desarrollo (CELORIO; LOPEZ DE MUNAIN, 2007, P.124), se concibe como: “un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y transformación social en claves de justicia y solidaridad”.

Por otra parte, la Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España (CONGDE, 2005) nos ofrece su propia definición de EpD, entendiéndola como:

Un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad –en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas–, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales.(p.4).

El concepto de EpD ha ido evolucionando, a medida que se han ido poniendo en práctica sus líneas estratégicas a través de planes, programas, proyectos, acciones... desde las diferentes entidades implicadas en el desarrollo de la misma. Limitar la EpD a una educación sobre la ayuda a los países en vías de desarrollo o a una concepción de diferencias Norte-Sur es tener una idea restringida del concepto. Hay que concebirla desde un enfoque más global, tener en cuenta que la EpD está presente en los procesos educativos que se enfocan al desarrollo.

Como indica la CONGDE -España, la EpD significa (2010): Comprender las relaciones en nuestras propias vidas y en las de las demás personas; Conocer las fuerzas sociales, políticas y económicas de los diferentes países, para entender los fenómenos de la pobreza, las desigualdades... que condicionan la vida de muchas personas, en el mundo; Ser capaces de desarrollar valores, actitudes y destrezas que fomenten la autoestima y las capacidades de las personas, para hacerles

responsables de sus actos; Conseguir, a través de la participación de propuestas de cambio, que los recursos y los bienes esté distribuidos de manera más equitativa; Dotar a las personas y grupos de recursos e instrumentos cognitivos, afectivos y actitudinales para ser capaces de transformar sus aspectos más negativos; Favorecer el desarrollo humano sostenible en todos los niveles (individual, comunitario, local y global).

Si pensamos en los significados de “educación” y de “desarrollo humano”, la EpD contempla líneas socioeducativas inseparables: educación en valores, educación medio ambiental y sostenible, educación hacia la diversidad, educación para la igualdad de género, educación y atención a los grupos más vulnerables... y un largo etcétera que conlleva a crear un entorno en el que las personas sean promotoras de su propia vida, puedan atender a sus necesidades e intereses, desarrollar y aumentar sus potencialidades. Tanto la persona a nivel individual como el conjunto de la sociedad en la que vive deben experimentar un desarrollo significativo y provechoso.

Los objetivos fundamentales de la educación al desarrollo son (ETXEBERRIA, 1999; CONGDE¹⁵, 2012):

- Promover la conciencia sobre los problemas del desarrollo, la comprensión de sus causas y soluciones, la interdependencia y la reciprocidad.
- Estimular la participación de todas las personas en el debate para sostener una política de verdadera cooperación política, económica y cultural.

15 Las ONGD no son simples organizaciones no gubernamentales; el hecho de añadir la “D” de “Desarrollo”, llevan consigo una idiosincrasia. Son organizaciones que realizan un trabajo en red, conectadas unas a otras, en todo el mundo, consensuando objetivos comunes. Dentro de sus metas está fomentar la cultura de paz, una educación ciudadana responsable y un desarrollo sostenible. Partiendo siempre de los derechos humanos y la dignidad de todas las personas. Tienen establecidas unos Códigos de Conducta, en los diferentes campos y áreas geográficas, con el objeto de aumentar la calidad y eficiencia del trabajo realizado. La profesionalidad es fundamental, así como la rendición de cuentas hacia los receptores de los diversos planes, programas y proyectos. Conciben a las personas como protagonistas de sus propios procesos.

- Intensificar la solidaridad entre los pueblos con todos los socios posibles por medio de un mejor conocimiento recíproco.
- Reforzar el compromiso de las ONGD, de los Estados y de la CE con los cambios estructurales en favor de los desheredados.

Pese al logro de avances encomiables, el mundo sigue enfrentándose a numerosos y complejos problemas de desarrollo. Desde la Pedagogía Social y la Educación para el Desarrollo (EpD), se estudia y diseñan procesos para atender las necesidades, intereses, preocupaciones... de los diferentes sectores poblacionales. La Pedagogía Social es una disciplina científico-teórica y pedagógica del sistema de las ciencias de la educación y la praxis pedagógica ejercida por los profesionales del campo social. Se inscribe en el conocimiento y acción educativa de la dimensión social de las personas, persiguiendo su educación, propiciando el desarrollo de tendencias sociales inherentes al sujeto y facilitando su integración y maduración social. El objeto propio de la ciencia pedagógica es la propia realidad socioeducativa.

El fin de la Pedagogía Social no sólo es la educación del individuo aislado, sino también de la comunidad, razón por la cual su finalidad no viene determinada sólo por el individuo. Esto conlleva a reconocer la importancia e influencia que la sociedad imprime al proceso educativo, al que condiciona con un modelo educativo que determina la configuración humana de la vida en sociedad.

La EpD constituye uno de los grandes campos de investigación de la Pedagogía Social y de acción de la Educación Social, lo que nos lleva a pensar no sólo en las acciones e intervenciones desarrolladas en los denominados aún países en vías de desarrollo, sino en todos los contextos.

La EpD se basa también en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que los 193 Estados que forman parte de las Naciones Unidas se han comprometido a cumplir. Para lograr sus líneas de actuación, desde la Pedagogía Social, se proporcionan los modelos de investigación acorde con el análisis de los diferentes contextos y circunstancias. De este modo se diseñan

estrategias para favorecer el cambio de actitudes y sensibilidades en temáticas socioeducativas que nos atañen a todas las personas en todo el mundo.

Estamos en un momento histórico en el que las desigualdades sociales de nuestro contexto más cercano y más lejano se vislumbran a través de los diferentes medios de comunicación. Existen movimientos sociales en pro de la solidaridad hacia muchos pueblos que eran impensables hace décadas. Desde la Pedagogía Social, se debe dar respuesta a lo que la EpD pretende desde la formación de profesionales comprometidos con el cambio y la transformación social. Que sean gestores y participes de procesos que potencien alternativas para la mejora educativa, cultural, de ocio y tiempo libre, de inserción laboral, etc. para todas las personas. Con el objeto de mejorar el bienestar general y la calidad de vida los individuos y grupos. El desarrollo de las dimensiones del ser humano (psíquica, emocional, relacional, espiritual) es fundamental para llegar a un desarrollo social equilibrado.

Debemos pensar en las condiciones sociales de la cultura, así como las condiciones culturales de la vida social. Ambas deben ser entendidas dentro del campo de estudio de la Pedagogía Social y no ser consideradas como cuestiones separadas, sino como un solo problema, en la medida en que la comunidad está conformada por la unión de individuos que a su vez crea una conciencia de miembros de esta colectividad. Con ello, individuo y sociedad terminan compartiendo la ley y el fin último (AMADOR MUÑOZ; PÉREZ DE GUZMÁN PUYA; MORENO CRESPO, 2011).

La puesta en marcha de un proceso de educación para el desarrollo, como cualquier proceso educativo, requiere de consensos sobre aspectos básicos, la implicación de actores y la puesta en marcha de recursos. Por otro lado, a largo plazo supone fomentar una ciudadanía global y una sociedad civil activa, desde una perspectiva basada en la justicia y en la solidaridad, sin olvidar los derechos fundamentales del ser humano.

3 FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA EPD DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La educación es un proceso intencional y humano. El comportamiento humano no sólo es un proceso de estímulo-respuesta (suma de reflejos y de predicciones) como defiende el paradigma conductista. Cuando queremos llevar a cabo un proceso educativo en la Educación para el Desarrollo, la intencionalidad es el distintivo de una educación sistemática. Exige que añadamos al desarrollo y maduración una premeditación planificada por quienes llevan a cabo la acción de educar, que permite unificar esfuerzos; de este modo, se polariza hacia una dirección el desenvolvimiento natural del ser humano.

Cualquier proceso educativo supone maduración y aprendizaje paralelamente. Lo que caracteriza al proceso educativo, en un sentido universal, es el aprendizaje. Este proceso ha de ser:

- *Integral*: Que abarque todas las dimensiones del ser humano: física, psíquica, emocional, espiritual, relacional o social. Debe desarrollar el espíritu crítico, y fomentar la capacidad creadora, la responsabilidad y la autodisciplina.
- *Participativo*: que implique a todos los sujetos que forman parte del proceso. Parea ello debemos hacerlo motivador, dinamizador, activo y globalizado. La coordinación y la colaboración deberán ser permanentes.
- *Práctico*: tener en cuenta todos los elementos que rodean a los sujetos: barrio, familia, amigos, etc. Partir de sus necesidades, preocupaciones e intereses reales, para ayudar a que los individuos y grupos se adapten y desenvuelvan en el medio en el que viven. Fomentar la sensibilidad y la afectividad y desarrollar destrezas y actitudes optimizadas.
- *Respetuoso*: Basarse en la cordialidad, el respeto y la confianza entre todos los implicados.
- *Tolerante y solidario*: Que no exista discriminación, para que ninguna persona se sienta excluida. Respetar los valores

individuales y colectivos. Que las ideas puedan exponerse y ser escuchadas con la garantía del respeto a la persona y entender que el límite viene marcado por la frontera de los derechos y libertades de los demás.

- *Vanguardista y renovador*: abierta a nuevos métodos, recursos, instrumentos, etc. Que hagan más eficaz la consecución de objetivos que se persiguen. Esto requiere de un constante aprendizaje y un posicionamiento de aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación y, por ende, los profesionales de la Educación Social, juegan un papel fundamental en el diseño e implementación de *tácticas* que fomenten acciones y políticas sobre desarrollo humano.

Para crear conciencias hay que ir más allá de la mera información y sensibilización, hay que diseñar estrategias que lleven a un cambio de actitud. No podemos partir de la idea de que todo es relativo, pues esa perspectiva no lleva al diseño de acciones que ahonden en el sentir, en las necesidades e intereses reales de las personas. Hay que formarse para ofrecer métodos, guías, protocolos de actuación que ayuden realmente a solventar situaciones negativas que afectan a personas y grupos en cualquier lugar del mundo.

Los valores universalmente reconocidos deben ser nuestro baluartes a la hora de formar a profesionales que van a trabajar en la línea de la cooperación internacional y la educación para el desarrollo. Es necesario proporcionales una capacitación y formación con una perspectiva global, local, nacional e internacional.

Los educadores y las educadoras sociales tienen que tener una visión teórico-práctica en torno a la EpD. Las temáticas básicas para poder manejar el lenguaje de este campo de intervención y acción, son:

- Origen y evolución de los desequilibrios socioeconómicos. Modelos socioeconómicos y lucha contra la pobreza.
- Historia de la Educación para el Desarrollo: génesis y evolución por etapas.

- Concepto y rasgos definitorios de la EpD. Objetivos, contenidos y dimensiones.
- Análisis de conceptos claves como: Educación, desarrollo humano, globalización, solidaridad, asistencialismo, cooperación, desigualdades, discriminación por sexo, Derechos Humanos,...
- Modelos y paradigmas de la EpD.
- Teorías para entender el concepto: Teoría de la Modernidad, Teoría de la Revolución, Teoría de la Competencia, Teoría de los Conflictos.
- EpD en los diferentes países. Informes nacionales e internacionales (Informes PNUD, Agenda 2030, ODS, etc.). Desarrollo del Código Ético.
- Actores de la EpD: Administración del Estado, Consejo de Cooperación, las ONGD, Espacio Europeo...
- El proceso educativo en la EpD.
- Perfil profesional del Educador o Educadora Social en la EpD.
- Diseño, planificación gestión y evaluación de acciones, estrategias y líneas de actuación e intervención en la EpD.
- Investigar e innovar en EpD.

A nivel práctico hay que dotar a quienes se dediquen profesionalmente a ella, de recursos e instrumentos que les permitan conseguir los objetivos de la EpD. Se pueden llevar a cabo el análisis de casos y experiencias exitosas en diferentes lugares del mundo, diseño de campañas digitales, análisis de vídeos y películas que contengan temáticas de EpD, visitas a ONGD donde se vislumbre el trabajo que realizan y los procedimientos, protocolos... que utilizan, realizar juego de roles simulando situaciones individuales o comunitarias y cómo las resolvería un profesional de este campo, exposiciones de proyectos y los resultados obtenidos, etc.

Es importante que la formación esté orientada a entender las fuerzas económicas, sociales y políticas que generan las desigualdades, la pobreza, las situaciones de vulnerabilidad social... y que condicionan

el bienestar de las personas y grupos. Llegar a entender las diferentes realidades que existen sin entrar a juzgarlas, sin prejuiciarlas.

Nuestras acciones deben sustentarse en valores fundamentales que promuevan la solidaridad, la cultura de la paz y el respeto a las personas. Generar conciencia social, actitudes de responsabilidad social, es fundamental si queremos que el desarrollo humano vaya aumentando a nivel mundial y logremos que los recursos y bienes se distribuyan de una forma más justa e igualitaria.

Quienes se dediquen profesionalmente a la Educación Social deben tratar de tomar las medidas necesarias y posibles, para evitar que ocurra un hecho o fenómeno, o para reducir sus efectos. Prevención es hablar del desarrollo, es incluirlo en planes estratégicos de las instituciones, es priorizar inversiones pensando a largo plazo y realizando análisis de riesgos asociados a cualquier situación, es aprender a vivir con determinadas situaciones, es mirar una situación como oportunidad para aprovechar todo lo que nos trae y lo que nos deja.

Entender que el concepto de prevención se presenta interconectado con el concepto de riesgo es muy importante¹⁶. La localización de estos factores de riesgo (personales, conductuales, situacionales y sociales) permiten priorizar la intervención preventiva centrándola en los segmentos ambientales, sociales o poblacionales definidos por dichos factores.

Se debe evitar la causa original de un perjuicio ya producido, para que no se vuelva a repetir. Son medidas tendentes a impedir, diagnosticar precozmente, curar rápidamente, mejorar la recuperación y rehabilitar.

16 Riesgo se refiere a la presencia de un factor o factores que aumentan la probabilidad que aparezca una determinada situación o conducta. se refiere a determinadas condiciones biológicas, psicológicas o sociales, medidas mediante variables directas o indicadores (sociales o psico-sociales) que, de acuerdo con conocimientos científicos, se ha demostrado que participen probablemente en los antecedentes o en las situaciones asociadas a la emergencia de problemáticas o necesidades sociales, o implicadas en éstas. Amador Muñoz, L., Pérez de Guzmán, V. y Moreno Crespo, P. A. (2012). La Educación para el Desarrollo como ámbito de la Pedagogía Social. En VV.AA. *El valor de la educación (liber amicorum)*. Madrid. UNED. 133-144.

De nada sirve, sin embargo, la detección precoz si no se proporciona la asistencia o tratamiento apropiado, a tiempo y para todos los que la precisan. Bien al contrario, la mejora de los instrumentos de detección del problema sin la correspondiente solución resulta en un aparente empeoramiento del problema, al “aumentar” su incidencia.

Finalmente queremos destacar la importancia de formar a los educadores y educadoras sociales en el trabajo en red, para unificar esfuerzo y recursos. La multiplicidad de actores de ámbito local, nacional y mundial involucrados en la EpD y la falta de coordinación entre ellos, trae obstáculos a la hora de desarrollar procesos de apoyo social óptimos para el desarrollo humano.

REFERENCIAS

ALBERICH NISTAL, T.; AMEZCUA AGUILAR, T. Desigualdad, clases sociales de los tres tercios. **Revista Ciencias Sociales**, 245, 2017, p.17-51.

ALIANZA POR LA SOLIDARIDAD **Cambios en el mundo y en la cooperación al desarrollo**. 2014. Recuperado de <https://www.alianzaporlasolidaridad.org/reflexiones/cambios-en-el-mundo-y-en-la-cooperacion-al-desarrollo> En: 23/05/2018.

CELORIO, G.; LÓPEZ DE MUNAIN, A. **Diccionario de educación para el desarrollo**. Vitoria-Gazteiz. Hegoa, 2007.

COMISIÓN EUROPEA. **Tendencias mundiales hasta 2030. ¿Puede la Unión Europea hacer frente a los retos que tiene por delante?** Comisión: Madrid, 2016. Recuperado de <https://publications.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/2e-eb9551-0346-4ed5-8a4d-1ee47d212965/language-es/format-PDF/source-67301336> En: 23/05/2018.

COMISIÓN INTERTERRITORIAL DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO (2013-2016). **IV Plan Director de la Cooperación Española**. Comisión: Madrid, 2016. Recuperado de http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/plan_director_cooperacion_espanola_2013-2016.pdf En: 23/05/2018.

COMISIÓN INTERTERRITORIAL DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO. **V Plan Director de la Cooperación Española (2018-2021). Una oportunidad para millones de niños y niñas**. La Comisión: Madrid, 2017. Recuperado de <https://www.entreculturas.org/sites/default/files/EstrategiaInfancia2017.pdf> En: 23/05/2018.

CONGDE EDUCACION PARA EL DESARROLLO. **Estrategia imprescindible para las ongd.** Cordinadora ONGD: Madrid, 2005. Recuperado de http://guiare-cursos-epd.coordinadoraongd.org/uploads/documentos/que_es_la_educacion_para_el_desarrollo.pdf En: 23/05/2018.

CONGDE. **Informe de la Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España sobre el sector de las ONGD.** 2010. Recuperado de [http://informe2009.coordinadoraongd.org/uploads/infor me2009.pdf](http://informe2009.coordinadoraongd.org/uploads/infor%20me2009.pdf) En: 23/05/2018.

CONGDE. **Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONGD 2012-2014.** 2012. Recuperado de https://coordinadoraongd.org/wpcontent/uploads/2016/08/Estrategia_ED_2012-2014.pdf En: 23/05/2018.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA. **Informe políticas públicas para combatir la pobreza en España.** 2017. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/4509980/Inf0117.pdf> En: 23/05/2018.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. **Boe núm. 311, 29 de diciembre de 1978.** Recuperable de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-197831229> En: 23/05/2018.

EAPN (2017) 7º Informe. **El estado de la pobreza seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2016.** 2017.

EIZAGIRRE. **Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.** Vitoria-Gazteiz. Egoa: 2006.

ETXEBERRIA, X. **Ética de la acción humanitaria.** Bilbao. Universidad de Deusto, 1999.

EUROSTAT. **At risk of povert or social exclusion in the EU-28, 2016.** Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/news/themes-in-thspotlight/poverty-day-2017> En: 23/05/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Encuesta de Condiciones de Vida 2016.** Recuperado de http://www.ine.es/prensa/ecv_prensa.htm En: 23/05/2018.

NACIONES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desarrollo Sostenible.** 2015. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>

ESPAÑA. **Ley 23/, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo** (BOE, núm. 162, de 8 de julio de1998).

OBSERVATORIO DE SOSTENIBILIDAD. **Sostenibilidad en España 2016.** Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. 2016. Recuperado de http://www.observatoriosostenibilidad.com/documentos/SOS16_v23_PDF_final.pdf

OXFAM. **Premiar el trabajo y no la riqueza.** 2018. Recuperado de https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fspublic/file_attachments/bp-reward-work-not-wealth-220118-es.pdf En: 23/05/2018.

PNUD (2016). **Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2016** Desarrollo humano para todos. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf

UNIÓN EUROPEA. **Proyecto Sistema Europeo para el Análisis Estratégico (ESPAS)**. 2016. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/departments/european-political-strategy-centre_es En: 23/05/2018.

UNESCO. **Informe seguimiento de educación en el mundo (PNUD) 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos**. 2017. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526_S.pdf En: 23/05/2018.

WORD INEQUALITY LAB. **Informe desigualdad Global 2018: Resumen ejecutivo**. Recuperado de <http://wir2018.wid.world/files/download/wir2018summary-spanish.pdf> En: 23/05/2018

Capítulo VI

OS LUGARES TEÓRICOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALÉM DA ESCOLA: educação não escolar, não formal, social...

José Leonardo Rolim de Lima Severo

1 INTRODUÇÃO: UM ENSAIO SOBRE PISTAS PARA MAPEAR LUGARES

O campo científico é um território de dizeres e fazeres que configuram políticas de conhecimento dinamizadas de acordo com processos históricos e sociais que geram condições e possibilidades de produção da Ciência no interior de comunidades institucionalizadas (BOURDIEU, 2003) nas quais se processam modos de uso e legitimação de epistemologias, métodos e categorias conceituais, traduzindo visões paradigmáticas que incidem na formação de acadêmicos(as), na organização das práticas institucionais que desenvolvem, no teor e forma de circulação de ideias (KUHN, 2001). Esse processo não se dá de forma coesa e linear, correspondendo a uma lógica homogênea, pois as comunidades científicas estão implicadas em relações de poder capilarizadas em seus territórios, originando processos de disputas, sobreposições, arranjos e apropriações de objetos de conhecimento conforme as posições conceituais, políticas e culturais assumidas por seus(suas) protagonistas. Em um campo marcado fortemente pela multidisciplinaridade como é a Pedagogia, especialmente no Brasil, onde seu desenvolvimento institucional ao longo da história não resultou na consolidação de estruturas de autonomia científica relativas a um corpo

conceitual e metodológico com identidade epistemológica razoavelmente consensuada entre os(as) acadêmicos(as) (MOREIRA, 2010), as relações de poder e saber mobilizam disputas e tensionamentos conceituais em torno de categorias básicas do pensamento e da prática pedagógica.

Neste ensaio, propõe-se reconhecer tais tensionamentos na busca pela compreensão acerca de como têm se estabelecido os lugares teóricos das práticas educativas situadas fora do marco escolar entre as categorias do pensamento pedagógico que, no cenário brasileiro, aportam elementos teórico-metodológicos para identificação e construção desse objeto de conhecimento diante de tradições mais fortes centradas na forma escolar, seus espaços, políticas, currículos, métodos e sujeitos.

As reflexões que pautam o ensaio retomam uma discussão iniciada em produção anterior sobre o conceito de Educação Não Escolar como campo de práticas pedagógicas (SEVERO, 2015), atualizando-a a partir das conexões construídas com as categorias de Educação Não Formal e Educação Social, as quais têm se configurado, particularmente na literatura brasileira, como os lugares teóricos mais recorrentes para se pensar as especificidades da prática educativa distinta da escolarização convencional.

Compreende-se que em um momento de reconhecimento da relevância em tratar as problemáticas que atravessam as práticas educativas paralelas ao processo de escolarização a partir de pedagogias sociais e culturais institucionalizadas ou não, os usos e abusos na aplicação daquelas categorias conceituais sem a compreensão de suas raízes e complexidades pode implicar na sobreposição ou antagonismo desnecessário de ideias, na supressão das suas identidades teóricas, na dificuldade de interlocução entre atores da comunidade acadêmica e do campo de práticas e na fragmentação dos diálogos em torno das questões que orbitam esse objeto de conhecimento e prática profissional no âmbito da Pedagogia, particularmente.

Assumir essa justificativa de relevância como pressuposto para o debate sobre as práticas educativas fora da escola não implica deslegitimar a função social da escolarização, mas reconhecer que a essa função se

atrelam objetivos e possibilidades em um marco histórico e cultural específico. A escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto que as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais.

Assim, torna-se fundamental ampliar a perspectiva de enfrentamento aos desafios da educação pela incorporação de novos arranjos que funcionem como pontos de intersecção entre os contextos sociais e culturais, abarcando conhecimentos e experiências diversificadas. Igualmente, é importante considerar que o campo das práticas educativas situadas fora da escola em uma sociedade marcada pelo capitalismo se encontra induzido pelo discurso do educar para competir, aprender para ganhar, como sublinha Lima (2012).

A educação se expande para além da escola através de ações empreendidas por organismos que, alinhados ao oportunismo político, enxergam no campo educacional uma forma de beneficiamento privado, oferta de serviços na modalidade público não estatal, governo humano e de ajuste da educabilidade do(a) indivíduo(a) às necessidades mercadológicas, especialmente em se tratando das práticas que ocorrem em espaços corporativos e socioeducativos, nas quais a ideia de “treinamento” inspira muitos projetos de aprendizagem para o trabalho. Essa preocupação é sublinhada também por Moura e Zucchetti quando essas autoras afirmam que “nesse campo é possível localizar até mesmo experiências que muitas vezes legitimam o trabalho infantil em nome da formação do futuro trabalhador ou formam para atividades de baixíssima qualificação” (2010, p. 630).

Sob essas considerações introdutórias, o ensaio enfocará as categorias conceituais de Educação Não Formal, Não Escolar e Social a partir de recortes de literatura atinente a cada uma das mesmas, se discutirá como interação teoricamente e se apontará, como proposta conclusiva, o entendimento da Educação Não Escolar como espaço de práticas e da Educação Social como modelo de práticas.

2 (RE)LEITURAS CONCEITUAIS: EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR, NÃO FORMAL E SOCIAL

As três categorias conceituais tratadas nesse ensaio emergem como ferramentas teóricas construídas em diferentes contextos históricos, mantendo conexões muito próximas em suas formas de uso na literatura pedagógica em virtude de que as diversas possibilidades de aplicação expressam o sentido comum de captar, descrever e interpretar um amplo espectro de experiências formativas e aprendizagens sociais que se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos em suas múltiplas inserções na dinâmica da sociedade.

É evidente que a recorrência ao uso dessas categorias se exhibe vigorosamente nas últimas décadas em face do reconhecimento dos movimentos de “pedagogização” dos processos sociais que manifestam influência ou possibilidades educativas como um elemento caracterizador do modo pelo qual se comporta a sociedade no horizonte da globalização econômica e cultural. Contudo, por falta de regularidades conceituais no tratamento teórico aos objetos de conhecimento que buscam captar, essas categorias não se constituíram de modo paradigmático na literatura pedagógica. Ao invés disso, há uma profusão de modos de apropriação conceitual que provocam deslocamentos de sentido, sobreposição ou antagonismos reificantes. Os paradigmas servem para delinear a identidade de um campo segundo as regularidades convencionadas por uma determinada comunidade científica. Na ausência dos mesmos, os campos tendem a adquirir estatutos identitários erguidos sob lógicas que podem não fertilizar a atividade acadêmica que requer fundamentos epistêmicos, teóricos e metodológicos sólidos. Isso impacta na dificuldade de reconhecer os objetos de conhecimento que se situam nos mesmos e elaborar formas de produção de saber e de intervenções qualificadas pelos subsídios científicos postos em diálogo com as pressupostos ético-políticos que inspiram a ação educativa.

Um fator que também incide na existência e no nível de estruturação de paradigmas sobre as práticas educativas fora do marco

escolar é a condição paradigmática que a forma escolar adquiriu nas sociedades modernas. A escola se configurou como paradigma educativo e as experiências sociais de aprendizagem ora são compreendidas e praticadas a partir dos parâmetros que identificam a forma escolar, ora sequer são objetivadas como questões pedagógicas, permanecendo invisível nos discursos teóricos e metodológicos da Pedagogia. Considera-se que

Na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação (SAVIANI, 2008, p. 102-103).

Canário (2006) usou a metáfora “face invisível da lua” para se referir à definição do escopo da Educação Não Formal (ENF), examinando a pouca visibilidade que essa categoria apresenta no campo dos estudos educacionais, embora, do ponto de vista das práticas, as situações que se enquadram nas mesmas, segundo o autor, tenham florescido intensamente nas últimas três décadas na esteira de uma narrativa política que valoriza saberes e experiências que atravessam diferentes tempos e espaços sociais a partir da constatação sobre a crise da escola.

Proposta por Coombs (1968) através do livro intitulado *The World Educational Crisis*, o surgimento dessa categoria acontece em um contexto histórico que se liga ao transcurso das décadas 60 e 70 do Século XX. Nesse contexto, organismos e setores sociais sugeriam a necessidade de corresponder às demandas sociais da educação através de mecanismos educativos situados fora do marco escolar, visto que a escola passou a ser alvo de críticas quanto à sua finalidade formativa. Primeiramente, as análises macroeducativas denunciavam a insuficiência da escola para atender a um universo de demandas e populações com necessidades

específicas geradas por mudanças sociais e econômicas. Acreditava-se que, ainda que os sistemas escolares crescessem em quantidade e qualidade, o seu modo convencional de abordagem formativa não parecia ser adequado para desenvolver aprendizagens numa sociedade em transição de valores e modos de produção. Trilla, Gros, López e Martin (2011) sublinham que junto com as análises macroeducativas baseadas em referenciais sociológicos, surgiram também, coincidentemente, reflexões fundadas em perspectivas que questionavam aspectos radicais do funcionamento e da cultura escolar.

Desse modo, a emergência da categoria ENF responde a dois interesses que expressam sentidos antagônicos: denominação e criação de um campo de intervenções socioeducativas para a difusão de elementos que construíssem um perfil de sujeito vinculado às demandas do setor produtivo e, por outro lado, de um campo que atendesse a uma proposta popular de educação dissociada dos discursos que engessam a escola em um paradigma de formação centrado em conteúdos pragmáticos e instrumentais desvinculados dos contextos de experiência social nos quais os grupos humanos constroem trajetórias de emancipação.

Os critérios que se aplicam para delimitar o campo da ENF em relação à Educação Formal (EF) e à Educação Informal (EI) se dissolvem em diferentes modos de compreender os limites fronteiriços entre as categorias. Trilla, Gros, López e Martin (2011) esclarecem que essas categorias podem ser aplicadas segundo critérios distintos, como com relação ao conteúdo, procedimentos metodológicos, espaços e objetivos das práticas educativas, embora concordem que os critérios que demarcam com maior precisão as fronteiras entre as mesmas podem ser o da diferenciação e o da especificidade. Para justificar a adoção desse critério face aos que normalmente são aplicados para delinear as categorias, quais sejam, o critério metodológico e o da intencionalidade, eles explicam que é errôneo equiparar as três categorias, supondo que cada uma delas detém metodologias educativas específicas e exclusivas ou que se referem a uma graduação de fator de intencionalidade em que a EF seja a que apresentam um maior grau e a EI pouco ou nenhum grau. Desse

modo, os autores, em concordância com Touriñan (1983), acreditam que o critério de diferenciação se aplica para distinguir as práticas educativas formais das não formais, enquanto que o da especificidade situa as práticas informais com relação às demais. Na relação entre EI e EF, a ENF consiste em

El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (TRILLA; GROS; LÓPEZ; MARTÍN, 2011, p. 30).

Trilla, Gros, López e Martín (2011) descrevem que as principais áreas de atuação da ENF são a educação de adultos, a educação laboral e formação ocupacional, a educação para, em e no contexto do ócio, a animação sociocultural, a educação em grupos com especificidades sociais especiais, educação ambiental, cívica, sanitária, pedagogia hospitalar, educação sexual, física, artística, para a manutenção do patrimônio cultural, a educação em valores, etc.

Em uma argumentação que aponta as limitações do uso da categoria ENF para classificar as práticas educativas fora do marco escolar organizadas sob um fundamento pedagógico específico que se expressa em seus objetivos e modos de ação, Moura e Zucchetti (2010) afirmam que se trata de um conceito problemático para a aplicação no contexto histórico-social atual porque os processos inscritos em seu âmbito demonstram um nível de formalização cada vez mais acentuado, de modo que o formal não se opõe ao não formal pela ausência de intencionalidades formalizadas. As autoras exemplificam que as atividades socioeducativas junto à crianças e adolescentes, tidas comumente como expressão da ENF, “[...] possuem marcadores “institucionalmente” legitimados, tais como: legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros, embora se diferenciem das práticas escolares no que diz respeito à inexistência de um currículo” (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 631).

Nas práticas classificadas como não formais há mediações pedagógicas viabilizadas pela organização sistemática do trabalho de educadores, inclusive que podem ser atravessadas por tendências tão tradicionais quanto aquelas empregadas pela escola para alcançar objetivos de formação burocratizados e técnicos.

Sirvent et al (2006) corroboram com essa análise, apontando que a aplicação da ENF para captar o que chamam de “*educación mas allá de la escuela*” tem implicado na desvalorização da organização do trabalho pedagógico em experiências fora da escola, na estigmatização dessas experiências como uma educação de segunda classe para os pobres e na simplificação das políticas, gestão e desenvolvimento das mesmas, de modo que sua “[...] *complejidad y especificidad [...] quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar*” (idem, p. 5).

O conceito de Educação Não Escolar (ENE) tem, recentemente, sido empregado como alternativa de substituição à categoria de ENF, dadas as críticas apontadas anteriormente. O uso da ENE expressa uma lógica de categorização de práticas pedagógicas a partir do contexto em que são desenvolvidas e não em oposição ao grau de formalidade das práticas escolares e às intencionalidades que permeiam as mesmas. Trata-se, nesse sentido, de uma categoria situacional (SEVERO, 2015) que se aplica à delimitação de um território de práticas pedagógicas plurais associadas a modelos metodológicos, fundamentos ético-políticos e educacionais distintos, sem ater-se ao pressuposto de negação da formalidade que imprimiria em tais práticas um caráter metódico, sistemático e conceitualmente respaldado. A ENE praticada institucionalmente por organismos que operam estratégias de planejamento, desenvolvimento e avaliação educativa é, igualmente à escola, formal ou formalizada, porém não sob as diretrizes e parâmetros normatizadores que configuram o repertório de legislação aplicado, especificamente, à organização e funcionamento dos sistemas escolares regulares.

Compreendida assim, a ENE poderia ser conceituada como um tipo de prática educativa exercida no campo social que demanda aportes transdisciplinares para a reflexão acerca de como se situa na conjuntura da sociedade, de como se constrói como uma forma de

intervenção e de como deve ser objetivada em currículos de formação de educadores(as). Na compreensão das autoras, a ENE não constituiria como uma disciplina ou um modelo teórico em si mesma, “[...] mas uma ‘indisciplina’ do pensamento de quem aceita os riscos de articular distintas formulações teóricas para fundamentar as práticas educativas que ocorrem no entremeio das relações sociais” (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p.646).

A recorrência de uso da ENE na literatura pedagógica brasileira é impulsionada pela incorporação dessa categoria nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as quais introduziram, sob o princípio da docência como base formativa, uma orientação implicitamente presente nos currículos de formação de pedagogos(as) desde o início dos anos 2000 e, por isso mesmo, não estruturado: o não escolar como dimensão dos processos docentes dos quais o curso de Pedagogia se ocuparia de forma mais específica. Ocorre que essa orientação, até hoje, não impactou, no cenário nacional, um modo mais consistente e orgânico de inserção da ENE na formação inicial de pedagogos(a), pois os processos curriculares se centram no magistério escolar e ignoram as especificidades dos diferentes saberes e práticas em ENE, subsumindo-as a disciplinas genéricas e pouco articuladas aos demais componentes e atividades curriculares (SEVERO, 2018).

Acrescenta-se a esses fatores o rechaço exercido pelos(as) professores(as) formadores(as) em temas relativos à atuação de profissionais em espaços distintos da escola pela compreensão de que se estaria negando a escola, desviando a formação docente do seu princípio formativo e concedendo margem para ingerências do capitalismo nos currículos, as quais concebem perfis ocupacionais de pedagogos(a) como fiscais reguladores da aprendizagem humana nos diferentes contextos sociais em conformidade com interesses pautados pela lógica do mercado. Nessa leitura, a ENE na Pedagogia se configuraria como um dispositivo das relações de poder-saber que enquadram os tempos e espaços da formação humana em propósitos normatizadores e funcionais à agenda neoliberal.

Tomada como uma categoria aglutinadora de diferentes práticas pedagógicas exercidas no campo social, a ENE percorreria os limites que desenham os lugares da ENF e da EI. Os critérios de delimitação dos campos de ENE não se articulam aos argumentos usados para identificar a ENF, por exemplo: as práticas educativas não escolares manifestam diferentes graus de formalidade; as intencionalidades se expressam em diferentes arranjos metodológicos que não são exclusivos a educação tida como formal e não se voltam, necessariamente, para segmentos populacionais e contextos sociais de pobreza.

Do ponto de vista da setorização dos processos educativos, a aplicação da ENE confronta-se com uma problemática: o não escolar se capilariza em uma grande extensão de processos associados à diferentes esferas da sociedade, sendo concernente, no limite, à aprendizagem ao longo da vida, de modo que o uso dessa categoria pode implicar em uma relação antagônica entre as aprendizagens escolares e a própria experiência de formação humana na/através das relações sociais mais amplas. Por outro lado, é positivo considerar que o uso da ENE incorpora, também, a educação informal como território de práticas formativas que podem ser pedagogicamente potencializadas. Em síntese, a ENE não demarca especificidade de práticas educativas quanto à grau de formalidade, elementos de organização didática, conteúdos, sujeitos ou contextos preconizados por modelos de ação, mas define um campo de experiências sociais disposto à intervenções pedagógica para além das fronteiras dos espaços e tempos escolares e das políticas que produzem a identidade social da escola.

Com efeito, a definição do campo social das práticas distintas da escola pela negativa à escolarização tem implicado na oposição entre diferentes pedagogias. Os processos pedagógicos, como práticas sociais historicamente construídas, respondem a demandas de contextos nos quais emergem, de modo que o que, em algum momento, foi considerado não formal ou não escolar poderá integrar os currículos escolares e vice-versa. Na lógica de Coombs (1986), uma mesma experiência educativa pode ser escolar e não formal, como a implementação de um projeto

de ócio para a juventude em contra turno escolar, assim como pode ser não escolar e formal, a exemplo da classe hospitalar. A educação é um processo complexo que se dinamiza em uma rede de espaços e tempos, institucionais ou não, em que mediações culturalmente significativas criam possibilidades de formação das pessoas. É necessário reconhecer que a escola é uma instituição histórica que se insere nessa rede e que há margens para trabalhar pedagogicamente as práticas sociais a partir de mediações educativas fora das políticas escolares, mas a ela articuladas pois

la definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela; la clasificación tripartita (educación formal, no formal e informal) no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos (SIRVENT et al, 2006, p.7).

Nesse ínterim, a circulação dos referenciais da Pedagogia Social como um horizonte pedagógico para aprendizagens sociais atreladas às intervenções de educadores(as) profissionais, tem promovido a Educação Social como uma categoria conceitual que supera os antagonismos criados pela definição do campo das práticas formativas além escola mediante a negativa à escolarização, reforçando a condição plural das práticas nesse campo, mas, ao mesmo tempo, uma identidade a partir de bases conceituais e pressupostos ético-políticos associados às noções de formação e integração social do indivíduo, experiência sociocomunitária e cidadania.

A Educação Social (ES) é um modelo de práticas que se sustenta na práxis da Pedagogia Social. Não se trata de uma manifestação educativa atrelada a experiências assistemáticas ou não intencionais, de modo que exista “por natureza” ou anterior à mediação pedagógica; ao contrário, ela é forjada na/pela ação de pedagogos(as) e educadores(as) sociais mediante

a mobilização de recursos teórico-metodológicos que se expressam na forma de intervenções educativo-sociais específicas.

Diferente da ENE, não parece ser apropriado equipará-la a um território de práticas educativas, mas a um modelo de práticas que, inseridas nesse território, se desdobram através de iniciativas que reflitam e valorizem os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que as estabelecem. Se está considerando que é possível desenvolver processos de ES no campo da ENE, assim como de Pedagogias outras às quais correspondem distintos modelos de práticas, como a Pedagogia Organizacional, a Pedagogia Hospitalar, etc. Assim, é prudente pensar que, no modo como o quadro conceitual das intervenções pedagógicas além-escola está configurado, a ES não se projeta como um paradigma unificador para os processos de ENE, em virtude de que esse vasto campo de experiências e manifestações educativas abarca diferentes enfoques e modelos, inclusive que podem interagir com a ES quando o(a) profissional que a mobiliza cria um espaço de reflexão e prática que conecta a Pedagogia Social com outros saberes e fazeres, criando especialidades inscritas no rol da ES.

Há várias acepções de Educação Social que são fruto das leituras da realidade histórica e das intencionalidades que imprimem sentido ao modo como a tarefa educativa é concebida em sociedade. Nelas, põe-se em questionamento a adjetivação social à educação sob o pressuposto que o substrato de todo processo educativo já seriam os elementos de sociabilidade atrelados a diferentes contextos de socialização (RIBEIRO, 2006). Qual seria a especificidade da Educação Social? Pressupõe-se que reside na mediação profissional exercida pelos(as) pedagogos(as) e educadores(as) sociais em práticas “[...] *que deben hacerse en, con, desde, por y para la sociedad*” (CARIDE; GRADAÍLLE; CABALLO, 2015, p.7). Tal fazer profissional se vincula às políticas que configuram o social como campo de intervenções educativas, de modo que as práticas de ES conferem uma identidade pedagógica aos processos desencadeados por esse fazer. Historicamente, o principal âmbito de implementação da ES têm sido os Serviços Sociais, por se tratarem de dispositivos políticos

de abordagem das questões relacionadas à exclusão, vulnerabilidade de pessoas em consequência da pobreza, negação de direitos e das violências, bem como na promoção e desenvolvimento humano e social. Moyano sublinha que *“la emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales* (2012, p.43).

As práticas subscritas na Educação Social necessitam denotar um sentido ético-político que as conduza a formação das pessoas para a crítica e o exercício da cidadania em sociedades multiculturais, ao engajamento político comunitário, ao exercício da valorização das diferenças, da busca pela igualdade como razão da democracia, de modo que contribua, para além da integração, a participação social efetiva de indivíduos(as) e grupos humanos. Quanto às suas finalidades, a ES se define de acordo com um marco sociocultural significativo para os contextos em que se desenvolve.

Na concepção de Carreras e Molina (2006), a ES é o objeto material da Pedagogia Social. Portanto, para que se materialize nos territórios escolares e não escolares é necessário que educadores(as) com intencionalidade clara tomem como ponto de referência os saberes e práticas sistematizadas no âmbito da Pedagogia Social em contato com a realidade em que atuam e com perspectivas interdisciplinares que os(as) ajudem a compreendê-la, estabelecendo uma relação educativa com o público da ES: os (as) cidadãos(ãs), uma vez que essa ação *“va dirigida a cualquier persona, grupo, comunidad en “situación de necesidad” y “a distintas situaciones existenciales” y no solamente a la infancia y juventud en el ambito extraescolar”* (PÉREZ SERRANO, 2010, p. 55).

Em síntese, a ES é um modelo de práticas que se desdobram em educação de pessoas adultas, educação em contextos de atenção pedagógica especializada (socioeducação, educação prisional, promoção da saúde, etc.) e na animação sociocultural. A abordagem pedagógica que a ES desenvolve em torno das questões sociais produz um importante efeito organizador das pessoas e grupos para a auto-gestão e emancipação, pois, como processo essencialmente formativo, se propõe a ser uma

mediação catalizadora dos potenciais humanos para o enfrentamento às situações amplas de vulnerabilidade associadas à pobreza e desigualdade social, à privação cultural e à fragilidade de vínculos comunitários, ainda que, historicamente, persista, em vários contextos, o traço normatizador no modo pelo qual se constrói a interface entre educação e o adjetivo social como dispositivo de governo dos pobres (RIBEIRO, 2006).

Após mapear o quadro teórico configurado pelas categorias de ENF, ENE e ES, discute-se as interações entre as mesmas, considerando o modo como estão estabelecidas nos debates recentes registrados no campo educacional. Essas interações são tomadas como relações conceituais que produzem efeitos de articulação/síntese, sobreposição, redundância/hibridismo, antagonismo e importação.

3 INTERAÇÕES CONCEITUAIS: UMA QUESTÃO DE LÉXICO OU LÓGICA?

Equacionar as perspectivas conceituais em torno do “mais além da escola” resulta em um desafio gnosiológico que demanda a construção de um modelo teórico consistente em abrangência e profundidade; e isso não é uma pauta que se esgote em um texto como esse, pois envolve um amplo debate sobre os usos e abusos das categorias que discutiu-se ao longo do ensaio, a partir do exame dos rastros históricos que as constituíram, de como se projetam enquanto ferramentas analíticas e como capturam o processo educativo em suas diferentes nuances. Para contribuir com esse debate, problematiza-se algumas formas de interações entre as categorias comumente encontradas na literatura pedagógica, partindo do pressuposto que os modos de aplicação e referência às mesmas não devem ser, simplesmente, uma operação de léxico, mas de sentido, de lógica e, portanto, de racionalidade, uma vez que os conceitos exprimem a possibilidade de conhecer os objetos aos quais se referem conforme um argumento racional que lhe dá sentido lógico. Assim, as categorias discutidas nesse ensaio não deveriam ser tomadas por discursos sobre educação como simples verbetes.

A forma de interação mais frequentemente observada é a que produz o efeito da sobreposição entre as categorias e deriva do uso reificado das mesmas uma em relação às outras. Ignora-se as múltiplas interfaces existente entre as categorias e não se estabelece um diálogo profícuo nas comunidades acadêmicas que investem seu uso. A sobreposição leva ao tratamento fragmentado de temáticas atravessadas por elementos comuns que demarcam o campo teórico e prático no qual se estabelecem as categorias e que justificam a necessidade da construção de um espaço de diálogo conceitual aberto à problematização e redimensionamentos. Sobrepostas, as categorias ENF, ENE e ES se atrelam a movimentos que, simplesmente, ignoram as interfaces existente entre as mesmas, interfaces essas que implicam no compartilhamento de problemáticas e, até certo ponto, de pressupostos ético-políticos, teóricos e metodológicos. Nessa forma de interação, as diferenças ou semelhanças não são questionadas nem até mesmo a legitimidade das categorias se debate segundo a leitura que se faz de uma em relação às outras.

Em decorrência da sobreposição, comumente se produz a redundância. Trata-se as categorias de modo homogêneo e linear. Não são exatamente sobrepostas, mas se dissolvem em uma forma de aplicação que não considera as especificidades e as raízes teórico-metodológicas das categorias. Desse modo, costuma-se equipará-las e as suas diferenças desaparecem em meio a tautologia, a exemplo de uma ação socioeducativa vinculada às políticas de promoção da saúde sendo, ao mesmo tempo, designada como ENF, ENE e ES.

Observa-se também algumas propostas de integração que articulam as categorias em espécies de redimensionamento conceitual, a exemplo da Educação Social Escolar e Não Escolar. Esse caso, em particular, se justifica pela existência de práticas de ES em contextos escolares como estratégia de desenvolvimento de projetos de educação integral, especialmente. Na medida que as experiências formativas que se dão sob o marco da ES forem incorporadas pelas políticas e práticas escolares, elas se articulam ao currículo institucionalizado e passam a traduzir finalidades e expectativas próprias do processo de escolarização

sob os mais variados argumentos, desde os mais progressistas (associados a uma ideia de escola integral e integradora) até mais instrumentais e pragmáticos (formação moral de estudantes para normatização das culturas das infâncias e juventudes ou reforço de aprendizagens que viabilizam objetivos utilitaristas do ensino). Pode-se encontrar, ainda, referências à Educação Não Escolar Formal, a exemplo de uma classe de Educação de Jovens e Adultos em uma unidade prisional ou da classe hospitalar em uma unidade de saúde.

Igualmente, se observa o rechaço entre uma categoria e outra pelo antagonismo de argumentos que as legitimam. Tradicionalmente, a categoria ENF tem sido assumida por coletivos que instrumentalizam propostas educativas vinculadas a movimentos de base social, circunstância que a cobre de uma densidade ideológica na qual se fazem presentes valores, projetos e pautas reivindicatórias de grupos populares. Desse ponto de vista, poder-se-ia julgar que os referenciais tradicionais atinentes à ES, importados de contextos europeus, produziram um deslocamento do sentido ético e político que essas práticas construíram historicamente como alternativas emancipatórias aos enquadramentos políticos que fazem da escola uma instituição reprodutora das desigualdades sociais, uma vez que a ES operaria com categorias de normatização social e ocultação dos tensionamentos de classe, a exemplo de integração, exclusão e inadaptação social, cultura de paz, tolerância e respeito. Sobre esse aspecto, é muito importante ressaltar que a Pedagogia Social consiste em um campo científico em que, como qualquer outro, coexistem diferentes tendências, das mais conservadoras às mais críticas e progressivas, de modo que não é apropriado rotular a ES em face desse julgamento já que ela também pode se associar a práticas formativas forjadas em fundamentos que assimilam projetos populares e visam a emancipação social. A literatura aponta que, a partir da década de 1980, são os enfoques críticos que têm modulado as intervenções educativo-sociais, constituindo um marcador importante no modo como são identificadas e promovidas (JENSEN, 2013).

Para alimentar esse debate sobre a correlação entre as categorias, há muitos outros aspectos que precisam ser problematizados de forma mais consistente, como a relação entre ES e Educação Popular, os deslocamentos de racionalidade produzidos no âmbito da Pedagogia Social desenvolvida em contextos latino-americanos pela interlocução com tendências de pensamento social e educativo mais críticas, a exemplo da Pedagogia Freiriana, a dificuldade em lidar com um conceito amplo como ENE em face da grande variedade de práticas inscritas nesse território, a substituição da ENF por ENE e, até mesmo, a superação da definição pela negativa com a legitimação de um amplo conceito de educação que englobe e reconheça a identidade dos diferentes processos formativos na escola e fora dela. Esse não é um desafio de escolha de vocábulos, mas de racionalidade pedagógica.

4 PARA CONCLUIR SEM FINALIZAR

Nesse ensaio, estão registradas algumas possibilidades de compreensão inicial do quadro configurado pelas categorias do “mais além da escola” e representa tão somente um esforço de síntese que articula compreensões desdobradas de recortes de estudo e pesquisa no campo. Por isso mesmo, não representa posições herméticas e conclusões arbitrárias, pois a dinamicidade dos usos dos conceitos evidencia, processualmente, novas chaves de análise e proposição em torno dos mesmos.

O pressuposto assumido para reflexão sobre os usos das categorias discutidas nesse ensaio é que as mesmas se inserem em tradições ligadas a comunidades acadêmicas e, como tal, operam uma função de unificação de tratamento teórico e linguagem acadêmica entre pesquisadores(as).

A título de síntese e com base nos principais argumentos pautados ao longo do ensaio, pode-se considerar que a Educação Social é um modelo de práticas fundado na práxis da Pedagogia Social através das intervenções de educadores(as) profissionais. Em suas possibilidades operativas, a Educação Social se insere nos territórios não escolares

por encontrar neles um campo fértil para traduzir os pressupostos pedagógico-sociais a partir das tradições históricas mais fortes que a definem como ação em contextos diversos para além da escola. Contudo, não se limita à Educação Não Escolar nem representa, de forma homogênea, as diferentes perspectivas que modulam outras práticas pautadas por referenciais distintos. Nesse sentido, aponta-se que a Educação Social não suprime a Educação Não Escolar, uma vez que um modelo de práticas não esgota um território com identidades teóricas e metodológicas plurais como esse, embora, historicamente, as práticas educativo-sociais estejam centradas prioritariamente em dinâmicas fora da escola. Isso implicaria conceber a Pedagogia Social como disciplina da educação não escolar, o que parece ser um equívoco.

Quando à Educação Não Formal, percebe-se que se trata cada vez mais de uma categoria em eclipse no quadro teórico da educação para além da escola, devido não capturar o caráter cada vez mais institucional e formalizado das práticas educativas em contextos sociais diversos que outrora foram designadas por oposição à formalidade dos processos escolares.

Para além dos dissensos em torno das categorias tratadas no ensaio, é preciso reconhecer, fundamentalmente, a contribuição dos lugares teóricos para a reflexão sobre as práticas educativas em uma sociedade marcada por complexas possibilidades formativas em um contexto histórico no qual a educação é um fator determinante para a resignificação da experiência humana individual e coletiva diante das contradições do capitalismo e de processos culturais excludentes. Esse contexto demanda práticas pedagógicas não escolares e sociais consolidadas a partir de um ideal de fortalecimento da cidadania e dos processos democráticos, uma vez que a condição cidadã é fruto de um processo permanente de problematização social que acontece por meio de ações formativas orientadas por ideais críticos e emancipadores na contramão das correntes hegemônicas de cunho mercadológico.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.
- CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: AAVV. **A Educação em Portugal (1986- 2006)**: Alguns Contributos de Investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2006, p. 159-206.
- CARIDE, Jose Antonio; GRADAÍLLE, Rita. CABALLO, María Belén. De la pedagogía social como educación a la educación social como Pedagogía. **Perfiles educativos**. vol. 37, núm. 148, abr./jun. 2015, p. 4-11. Disponível em: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016 Acesso em: 27 de março de 2018.
- CARRERAS, Juan Sáez. MOLINA, José G. **Pedagogía social**: pensar la educación social como profesión. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- JENSEN, Niels Rosendal. Social pedagogy *in* modern times. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 21, janeiro, 2013, pp. 1-12. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728043.pdf> Acesso em 27 de março de 2018.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- MOREIRA, Laélia Portela. Pedagogia e Ciências Sociais: a discussão brasileira em três tempos. **Estudos de Sociologia** (São Paulo), v.15, p. 87-106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2552> Acesso em 27 de março de 2018.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida de outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/180/198> Acesso em 27 de março de 2018.
- MOYANO, Segundo. **Acción educativa y funciones de los educadores sociales**. Barcelona, Editorial UOC, 2012.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía social-educación social**: construcción científica e intervención práctica. 3 ed. Madrid: Narcea, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.155-178. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a09v27n94.pdf> Acesso em 27 de março de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 27 de março de 2018.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.34, p.1-24, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176656.pdf> Acesso em 27 de março de 2018.

SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. Revisión del concepto de Educación No Formal. **Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL**; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.

TRILLA, J.; GROS, B.; LÓPEZ, F.; MARTÍN, M. J. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación no-formal. Barcelona: Editorial Ariel, 2011.

Capítulo VII

EDUCAÇÃO (NÃO ESCOLAR) E SUBJETIVIDADE: apontamentos para um debate

Eliana Perez Gonçalves de Moura

1 INTRODUÇÃO

No âmbito do debate social mais amplo, algumas questões sobre o campo da educação suscitam controvérsias, aparentemente, sem solução. Dentre tantas, a discussão sobre o que é, efetivamente, educação continua despertando interesse. Em seu sentido amplo podemos dizer que a educação constitui o processo por meio do qual o humano vai se tornando sujeito¹⁷ à medida que desenvolve suas potencialidades e se apropria de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc. (PARO, 2010).

Entendemos que educação, portanto, constitui o processo de transformação do humano em sujeito social por meio da sua gradual e contínua incorporação ao universo da cultura. Dito de outro modo, educação constitui o processo pelo qual a sociedade dá “forma à vida humana” (BAUMAN, 2009). Nesse sentido, a educação não se restringe ao contexto escolar, posto que se realiza por meio de um ostensivo e, ao mesmo tempo, sutil processo de formação do qual ninguém escapa. A

17 O termo sujeito será aqui usado, seguindo as postulações de Michel Foucault, para designar a posição na qual o humano é compelido a viver de acordo com mandatos sociais estabelecidos à sua revelia e para os quais não tem liberdade de escolha. O termo sujeito, portanto, designa a condição de subjugação da vontade de alguém a uma força impositiva e perante qual não existe espaço de liberdade. O termo sujeitar refere-se ao ato ou condição submissa em oposição ao termo dessubjetivar que designa a condição momentânea de libertação conquistada por meio de práticas de resistência.

educação constitui, portanto, uma prática social cuja principal função é ensinar o humano a aprender a tornar-se sujeito de práticas sociais.

De modo provocativo Meszaros (2005, p. 47) coloca que:

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até à velhice, de fato quase até a morrer; ninguém passa dez horas sem nada aprender. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanos, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (grifos do autor)

De fato, a educação produz efeitos mais sutis do que, apenas, preparar para o mercado de trabalho em consonância com a ordem social do capital.

Contudo, ainda que a função da educação seja formar sujeitos para a vida em sociedade, nesse processo também está presente a potência de produzir efeitos “incontroláveis”, porque a sociedade não constitui um espaço neutro, uniforme. O campo social expressa um determinado modelo de funcionamento social, formado por diversos fatores cujos interesses e finalidades visam à manutenção da ordem social. Nem tudo no campo social é necessariamente convergente. Pelo contrário, a sociedade está constituída por uma plêiade de elementos (econômicos, políticos, tecnológicos, culturais, etc) que, como feixes de interesses, se cruzam e entrelaçam e cujas forças (maiores ou menores) incidem em diferentes sentidos criando uma rede em tensionamento que se esgarça e se recompõe continuamente. Cada ponto desse enfeixamento incide sobre a vida humana como oportunidade de experiência de “aprendizagem”. Em cada ponto, maiores ou menores tensões “ensinam ao humano” as condições de tornar-se sujeito de uma ou outra prática social¹⁸. Em suma, a rede de relações que constitui e permeia o espaço

18 Para Félix Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.71) trata-se de um agenciamento

social constitui como cenário educativo por excelência; desse modo, enquanto prática social, a educação transborda para além do espaço confinado da instituição escolar.

De acordo com Brandão (2013, p. 09-10),

Não há uma forma única de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Enquanto prática socialmente legitimada, a educação ocorre de diversas formas e em infinitas situações operando sobre a vida humana de forma invisível, porém, não imperceptível. Sem, necessariamente, usar a palavra educação contínua e cotidianamente participamos de rituais sociais cuja finalidade é inserir as gerações mais jovens “no mundo dos adultos”. Na medida em que estamos vivos, estamos inseridos em infinitas teias de relações cotidianas nas quais, ao mesmo tempo em que aprendemos a respeito de nós mesmos, também criamos o mundo, a sociedade. Trata-se de práticas que, mais do que transmitir informações, implicam a formação de modos de sensibilidade que se traduzem em cognição e, principalmente, afetos, sentimentos, disposições emocionais; elementos que regulam nossa conduta de acordo com as regras sociais implícitas nos códigos da cultura.

de processos de expressão que operam em dois níveis: molar e molecular o qual chama produções de subjetividade. Abordaremos a questão da subjetividade à diante, na seção 2 deste texto.

2 CULTURA¹⁹, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO SOCIAL DE SUJEITOS

Conforme Paro (2010: p. 23), “a educação consiste na apropriação da cultura, [a qual] entendida de forma mais ampla, envolve conhecimentos, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz” em seu empreendimento sócio-histórico e cultural.

Desse modo, educação e cultura articulam-se em torno do projeto de “hominização”, no qual à educação cabe cumprir a tarefa de “lapidar” o perfil humano requerido para cada período histórico. Em cada época e modelo social, a tarefa educativa está ligada ao fato de que, embora o homem seja autor e agente da história pela produção da cultura, “ao nascer, [ele] encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural.(...) Para fazer-se homem (...) ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como *atualização histórico-cultural*. (PARO, 2010, p. 25 – grifos do autor)

Com efeito, a história tem demonstrado que para qualquer demanda – de guerreiros à burocratas - a educação constitui o equipamento social que “forma” o tipo ideal de homem para cada modelo de sociedade. De forma nada sutil, a educação cria sujeitos, “fazendo passar o saber que constitui e legitima” a ordem social vigente. Mais do que isso, a educação protagoniza o “processo de produção de crenças e ideais, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos [específicos] de sociedades. E esta é a sua força.” (BRANDÃO, 2013, p. 11-12)

19 O termo cultura é polissêmico e não está isento de polêmicas no âmbito do debate acadêmico. Sem pretender fugir da atualidade do debate, neste texto, baseando-nos nas elaborações e análises, a partir do campo da Antropologia Cultural, de Leslie A. White (WHITE, 2009) usamos o termo cultura para designar a uma complexidade não biológica peculiar ao humano construída e adquirida no seio da sociedade. Trata-se de uma noção de cultura que se aproxima, em alguns pontos, às postulações de Félix Guattari sobre os modos de semiotização pré-pessoais e heterogêneos implicados nos processo de produção de subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Nesse sentido, Gonzáles Rey (2009, p. 56) nos ensina que “a cultura representa sempre uma multiplicidade de configurações subjetivas sociais e individuais que, de forma contínua e progressiva, compõe e participa da construção de perfis humanos de acordo com as diversas demandas do sistema social.”

De acordo com o referido autor, a cultura é inseparável dos processos sócio políticos e econômicos que atravessam todas as produções sociais que, por sua vez, estão configurados em uma dimensão subjetiva em todas as práticas humanas, tendo um efeito direto sobre as representações dominantes que orientam os comportamentos conscientes dos homens. Ou seja, o ser humano se faz histórico pela apropriação dos elementos culturais transmitidos pela educação.

Nesse sentido, Meszáros (2005) adverte que “sob o domínio do capital”, a educação é convocada a assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução do sistema.

Corroborando o argumento acima, Brandão (2013, p. 10) afirma que a educação “pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.” Ainda que se referindo à educação em seu sentido amplo, ambas assertivas remetem à educação na sua forma escolar a qual, desde seu surgimento, vem cumprindo essa função política e social. Discorrendo sobre a educação nas sociedades primitivas, Brandão (2013, p. 29-30), demonstra a relação do surgimento da escola com o início de um tempo

[...] em que a sociedade separa e aos poucos opõe: *o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe*. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber* e de *ensinar a saber*. Esse é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma “todos” no educador. O que isso significa? Significa que, para além das fron-

teiras do saber comum de todas as pessoas do grupo e transmitido entre todos livre e pessoalmente, para além do saber dividido dentro do grupo entre categorias naturais de pessoas (homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos) e transferido de uns aos outros segundo suas linhas de sexo ou de idade, por exemplo, emergem tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (o rei, o sacerdote, o guerreiro, o professor, o lavrador), de acordo com sua posição no sistema político de relações do grupo. (grifos do autor).

Ao descrever o mecanismo social que instaurou a escola como equipamento social responsável pela categorização, hierarquização e transmissão do saber socialmente acumulado, o autor também descreve como, por meio das relações de ensino e aprendizagem, a educação escolar produz os diferentes tipos de sujeitos necessários ao funcionamento da sociedade. Nesse sentido, a educação escolar da forma como a conhecemos foi forjada no bojo de uma necessidade social que busca atender à produção de um tipo de sujeito “útil” ao modelo social e político vigente.

Enfim, o surgimento da educação escolar, do “*ensino formal*, é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), criando situações próprias para o seu exercício, produzindo os seus métodos, estabelecendo suas regras e tempos e constituindo executores especializados. É momento que aparecem a escola, o aluno e o professor.” (BRANDÃO, 2013, p. 27).

Com efeito, ainda que venha sofrendo duras críticas, ao longo dos séculos, a educação escolar mantém suas práticas educativas fincadas em propósitos de domesticação e docilização porque cumpre a função de ser um vetor de produção de sujeitos de acordo com o perfil previamente definido como útil ao bom funcionamento e a preservação do sistema social.

3 SUBJETIVIDADE UMA CATEGORIA CHAVE

A temática da subjetividade vem sendo estudada por diversos autores em diferentes campos do conhecimento. Da filosofia à psicologia, passando pela sociologia e pela antropologia, a palavra subjetividade designa uma categoria teórica polissêmica, porém primordial para a compreensão dos processos psicossociais do humano.

Nesse sentido, partindo de uma releitura da obra de Nietzsche Santos (2015), por exemplo, destaca que vontade e a consciência são os aspectos que formam a subjetividade. Para o referido autor subjetividade é o assujeitamento da vontade, do movimento interno que passa pelo filtro da consciência. Já para Garcia (2002), a subjetividade é a interiorização do lado de fora. Isto é, a subjetividade está constituída pelos estímulos do mundo que a pessoa se apropria e ressignifica, criando seu próprio mundo.

Silva e Matencio (2005) dizem que não se pode confundir o subjetivo com o individualismo, porque o subjetivo é o âmago mais profundo da experiência o qual não é possível conhecê-lo objetivamente. Segundo o autor, para conhecer a subjetividade precisamos sair da relação sujeito-objeto, posto que esse conhecimento requer um olhar para si mesmo, uma autocompreensão que resulta da síntese da dialética interior-exterior. Os referidos autores apontam que os posicionamentos identitários estão imbricados na relação social, ressaltando que:

[...] em um movimento caracteristicamente dialético e plástico, é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade, mas não se pode relevar que, ao mesmo tempo, o *eu* inaugura um movimento em que exclui o *outro* (ninguém pode dizer *eu* pelo *outro*!). Em última análise fundam-se ações singulares e autônomas do sujeito, as quais podem ser entendidas como a construção pelo sujeito, da sua subjetividade. (SILVA; MATENCIO, 2005, p.73. grifos dos autores)

Para Paiva (2000) a subjetividade não é passível de centralização no indivíduo, posto que o indivíduo é modelado, serializado. Essa concepção de subjetividade como essencialmente fabricada no registro social, deriva das postulações de Félix Guattari (1992) para quem a subjetividade constitui os diversos modos de ser que assumimos enquanto agentes de práticas sociais. Para o autor, a subjetividade não se refere a condição da individualidade, mas sim aos modos pelos quais o humano se observa e se reconhece como sujeito de saber e de produção de verdade.

Segundo Guattari (op. cit.), o processo de produção de subjetividade capitalista ocorre, ao mesmo tempo, em grandes máquinas de controle social e também nas instâncias psíquicas determinando a forma de perceber, pensar e sentir o mundo. Nesse processo de produção capitalística de modos de ser, o objetivo é o controle e a eliminação da singularização e, ao mesmo tempo, a produção em série da impessoalidade.

Com efeito, para Guattari (1992) o mundo capitalístico monta grandes máquinas produtoras de sistemas semióticos complexos com as quais “coisifica” a subjetividade num sistema de conteúdos universais supostamente inerentes ao indivíduo. Para o autor, a subjetividade é sempre uma produção social, processo que se apresenta em sua forma mais aguda com a formação maquínica que bloqueia os processos de singularização. (GONZÁLES REY, 2000, p. 113)

Garcia (2002), inspirado em Foucault, corrobora a perspectiva de Félix Guattari ao afirmar que não são as práticas sociais, econômicas, culturais e políticas que derivam do sujeito, mas justamente o contrário, é o sujeito que se deriva destas práticas. O sujeito é produto do neoliberalismo e da globalização que operam como um processo de obliteração das diferenças, por meio de processos midiáticos, mercadológicos e tecnológicos construindo um pensamento único, um consenso “resignando” sobre o sistema social dominante.

Também para Meucci (2012, p.45), “os indivíduos absorvem um conjunto de códigos, símbolos e condições materiais para que assim possam ser qualificados, tornando suas ações estratégicas a fim de conseguirem ganhos”. A aquisição de bens, conhecimento e remodelação

do corpo transformam gradativamente o sujeito em objeto, ou seja, transforma as pessoas em mercadorias em constantes trocas simbólicas. As pessoas perdem sua essência enquanto indivíduos, enquanto humanos e se transformam em consumidores. Assim, destituídos de sentido e valor tornam-se potenciais compradores num sistema social no qual a ética passa a ser validada pelos contratos firmados entre as empresas e os consumidores.

Também a perspectiva histórico-cultural define a subjetividade como a psiqué humana que acontece nos espaços sociais sendo, simultaneamente, o espaço de organização individual das pessoas e a organização dos próprios espaços sociais. A subjetividade é, pois, a síntese da experiência social e individual. De acordo com Gonzáles Rey (2013, p.29),

a sociedade possui uma dimensão subjetiva que não é a soma das subjetividades dos indivíduos”. (...) “Os processos de subjetivação que aparecem nas ações dos indivíduos, geram novos espaços de subjetividades. Uma vez que esses espaços sociais se geram na e pelas interações dos indivíduos eles “entram” em um outro sistema que não é apenas a subjetividade das pessoas, mas é a subjetividade de um espaço social complexo que tem uma capacidade geradora que está além das intenções e ações das pessoas. A subjetividade é o mundo subjetivo dos cenários sociais que afetam e são afetados pelos indivíduos de uma mesma história-cultura.

Com efeito, a teoria da subjetividade é subversiva por definição, porque entende que a ordem subjetiva não pode ser garantida desde nenhum tipo de intencionalidade que controle a ordem objetiva. A subjetividade não se “internaliza”, a subjetividade se produz na forma de viver uma experiência. Ainda que, segundo Gonzáles Rey (2005, p 54) a “cultura [seja] uma realidade dada na encarnação dos sistemas sociais normativos atuais, (...) as práticas humanas criativas apoiadas sobre novos processos de subjetivação representam um elemento constante

de novas produções culturais que, de maneira despercebida para quem está vivendo essa sociedade, vai mudando a própria cultura.”

Conforme assevera Gonzáles Rey (2013), as práticas culturais que passam a formar parte de nossas identidades não são racionais, são subjetivas e as emoções ocupam um lugar central na configuração subjetiva dessas práticas e relações, as quais passam a ser formações e processos essenciais da subjetividade.

A cultura é subjetiva em suas próprias produções, as quais respondem à imaginação e à criação humanas, mas, por sua vez, essas produções entram em sistemas supra individuais políticos, econômicos e jurídicos, que se configuram subjetivamente a nível macro individual, constituindo outro sistema também de natureza subjetiva que, ao se configurar de múltiplas formas singulares nos indivíduos que vivem essas realidades, adquire uma relevância particular nos processos que se organizam na vida social. (GONZALES REY, 2013, p. 16)

Desse modo, fica claro que cultura, funcionamento e organização social e subjetividade formam um sistema complexo e seus efeitos sobre o humano sempre aparece como produções subjetivas daquele. A relação cultura-subjetividade, ainda que do ponto de vista da experiência, não apareça de forma direta nas condutas das pessoas e grupos em sociedade, se manifesta e se expressa na sensibilidade, no modo de ver e significar o mundo, sendo assumido pelo sujeito como resultado de suas preferências pessoais.

A subjetividade é, portanto, parte essencial daquilo que chamamos “realidade social” e pode ser definida como uma produção discursivo-emocional que caracteriza a experiência humana, não como reflexo do mundo, mas como produção diferenciada dentro dele, trata-se daquilo que caracteriza todos os processos humanos.

A subjetividade, enfim, é aquilo que acontece nos e pelos processos discursivos, imaginários, relacionais que circulam no espaço social. Toda produção subjetiva é o resultado de uma teia de elementos inter-

relacionados que arrastam afetos, sentimentos, sensações e pensamentos que estão envolvidos com o deslocamento linguístico da experiência da vida humana.

4 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE OU A FORMATAÇÃO DA VIDA HUMANA

Enquanto humanos, existimos necessariamente. Ou seja, enquanto humanos devemos ou podemos produzir nossa vida. Mas isso, necessariamente, ocorre dentro de atmosferas ou meios de acontecimentos da vida. Trata-se de dimensões (ou meios) através dos quais a vida acontece e que costumamos chamar o espaço social, lugar onde nos relacionamos no e com mundo através de nosso corpo.

Assim, o corpo constitui a dimensão básica por meio do qual o humano pode realizar a sua potência, na medida em que é por meio dele que, vemos, cheiramos, sentimos, ouvimos. Ou seja, aquilo que nos acontece, que acontece ao nosso desejo, à nossa força, à nossa potência se efetua pelo e em nosso corpo necessariamente imerso em um campo que é social, mas, também e especialmente, sensível.

É nesse meio sensível que a nossa força, nosso desejo, nossa potência pode se efetuar, por meio do corpo. Nosso corpo, portanto, constitui o regime de sensibilidade, uma cadeia exterior de movimento que nos conecta com as forças do mundo. Trata-se de um meio de afecções, o meio pelo qual nos conectamos com aquilo que acontece no mundo. O corpo é o meio afetivo, é o meio de efetuação do amor, ódio, tristeza, alegria, revolta, inveja, orgulho, etc.

Os afetos, por sua vez, compõem outra dimensão (ou meio) de realização da potência do humano, o regime afetivo opera como um preenchimento, um veneno ou um alimento, um combustível ou um buraco negro, que se constitui a cada acontecimento em nossa vida. Nossa existência sofre variação segundo as perspectivas do desejo que emergem de acordo com o modo como vivemos o corpo.

No entanto, no horizonte do humano, a efetiva materialização da vida se concretiza pela linguagem. Com efeito, mais do que uma mera dimensão (ou meio) por onde a humanidade realiza a sua potência, a linguagem constitui o vetor por meio do qual a potência do humano gera, define e atribui sentidos de forma livre e arbitrária às coisas e fatos do mundo.

Por meio da linguagem, objetos materiais, crenças, atitudes, comportamentos, pensamentos, etc. podem, por meios não biológicos, ser transmitidos entre povos e gerações. Com isso, cria-se uma ordem suprabiológica e extrassomática de coisas e fatos que flui no espaço, de um grupo a outro, e no tempo, de uma época a outra e que White (2009) chama de cultura. O regime de linguagem, como uma cadeia exterior de signos, opera sutis e poderosos processos de subjetivação na medida em que, num comando imperceptível, transforma o horizonte de possibilidades do humano.

A linguagem transforma o tempo, transforma o futuro, transforma o passado, transforma a maneira como experimentamos o presente. Ou seja, a linguagem cria uma perspectiva, um ponto de vista diferente a cada vez que enuncia a perspectiva de outrem. Enfim, a linguagem opera uma transformação incorporal na existência. Tal transformação não é nem boa, nem má, mas uma possibilidade de afetação; tudo dependerá do uso que fazemos da linguagem. Se a linguagem for utilizada no sentido de mover o pensamento, colocando a existência em devir, criará transformações incorporais que são afirmativas do desejo.

De todas as dimensões (ou meios) por meio dos quais a vida acontece, o exercício da linguagem opera a produção ou a transformação da existência humana por meio de sínteses incorporais, que acontecem sempre em duplo sentido. Ou a existência humana sofre sínteses incorporais que separam alguma coisa na nossa capacidade de existir e, segundo uma certa forma, atribui uma nova qualidade a existência. Ou, ousado da linguagem completamente diferente opera sínteses que põem o desejo em devir. Trata-se de um uso da linguagem que, ao invés de, separar o humano daquilo que ele pode, o liga ainda mais com o

que ele pode porque não o liga a um objeto já pronto, tampouco busca algo pronto, mas cria a própria ponte de passagem nesse rio de devir.

Assim, a expressão linguística, como criação de pontes, opera uma semiótica de continuidade intensiva, uma semiótica expressiva de intensidades. Sob essas condições, o uso da linguagem não quer saber “o que significa” uma coisa, não visa organizar as ideias a partir de figuras, símbolos ou imagens.

O uso dessa maneira de expressão linguística permite que o humano, ao experimentar linguagem, crie não apenas objetos semióticos, mas produza a si mesmo como potência de criar pensamento, como potência de criar horizontes novos para o desejo. Num processo de retroalimentação, quanto mais as transformações incorporais acontecem, mais incidem na maneira de experimentar o próprio pensamento, o que intensifica ainda mais a potência de pensar produzindo mais transformações incorporais. Trata-se de um círculo virtuoso por meio do qual a expressão linguística, instaura novas possibilidades de existência do humano dessubjetivando-o, isto é, libertando-o das formas instituídas.

5 EDUCAÇÃO (NÃO ESCOLAR) COMO OPORTUNIDADE DE (DES)SUBJETIVAÇÃO

A educação constitui a mais antiga ferramenta social e o dispositivo institucional mais poderoso de produção de sujeitos. Todas as sociedades prescindem de formas organizadas de educação como mecanismo de construção/fabricação de sujeitos. Tão evidente quanto sua importância estratégica para a construção de ideais de sociedade, a história da emergência e consolidação da escola, enquanto equipamento social responsável pela preparação das novas gerações de humanos para a vida em sociedade, tem nos permitido constatar que, a despeito de suas (aparentes) fragilidades/fracassos, a escola não muda porque é esse o modo socialmente mais eficiente de forma(ta)ção de sujeitos.

Desse modo, no âmbito das formas instituídas, em geral, os meios de acontecimento da vida sofrem contínuo e impositivo controle, cujo

objetivo é a captura da linguagem, impedindo-a de operar sínteses e, portanto, aprisionando o desejo. Por meio dos controles sociais, as formas instituídas que zelam pela manutenção e o “bom” funcionamento do sistema dominante, a vida é tratada como metáfora, como simbologia ou simbólico, como imagem ou como representação, porque a linguagem é concebida como mera comunicação e informação, como representação da realidade.

Eis esta a condição limitante da educação escolar! Por ser uma instituição social e, portanto, estar (con)formada aos imperativos de formação de sujeitos, a educação escolar está presa no modelo da linguagem como comunicação e informação, portanto, dificilmente constitui uma prática educativa que se oferece como via de dessubjetivação.

Ao menos do ponto de vista do campo do possível, as alternativas que são oferecidas pela educação escolar sempre serão resultado de projetos de futuro capturados. Desse modo, não pode oferecer alternativas, não pode oferecer saídas porque está prisioneira de finalidades; seu objetivo, seu alvo, seu propósito é formar sujeitos assujeitados. Ou seja, a educação escolar visa a manutenção do nosso modo de vida (estabelecido), sem trazer mais vida às nossas vidas.

Contudo, confiamos que a educação carrega em si, a potência de reinventar a vida; a educação pode ser ocasião de/para oferecer “maneiras de acontecer necessários” dentro da experiência do humano no mundo. Educação como potência que faz corpos, intensifica as forças vitais, criando outras sensibilidades, outras suavidades, outros modos de estarmos vivos no mundo.

Consideramos ser possível instaurar uma educação concebida como práticas de movimento de/do pensamento que visa provocar nossa própria energia - aquilo que nos sustenta vivos - instaurando maneiras de pensar, sentir e agir voltadas para o inédito da existência, instaurando processos de dessubjetivação, liberando as energias para outras possibilidades de existência.

Nesse sentido, em nosso percurso de estudos e pesquisas²⁰ vimos afirmando uma modalidade educativa “acontecimental”. Uma proposta de educação que transcendendo o espaço físico da escola constitua um “entre-espaço” particular, sutil, volátil e artesanal que, efetivamente, acolha do desejo. Trata-se de uma educação que, transversalmente, opere como “indisciplina” do pensamento e que temos chamado uma educação não escolar²¹.

Por educação não escolar queremos designar os processos educativos que se configuram em diferentes esferas da sociedade e definindo um vasto campo de

práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, entre outras (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 630

Com efeito, assumindo uma concepção ampliada de educação, no âmbito dos estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo, desde 2006, concebemos educação não escolar como um processo global que aciona as forças vivas de ensinar-e-aprender e que, para alguns tem sido chamado de socialização, posto que,

20 Desde 2006, vimos nos dedicando a investigar as práticas de educação que, mesmo que de forma complementar à educação escolar, são concebidas, planejadas e implementadas fora do sistema de ensino escolar. Para um maior detalhamento consultar: Moura & Zucchetti (2006, 2009, 2010, 2014); Moura, Zucchetti & Menezes (2011, 2013, 2014); Zucchetti & Moura (2007, 2010, 2014, 2017); Zucchetti, Moura & Groppo (2016); Zucchetti, Moura & Menezes (2008, 2010-a, 2010-b, 2014)

21 A forma de nomear as práticas que ocorrem fora da escola suscita importantes discussões e está longe do consenso. No âmbito do presente texto, assumimos a posição apresentada por Moura e Zucchetti (2010).

ao longo da vida, cada um de nós passa por etapas sucessivas de *inculcação* de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saber-e-habilidade. [Um processo que opera], em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social [e], também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. (BRANDÃO, 2013, p. 23-24)

Não obstante, em nossa concepção, educação não escolar é mais do que socialização. Em sua tarefa, o processo de socialização realiza “as necessidades e projetos da sociedade e proporciona a cada um, grande parte daquilo que precisamos para sermos reconhecidos como parte da sociedade. Nesse sentido, a noção de socialização se aproxima da noção de produção de subjetividade “assujeitada”, tal como vem sendo cumprido pela e na educação escolar. Ainda que ambas “produzam” o próprio psiquismo humano, trata-se de um “psiquismo à serviço de princípios e valores estabelecidos pelo e no sistema social dominante.

Ao contrário, em nossa concepção, a educação não escolar contém e implica uma potência para instaurar outras formas de sociabilidade, enquanto uma condição mutante e variável de interação social. Trata de uma tarefa pedagógica que se insinua na pluralidade de práticas sociais e que, tomando por base outra sociabilidade humana, opera um ato ético-político. Ético porque abre novos horizontes de possibilidades ao humano e político, porque resiste escapando das formas instituídas de poder-saber.

A educação não escolar, ao mesmo tempo, contém e constitui uma dimensão de complexidade, posto que se oferece como virtualidade para aquilo que pode vir a ocorrer no humano quando do encontro com o inédito da vida. Trata-se de uma condição da experiência humana, por meio da qual, segundo Pereira (1996), emerge singularidades, trajetórias pessoais, memórias, presença dos pares, resistências, transformações e diferenciações de si.

Nesse sentido, a relação entre educação não escolar e dessubjetivação se consubstancia na ação de interferência que se exerce sobre um si, abrindo-se para o amplo espectro de diferentes formas de sensibilidade, num exercício que se alimenta de uma relação possível entre humanos. Trata-se de um processo interativo, dialógico, de cumplicidade, entre humanos, um processo de (trans)formação de si e dos outros no mundo; um exercício de (de)formação, de saída da forma instituída, de dessubjetivação que pode instituir outras e novas formas de ser e estar vivo no mundo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos; v. 20).
- FÉTIZON, Beatriz. Prefácio. IN: PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica o senso comum em educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.p 07-13. (coleção questões da nossa época; v. 4)
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, Vozes. 2002.
- GONZÁLES REY, Fernando Luis. Subjetividad, cultura e investigación qualitativa em psicologia: la ciência como producción culturalmente situada. **LIMINALES. Escritos sobre psicologia y sociedad**. Universidad Central de Chile. Vol. 1, N° 4, Noviembre 2013. (pp. 13-36)
- _____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo. Thomson-Pioneira , 2000.
- _____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo. Thomson. 2005.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. 2ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- MAHERE, Katia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, vol. VII, núm. 13, jan-jun, 2002, pp. 31-44.
- MEUCCI, Isabella Duarte Pinto. Fetichismo da mercadoria e fetichismo da subjetividade: uma análise comparativa na obra de Zigmunt Bauman. **Sem Aspas**, Araraquara. v. I, n.I p. 37- 46, 1º semestre de 2012.

MESZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
 MOURA, Eliana P. G.; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, v.10, p.228-236, set-dez, 2006.

_____. Educação não escolar, universidade e educação popular: horizonte de novos desafios. **Educação Unisinos**, v.13, p. 125-134, mai/ago, 2009.

_____. Educação Além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010, pp. 629-648.

_____. Socialização escolar, educação não escolar e (con)formação de sujeitos. **Contrapontos**, vol. 14, nº 2, mai/ago, 2014.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T.; MENEZES, M. M. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011.

_____. Auto-organización política de la economía popular solidaria en brasil. un nuevo ejercicio de política?. **Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social**. Año 13, Nº 26, Julio-Diciembre 2013.

_____. PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR ENTRE APRECARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO. **Trabalho & Educação**, v.23, n.3, p. 87-100, set-dez 2014.

PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. **Sujeito e laço social: a produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica o senso comum em educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010 (coleção questões da nossa época; v. 4)

PEREIRA, M. V. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 1996.

PONTE, Carlos Roger Sales. Subjetividade e indivíduo: vivência de tensão. **Revista da Abordagem Gestáltica**. Vol.22 nº2 Goiânia Dec. 2016.

SANTOS, Ronivaldo de Oliveira Rego. Sob o olhar de Nietzsche: subjetividade, cientificismo e educação. **Poeisis Pedagógica**, Catalão – GO, v. 13, n.2, p167-185, jul-dez, 2015.

SILVA, Jane Q. G., MATENCIO, Maria de Lourdes M.. Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação. **Scripta**. Belo Horizonte, v.8, n.16, p.71-78, 2005.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana P. G.. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. **Contrapontos**. Vol. 7, nº1. P. 185-199. Itajaí jan/abr 2007.

_____. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010.

_____. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. **Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.

ZUCCHETTI, D., MOURA, E. P. G., MENEZES, M. M.. Projetos Socioeducativos. A naturalização da exclusão nos discursos de educadores. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 25, Número 3, Setembro/Dezembro 2010b, 465-478.

_____. Experiências sociais: o que é possível ver de onde estamos?. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 9, n. 1, p. 37 - 46, jan./jun. 2010a.

_____. Ações socioeducativas: da cultura do trabalho ao trabalho da cultura. **Educação Unisinos**, vol. 18, nº 2, p. 157-164, mai/ago, 2014-a.

_____. A artesanaria de um fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 59 out.-dez. 2014-b, 967-985.

ZUCCHETTI, Dinora T.; MOURA, Eliana P. G.; GROPPPO, Luis A. Práticas de educação não escolar e não formal. **Série-Estudos (UCDB)**,

Capítulo VIII

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: visión desde la Educación Social

Victoria Pérez-de-Guzmán

José Luis Rodríguez-Díez

Macarena Esteban-Ibáñez

Aunque, en ocasiones, se utilizan indistintamente los términos Pedagogía Social y Educación Social, conviene indicar que la Pedagogía Social es una ciencia, y que la Educación Social constituye su ámbito de intervención (PÉREZ SERRANO, 2005) por tanto, la educación social sería el fenómeno, la realidad, la praxis, la acción y la Pedagogía Social la reflexión científica, la disciplina científica que reflexiona, conceptualiza e investiga sobre esa educación social.

La educación no se da única ni exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni sólo en el contexto de la escuela. Acontece y se desarrolla desde el que el individuo nace hasta que muere y en cualquier contexto. En el nuevo tipo de sociedad, que estamos inmersos, la sociedad del conocimiento, aparecen dos perfiles educativos claves: el aprendizaje dinámico y el aprendizaje a lo largo de la vida vinculados de manera transversal a la incorporación y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y a la participación social crítica y responsable para reaccionar ante las transformaciones y los desajustes que la nueva situación produce (ESTEBAN; AMADOR, 2017). En este continuum de la educación a lo largo de la vida es donde se inserta la Educación Social desde la vertiente académica y profesional dando respuesta a las demandas sociales y de ciudadanía y, por supuesto, a los desajustes que provocan esas transformaciones.

Desde la ciencia, Pedagogía Social y desde la acción, Educación Social, se ha pasado de un concepto de educación permanente a un

paradigma de educación a lo largo de la vida, pero hay que aclarar que, aunque al proceso educativo a lo largo de toda la vida se le sigue denominando indistintamente educación permanente y aprendizaje permanente “ambos conceptos responden a dos realidades claramente definidas y diferentes” (SABÁN, 2010, P. 222).

El concepto de **educación permanente** lo propone la UNESCO tras la Segunda Guerra Mundial ante la necesidad de erradicar el analfabetismo mediante una educación tan completa y continua como sea posible (MONCLÚS; SABÁN, 1997).

El concepto **aprendizaje permanente** surge en el año 2000 en el seno de la Unión Europea al formular que éste es la base fundamental para una ciudadanía activa y para la empleabilidad en la Europa del siglo XXI (UNIÓN EUROPEA, 2000).

La educación a lo largo de la vida se desarrolla y toma cuerpo a partir del concepto de educación permanente que fue definido por Delors (1996) “como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona” (pp. 91). Sin embargo, la educación a lo largo de la vida “no sólo presta atención a la instrucción o al exclusivo aprendizaje de conocimientos, sino, además, y especialmente, a lo formativo, lo educativo” (ORTEGA ESTEBAN, 2005. p 170). La educación a lo largo de la vida contribuye a que la sociedad sea más abierta y democrática como afirma Rizvi (2010) “mediante la educación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una visión de la educación a través de la cual todos somos supuestamente capaces de participar más plenamente en este nuevo mundo globalizado” (p.195) y capacita para dar la respuesta adecuada a un mundo donde la tecnología, el estilo de vida, el mundo laboral, las relaciones humanas, las costumbres familiares, la interculturalidad, las exigencias de la mundialización, los valores, etc., están cambiando constantemente y es difícil anticipar cómo se va a configurar la realidad nueva que se abre paso (RODRÍGUEZ-DÍEZ; AMADOR; PÉREZ DE GUZMÁN; ESTEBAN, 2012) o en palabras de Carbonell (2008) quién lo concibe a modo de un “viaje simultáneo a la realidad y al interior de cada persona”, inacabado e inacabable (p. 19).

Esta concepción, impulsada desde nuestra ciencia y desde nuestra praxis y profesionalización, ha generado un paradigma educativo, donde “la educación a lo largo de la vida se considera como una actitud de búsqueda y explicación constante del porqué de lo que hacemos y por qué lo hacemos” (SANJUAN, MARTÍNEZ RIERA Y GABALDÓN, 2011, P.789) e implica un cambio cultural y de mentalidad con respecto a la educación y al propio ciclo vital ya que, la educación como tal abarca todo el ciclo vital; pasa a ser algo lúdico y participativo; implica a toda la sociedad y se considera educación tanto a las formales como a las informales.

1 ORIGEN Y DESARROLLO DEL PARADIGMA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

La idea de la educación a lo largo de la vida como marco integrador de todas las formas de educación y formación no es nueva (UNESCO, 2010), este concepto es tan antiguo como la humanidad misma, la reflexión y el debate sobre él, es lo innovador (GÓMEZ-LLORENTE, 2007).

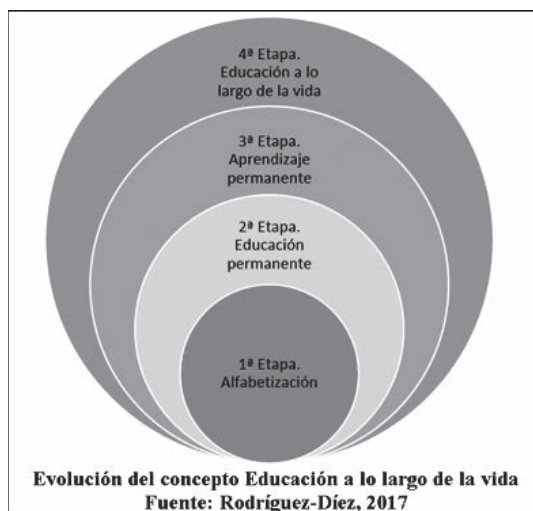
Hasta llegar a la concepción actual del concepto de la educación a lo largo de la vida podríamos señalar diferentes etapas en el desarrollo del mismo. Según el autor que se trate se habla de tres o cuatro etapas. Siguiendo a Pérez Serrano (2001) y Ríos (2010) señalamos cuatro etapas:

- Primera etapa (1950-1992). A partir las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos (CONFITEA), organizadas por la UNESCO, se observa que hay grandes necesidades de alfabetización, por tanto, se marcan como metas en este periodo la alfabetización y la formación profesional y continua de los trabajadores para así paliar las necesidades básicas que tienen tanto los ciudadanos como la sociedad en esos momentos. Destacamos varias acciones de la Unión Europea a favor de la educación permanente:

- 1976. *El Programa de acción para la cooperación en el ámbito educativo*, que pretende “mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, atender la educación de los hijos de los trabajadores emigrantes y, por último, facilitar el intercambio de información entre los países” (Ríos, 2006, p.272).
 - 1989. *La Carta social de los derechos fundamentales de los trabajadores*, destinada a garantizar el respeto de determinados derechos sociales en los Estados miembros. Estos derechos se refieren sobre todo al mercado laboral, la formación profesional, la protección social, la igualdad de oportunidades y la salud y seguridad en el trabajo.
 - 1992. *El Tratado de Maastricht*. En este Tratado se establecen por primera vez las políticas de Educación y Formación en la Unión declarándose que “el objetivo final de la educación de contribuir a la formación integral del ciudadano que debe ser capaz de ejercer sus derechos y deberes en el seno de una sociedad democrática” (Haro, 2000, p.134).
- Segunda etapa (1993-1995). En este período aparece el concepto de educación permanente distinto al de alfabetización y formación continua, debido a que la educación debe adaptarse a las necesidades de un mundo cambiante. En Europa se multiplican las acciones políticas a favor de este destacando la aparición de dos libros blancos:
- 1993. *El Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. En este texto se recoge la necesidad de invertir en educación permanente y formación continua.
 - 1995. *Libro Blanco: Enseñar y aprender*. Este segundo Libro Blanco trata de mentalizar sobre los cambios que deben efectuarse para adquirir la integración social y el desarrollo personal en Europa, por medio de la educación y de la formación permanentes.

- 1995. *Dictamen del Comité de las Regiones sobre educación y formación.*
- Tercera etapa (1996-1999). Esta etapa comienza con la proclamación de 1996 como *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes.*
 - 1996. *Informe Delors.* Donde se dedica el capítulo 5 a la educación a lo largo de la vida.
 - 1996. En el Diario Oficial de 20 de diciembre, se publican las conclusiones del Consejo de Europa donde se defiende una educación y formación a lo largo de toda la vida que contribuyan efectivamente a lograr el desarrollo integral del ser humano.
 - 1997. *Tratado de Ámsterdam.* En el que se defiende la calidad de la educación y la importancia de la formación profesional, así como el florecimiento de la cultura.
 - 1997. Publicación de *Por una Europa del conocimiento* esta Comunicación pretende alcanzar por medio de la educación y de la formación permanentes una Europa basada en el conocimiento y en la capacidad de enseñar y aprender.
 - 1997. *Seminario sobre el papel de la empresa en la formación permanente; 1998 los Dictámenes: de las regiones y el económico y social, y 1999 la publicación del Fondo Social Europeo;* todos ellos contribuirán a la consolidación, fundamentos, ámbitos de actuación y perspectivas del concepto de educación permanente.
- Cuarta etapa (2000-actualidad). Con la entrada del nuevo siglo es cuando el concepto educación a lo largo de la vida toma su verdadero significado ya que es en esta etapa donde se destaca la necesidad de ésta independientemente de la edad del destinatario, potenciándose la necesidad de la educación para las personas adultas mayores. Destacamos en esta etapa:

- 2000. Publicación del *Memorandum sobre aprendizaje permanente* tiene el propósito de conseguir que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos los ciudadanos.
- 2001. Publicación de la comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente* que pretende contribuir a la creación de un espacio europeo del aprendizaje continuo donde se tenga en cuenta el desarrollo integral del ser humano: personal, cívico, social y profesional.
- 2006. La comunicación *Nunca es demasiado tarde para aprender*, destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave de la educación a lo largo de la vida.
- 2007. El Plan de Acción el Aprendizaje de Adultos, (Action Plan on Adult Learning), *Siempre es buen momento para aprender*, aporta acciones concretas en cinco ejes prioritarios, con el objeto de aumentar la participación en educación de las personas adultas.
- 2009. Conferencia de la UNESCO *CONFINTEA VI*, expresaba la necesidad de ampliar los recursos y presupuestos en materia de aprendizaje y educación de personas adultas.
- 2012. Proclamado como *El Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional*.
- 2015. Elaboración del Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo: *La Educación para todos 2000-2015: retos y desafíos*.
- Elaboración en los últimos años de Planes estratégicos nacionales de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Apoyo del desarrollo a la investigación, desde el prisma de la educación a lo largo de la vida, desde el marco de Horizonte 2020.



2 RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

La Educación es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres, hábitos y formas de actuar y está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Es el proceso por el cual nos vinculamos a los demás, nos socializamos y adquirimos la conciencia de nuestra cultura y moral. Las generaciones más jóvenes aprenden conductas y formas de ver el mundo de las generaciones anteriores y crean además otras nuevas, de ahí su trascendental importancia. Sin embargo la educación, con frecuencia, olvida sus compromisos con la vida: enseñar a vivir, no de cualquier modo, sino *en* y *con* todo lo que significa el don de la convivencia (SAMPEDRO, 2007).

El paradigma de educación a lo largo de la vida considera que la educación debe volver a lo social, reinventarse como educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en los que la escuela, el modelo de escuela que resulte de todo este proceso de transformación, sea un espacio educativo más y no separado o

segregado de todos los procesos educativos que se dan en un continuum en la vida en comunidad (ORTEGA ESTEBAN, 2004) en este aspecto desde la educación social como praxis debemos desarrollar programas de aprendizaje a lo largo de la vida centrados en la persona, el grupo, la comunidad y la participación ciudadana y que atiendan a la diversidad; apoyándose en las fortalezas y recursos de las distintas generaciones (infancia, juventud, adultos y personas mayores) que viven en el mismo territorio y como apunta Caride (2017a) se concreten en tres retos educativos de alcance social y ambiental.

1. Una educación de hoy para mañana. Este reto propone derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas, transformando nuestra manera de pensar para adaptarse a la complejidad, diversidad, rapidez e imprevisibilidad de los cambios que nos afectan como personas y como sociedad global (MORIN, 2002) una tarea que obliga a un pensar y hacer educativo comprometido con los derechos cívicos y una adecuada gestión de los recursos sociales y ambientales para satisfacer sus necesidades presentes y futuras.
2. Una educación para la vida desde la propia vida. En palabras de Melendro (2005) una educación que “nos obliga a plantear la importancia de educar para que todos lleguemos a entender los límites del planeta y de la vida sobre él, tal y como la conocemos” (p. 206) es decir, una educación que nos haga conscientes de las verdaderas dimensiones de la crisis socioambiental y el papel determinante que las actuaciones humanas tienen en ella.
3. Una educación en y para la ciudadanía. No podemos hablar de ciudadanía como un concepto abstracto (GALLEGOS, 2011), la educación debe capacitar a la ciudadanía, para que se implique y participe activamente en los problemas y realidades que los afectan, más aún en una sociedad de redes que sitúa en un primer plano a la política y a los poderes

públicos, como un modo de vida organizado conforme a principios y prácticas democráticas.

Es labor de la Educación Social, a partir de estos tres retos educativos, conseguir el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2016) “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” promoviendo acciones educativas y sociales de tal modo que educar y educarse sea una práctica educativa cotidiana (CARIDE, 2017b) en un mundo globalizado.

A partir de este punto encontramos otro reto para la Educación Social ya que la globalización es el proceso por el cual la política se ve doblegada por la economía y donde los intereses económicos priman sobre los intereses sociales (UCAR, 2001) y en este escenario los trabajadores pierden muchos de sus derechos laborales y sociales mientras se estimula el derroche y el consumo, se destruye el medio ambiente en aras del progreso, se privatizan los servicios públicos recortando el gasto en servicios sociales y se prohíbe la libertad de movimiento de las personas, mientras se favorece la libertad de movimientos de capitales (RUIZ ROMÁN, 2017).

Parece consolidarse la creencia de que es imposible un modelo social alternativo al producido por la globalización económica, sin embargo desde la educación social se hace necesaria una respuesta partiendo de nuestras realidades locales y concretas que posibilite nuevos agentes sociales y escenarios de empoderamiento que actúen como contrapeso a la globalización (FALK, 1997) impulsando la elaboración de propuestas e iniciativas que favorezcan la construcción de un mundo más equitativo y solidario. Movimientos y luchas como las de las personas que migran (ABDENOUR; RUIZ-ROMÁN, 2005; RUIZ-ROMÁN; RASCÓN, 2016), el de las mujeres (SIERRA, 2015), las personas con discapacidad (CALDERÓN; RUIZ-ROMÁN, 2015) o los que luchan por un comercio justo (ALCITURRI, 2016) entre otros, producen en la sociedad un proceso de reflexión y sensibilización hacia estas realidades.

Este proceso que parece utópico, sin embargo, la ciudadanía está empezando a tomar fuerza desde una renovada cultura de la participación (HESSEL, 2011) como afirma Alcántara (2012) “existe una mayor cantidad de personas y colectivos organizados. Intentando ponerse de acuerdo de una manera horizontal, sin representante e intentando dar voz al mayor número de personas e inquietudes” (p. 1). Ante la nueva sociedad que se nos quiere imponer se hace totalmente necesaria que la Educación Social como praxis y la Pedagogía Social como ciencia se doten y doten de herramientas a la ciudadanía para lograr que el paradigma de la educación a lo largo de la vida sea una realidad para todos y todas y sea el fundamento desde el que construir un proyecto social alejado del individualismo y las desigualdades que impone la globalización.

REFERENCIAS

ABDENOUR, N.; RUIZ-ROMÁN, C. Educación social e inmigración: Educarnos con el desconocido. In: MÍNGUEZ, C. (ed.) **Educación Social: Discurso, profesión y práctica**. Madrid: Dykinson, 2005.

ALCÁNTARA, A. **Sobre la “indignación y la acción sociocultural”**. 2012. Disponible en: <https://participasion.wordpress.com/2012/01/10/sobre-la-indignacion-y-la-accion-sociocultural/>

CALDERÓN, I.; RUIZ-ROMÁN, C. Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In: KIUPPIS, F.; SARROMAA HAUSSTÄTTER, R. (Eds.), **Inclusive education twenty years after Salamanca**. New York: Peter Lang, 2015.

CARBONELL, J. **Una educación para mañana**. Barcelona: Octaedro, 2008.

CARIDE, J.A. Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. **Revista de Educación Social**. 25. 8-29, 2017a.

CARIDE, J.A. Educación Social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. 29 (1). 245-272, 2017b.

DELORS, J. (Coord.). **La educación a lo largo de la vida**. Madrid: Anaya-UNESCO, 1996.

ESTEBAN, M.; AMADOR, L. La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socioambiental global. **Revista de Educación Social**. 25. 134-147, 2017.

- FALK, R. Resisting 'Globalization from above' through 'Globalization from below'. **New Political Economy**. 2. 17-24, 1997.
- GALLEGOS, E. Del sujeto abstracto al ciudadano: apertura y clausura de la ciudadanía en la modernidad. **Polis**. 7(2). 67-94, 2011.
- GÓMEZ-LLORENTE, L. El aprendizaje a lo largo de toda la vida. **Participación Educativa**. 9. 7-13, 2007.
- HARO, I. DE. El camino que le queda por recorrer a la Unión Europea. In: CASADO RAIGÓN, J.M.; CASTEJÓN, R. (coord.). **España ante la Unión Europea del siglo XXI**. Córdoba: Colección Arco de Europa, 2000, p. 134-135.
- HESSEL, S. **Indignaos**. Barcelona: Destino, 2011.
- MONCLÚS, A.; SABÁN, C. **La escuela global: la educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO**. Madrid/París: Fondo de Cultura Económica-UNESCO, 1977.
- MELENDRO, M. La globalización de la educación. **Teoría de la Educación**. 17. 185-208, 2005.
- MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós 2002.
- NACIONES UNIDAS. **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible**. Santiago: Naciones Unidas, 2016.
- ORTEGA ESTEBAN, J. Pedagogía social, realidades actuales y perspectivas de futuro. In: **I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social**. 8. 1-23, 2004.
- ORTEGA ESTEBAN, J. La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar. **Revista de educación**. 338. 167-175, 2005.
- PÉREZ SERRANO, G. Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Ágora digital*. 1, 2001.
- PÉREZ SERANO, G. Presentación del monográfico "Educación Social". **Revista de Educación**. 336. 7-18, 2005.
- RÍOS, M^a. F. Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. **Cuestiones pedagógicas**. 18. 271-284, 2006.
- RÍOS, M^a. F. **De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida en el espacio europeo**. Sevilla: UNED, 2010.
- RIZVI, F. La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. **Revista Española de Educación Comparada**. 16. 185-210, 2010.
- RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L.; AMADOR, L.V.; PÉREZ DE GUZMÁN, V.; ESTEBAN, M. Nunca es tarde para aprender. Los Programas Universitarios para Mayores. **Revista Decápolis** 4, 60-63, 2012.

- RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L. **Repercusión de la formación en adultos mayores: el caso del Aula Abierta de mayores de la UPO**. Editorial académica española, 2017.
- RUIZ ROMÁN, C. La Educación Social ante el revés de la globalización. **Revista de Educación Social**. 25. 67-78, 2017.
- RUIZ-ROMÁN, C.; RASCÓN, M.T. Between two shores: crises of values and upbringing practices among Moroccan immigrant families in Andalusia, Spain. **Children's Geographies**. 15 (2). 177 – 192, 2016.
- SABÁN, C. “Educación permanente” y “aprendizaje permanente”: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. **Revista Iberoamericana de educación**. 52, 203-230, 2010.
- SAMPEDRO, J.L. **Escribir es vivir**. Barcelona: DeBolsillo, 2007.
- SANJUAN, A.; MARTÍNEZ RIERA, J. R.; GABALDÓN, E. M^a. Aprendizaje a lo largo de la vida e innovación, una necesidad para los profesionales y ciencias de la salud. **Educação Skepsis**. 2 (II). 789-814, 2011.
- SIERRA, A. Experiencias de empoderamiento a través de la educación social. **Revista de Educación Social**. 21. 177-191, 2015.
- ÚCAR, X. Cultura y educación social en el marco de la globalización. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**. 6-7. 331-363, 2001.
- UNESCO. **Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos**. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010.
- UNIÓN EUROPEA. **Memorándum sobre el aprendizaje permanente**. Madrid: MECD, 2000.

Capítulo IX

PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: por uma teimosia pedagógica na educação em saúde

Jeane Felix

1 PARA INICIAR: POR UMA EDUCAÇÃO QUE OUSA, TEIMA, IMPROVISA E SE REINVENTA

Teimar quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente porque ela teima que a escritura é levada a deslocar-se. [...] Deslocar-se pode pois querer dizer: transportar-se para onde não se é esperado (BARTHES, 2013, 27-28)

Ensinamos e aprendemos, ao longo de nossas vidas, em diversos espaços, com diversas pessoas, em diversos momentos. A relação com/no mundo nos educa! Podemos dizer que viver é educativo, é pedagógico. Os processos de ensino e aprendizagem - experimentados na vida, na escola e em instituições educativas não escolares -, assim como a escrita no excerto de Rolland Barthes devem propiciar movimentos, deslocamentos e possibilidade de nos transportarmos (a nós mesmos/as e aos sujeitos que educamos) “para onde não se é esperado”. Todavia, ao longo de nossos processos educativos, tateamos muito pouco por lugares não esperados, terras desconhecidas e experiências que nos permitam aprender com o incerto, o diferente, o inesperado.

A intencionalidade da educação (na educação escolar e também na educação não escolar) parece permitir poucos movimentos à deriva,

uma vez que nossos objetivos demandam a escolha prévia dos meios e transportes que, quase nunca, nos permitem chegar em lugares inesperados, como se tudo já tivesse sido descoberto e encontrado. Com os objetivos didáticos que traçamos, sabemos desde sempre em quais lugares queremos chegar e, por mais que mudemos os meios de transporte até lá, o ponto de chegada é, quase sempre, conhecido a priori. Contudo, processos educativos sustentados na mera transmissão de conhecimentos, muitas vezes, descontextualizada e sem sentido, são insuficientes para promover aprendizagens, mudanças de comportamento e o desejo de aprender, criar, (re)inventar possibilidades de existência.

As escolas são as instituições sociais responsáveis por transmitir (embora sempre exista a possibilidade de criar, construir e transformar) muitos dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por outro lado, existem processos educativos ofertados por instituições não escolares que, embora possam se utilizar de cardápios mais amplos de possibilidades educativas no tocante aos conteúdos que serão abordados em suas práticas pedagógicas, possuem intensionalidades educativas e, assim, também parecem ficar presos aos conteúdos e aos caminhos já conhecidos. Dito de outro modo, os espaços educativos não escolares parecem se inspirar na forma escolar para conduzirem suas práticas (ou seria mera coincidência o uso de uma categorização que se afirma na negativa da escola?).

A educação é um campo do conhecimento que se dá na relação indissociável entre teoria e prática, numa dimensão para a qual não haveria teoria-sem-prática tampouco prática-sem-teoria. Os processos educativos desenvolvidos em escolas (e também nos espaços educativos não escolares) se dão por meio de práticas pedagógicas construídas a partir de uma forma. Essa forma-escolar, exercida dentro e fora das escolas com foco na transmissão de conhecimentos, tem atuando mais pelas “fôrmas-de-ação” do que criando possibilidades e “formas-de-ação” (BARROS, 2005). Dito de outro modo, temos utilizado a forma-escolar como possibilidade legítima (porque reconhecida) de desenvolvermos processos educativos institucionalizados, mesmo que

esses se experimentem em espaços não escolares. A aposta que faço aqui é a de nos deslocarmos dessa forma-escolar para reinventar os processos educativos que conduzimos, nas escolas e fora dela. Aposto, pois, que nossos processos educativos precisam ser constantemente (re)inventados, (re)feitos, (re)pensados, questionadas e modificados.

Neste ensaio, a educação está sendo tomada como os processos pelos quais os indivíduos se transformam e são transformados em sujeitos de uma cultura, por meio de estratégias que envolvem apropriação, assujeitamentos e resistências. A educação se dá por meio de veiculação e troca de informações e da construção de conhecimentos, individual e/ou coletivamente (MEYER et al., 2006; FELIX, 2012), se dá, também, pela produção de afetos, pelas motivações, pelos sentidos produzidos. Esses processos se dão na escola e fora dela, ocorrem por meio de estratégias educativas bem elaboradas e desenvolvidas, mas também pela afetação, pelo movimento de “ficar à deriva”. Práticas pedagógicas como as que estou defendendo aqui demandam a utilização de uma “didática da improvisação”, segundo Coutinho (2018, p. 121), na educação, a improvisação seria um “processo de criação de entres, o que desloca a ênfase dos processos educativos para o aqui agora da aula [das rodas, dos grupos etc.], deixando reverberar os temas de estudo mediante as relações singulares que professores [facilitadores/as] e alunos [sujeitos dos processos educativos] estabelecem com o saber”. Uma pedagogia da improvisação, nessa perspectiva, não ocorre sem planejamento, objetivos e métodos, mas parte deles para propiciar deslocamentos. Ao contrário do que costumamos pensar, improvisar carece de planejamento, organização e preparação, operadas “(...) de maneiras diferentes daquelas geralmente efetivadas na educação formal, que pretendem controlar os processos pedagógicos antecipando (antevendo) o que vai acontecer e situando a organização dos espaços e tempos no centro dessa pretensão” (COUTINHO, 2018, pp. 121-122).

Este ensaio se constroi na trilha de uma teimosia pedagógica que acredita na potência dos improvisos, movimentos, deslocamentos. Neste ensaio, busco refletir sobre algumas das pedagogias colocadas

em funcionamento no âmbito dos processos educativos desenvolvidos na/da/para/com (os serviços e políticas de) saúde. Desse modo, este ensaio se engendra (e, em certa medida, dá continuidade) aos meus incômodos como professora e pesquisadora que se posiciona no entre-lugar da educação e(m) saúde. Se dão também partir de experiências vivenciadas no âmbito da gestão de processos educativos na saúde. Como recurso metodológico que utilizo com frequência, as reflexões aqui propostas, partem de cenas experimentadas ao longo dos anos de trabalho nos campos da educação e da saúde. Aposto na potencialidade dessas cenas para problematizar processos educativos e (re)inventá-los com movimento e afeto, teoria e prática, sabores e dissabores. Processos educativos que ousam teimar, deslocar, improvisar.

2 PROCESSOS EDUCATIVOS E(M) SAÚDE: POR UMA TEIMOSIA DO POSSÍVEL

Os serviços de saúde são espaços profundamente pedagógicos. Ao partirmos da premissa de que os serviços de saúde são espaços pedagógicos por natureza (e aqui destacamos que a própria natureza é uma invenção social²²), estamos dizendo que, entre outras coisas, tais espaços visam ensinar os sujeitos a cuidarem de si e dos(as) outros e a seguirem (de preferência, sem falhar) as recomendações prescritas como as melhores formas de conduzirem suas próprias vidas.

Desde a arquitetura e a ambiência, a organização dos e das profissionais - e sua própria formação inicial -, que perfil profissional ocupa posições de chefia e/ou liderança, quais sujeitos são atendidos com prioridade, atenção e respeito e quais são posicionados no “fim da fila”, entre tantos outros modos de produzir educação ensinados/aprendidos

22 Concordo com Guacira Louro (2001) que a natureza é também uma construção social, na medida em que a nomeamos e atribuímos valor ao que seria ou não natural. Segundo a autora, “através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (p.11).

nesses espaços. Considero, pois, os serviços de saúde como espaços de educação não escolar, na medida em que esses espaços se organizam por meio de intencionalidades educativas: buscam ensinar aos usuários e usuárias determinados modos de ser e de cuidar da própria saúde, visando normas de conduta que pouco permitem deslocamentos e invenções.

Compreendo os serviços de saúde como espaços de educação em saúde, como instituições educativas não escolares tanto porque possuem “interesses educativos em sua conjuntura” quanto porque fazem “uso de ferramentas pedagógicas” e possuem “objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico” (SEVERO, 2017, p. 134). Em serviços de saúde, com frequência, são desenvolvidos processos educativos em que podemos visualizar elementos como transmissão de conteúdos, uso de metodologias e estratégias de ensino tradicionais, centradas nos/as profissionais e pouco contextualizadas às realidades dos/as usuários/as. O foco no conteúdo que deve ser “passado”, muitas vezes, se sobrepõe ao fato de que aquele conteúdo pode não fazer sentido para quem o “recebe” ou que aquilo que foi ensinado não cabe “no bolso” e nos modos de vida daquelas pessoas. Ou, ainda, que aquelas informações são fundamentais para promover a saúde daquele usuário/a que a está recebendo, contudo, que ela é insuficiente para fazê-lo, por exemplo, incorporar tais informações à sua vida e mudar de comportamento, já que há um distanciamento entre “o que queremos ensinar” e o que acreditamos que as pessoas e grupos que formamos “precisam aprender”.

Para ilustrar o que estou argumentando aqui, lançarei mão de duas cenas das quais participei como integrante de uma equipe de educação em saúde, no âmbito da gestão federal. A primeira cena, relata algumas das inquietações vivenciadas pela gestora um serviço de atenção básica em saúde que acreditava que um processo educativo bem planejado seria suficiente para mudar os comportamentos de mulheres que frequentavam o serviço. Na outra cena, relato uma experiência de construção de um curso de atualização para trabalhadores/as das secretarias estaduais de saúde e das disputas entre as equipes da saúde e da educação para

desconstruir a forma-escolar como modelo a ser seguido e romper a lógica de que, uma vez participando do curso, os/as profissionais mudariam suas práticas. Duas experiências de processos educativos não escolares, desenvolvidos no âmbito da saúde e que partiam da forma-escolar como “solução” para situações que demandam deslocamentos e produção de sentidos para, quem sabe, a partir daí, operar na direção das intensionalidades definidas em seus planejamentos.

Cena 1: Em uma cidade pequena, no interior do Rio Grande do Sul, Ana Maria, enfermeira com bastante experiência na mediação de processos educativos com usuários/as assume a coordenação de uma unidade básica de saúde. Ali, em uma das primeiras atitudes de sua nova gestão, Ana Maria instituiu as “rodas” para “ensinar” mulheres a cuidarem de sua saúde sexual e reprodutiva, atividade em que “ela fazia questão de estar à frente”, “porque seu perfil era de educadora”, como dizia. Ana Maria e sua equipe se reuniam semanalmente para planejar as atividades, selecionar o material a ser utilizado, preparar as apresentações etc. As rodas aconteciam conforme o planejado, mas as usuárias, em geral, voltavam ao serviço sempre com as mesmas queixas, indicando poucas mudanças de comportamento. Segundo Ana Maria, ela e a equipe passaram a indagar “o que estava dando errado” já que elas estavam conseguindo cumprir tudo o que era planejado? Por que ao receber as informações, aquelas mulheres voltavam sempre à UBS com as mesmas queixas? “Elas sabem o que fazer e não fazem”, dizia.

Cena 2 - Durante a elaboração de um curso de atualização voltado à profissionais de saúde, a preocupação central da equipe (composta em sua maioria por médicos/as e enfermeiras) era construir uma matriz curricular que abarcasse todo o conteúdo que julgavam necessário que fosse abordado. Meus colegas pareciam convencidos de que assim que o curso fosse realizado, os/as profissionais que dele participassem mudariam suas práticas (consideradas naquele contexto como estando) desatualizadas.

Em uma das reuniões do grupo de trabalho, comentei que a realização de um curso não garantia mudança nas práticas e que nenhum

processo educativo poderia garantir que isso acontecesse, uma vez que atingir todos os objetivos educacionais não necessariamente correspondem mudanças nos cenários das práticas e da vida cotidiana das pessoas. Sugeri, então, que planejássemos e desenvolvêssemos algumas atividades que permitissem aos/as envolvidos/as refletirem sobre suas práticas e que essas atividades deveriam ser menos focadas na transmissão de conteúdos e mais potentes nas estratégias para produzir acontecimentos, mobilizá-los/as a mudar e a (re)inventar suas práticas. Em seguida, seguimos no debate acerca do que necessitávamos e poderíamos fazer com (e a partir d)esse curso que acabou se desenvolvendo por meio de uma matriz curricular com aulas tradicionais, muito conteúdo e pouco espaço para deslocamentos e afetações.

Com a utilização dessas cenas, não busco sinalizar “erros” e “acertos” das equipes envolvidas. Acredito que os/as profissionais envolvidos/as em ambas estavam interessados/as em desenvolver o melhor possível naqueles contextos e promover processos educativos que produzissem mudanças para os problemas cotidianos enfrentados nos serviços de saúde.

No entanto, de meu ponto de vista, nenhum processo educativo, sozinho, é capaz de promover mudanças, (re)visitar processos e modificá-los, partir de acertos e erros coletivos e produzir outras (e novas) formas de operar em nossas práticas laborais. Meu intuito é utilizar ambas as cenas para problematizar a influência da forma-escolar utilizada em contextos não-escolares (no caso, contextos de educação em saúde) para pensar nas (im)possibilidades de promover processos educativos em saúde que sejam deslocamento, fluidez, que permitam teimar e inventar modos de fazer educação em saúde.

3 PARA FINALIZAR: SERIA POSSÍVEL APOSTAR NA TEIMOSIA PEDAGÓGICA?

Muitas vezes, cheios/as de “boas intenções”, planejamos e desenvolvemos, nos serviços de saúde, processos educativos instituídos a partir da forma-escolar. Dito de outro modo, nos utilizamos do modelo aula e da exposição de conteúdos para trabalhar com sujeitos e grupos em espaços educativos não escolares. Particularmente nos serviços de saúde, organizamos rodas e grupos com profissionais e/ou usuários/as e organizamos processos educativos a partir de uma lista de temas/conteúdos que nós, de nossos lugares profissionais instituídos, tomamos (aprendemos?) como necessários/as para aqueles sujeitos. Muitos desses processos se utilizam de metodologias ativas, que seriam aquelas que apostam na participação ativa dos sujeitos da aprendizagem por meio de estratégias de problematização de temas e problemas do cotidiano (MITRE *et al.*, 2007), mas não conseguem se distanciar da forma-escolar, que se detém mais ao que se “deve” ensinar do que ao que se “pode” aprender (PARAÍSO, 2016).

A Cena 1, nos ajuda a pensar que, diferente dos currículos escolares que possuem conteúdos definidos no âmbito das políticas educacionais, os currículos desenvolvidos nos serviços de saúde, junto aos coletivos de sujeitos singulares, podem focar menos nos temas/conteúdos/informações e mais em estratégias que permitam a esses sujeitos transitarem, a partir desses conteúdos, para lugares possíveis dentro de suas condições e escolhas de vida. Para as mulheres do grupo mencionado nessa cena, talvez seja menos importante dialogar sobre as estratégias de cuidado em saúde sexual e saúde reprodutiva. Talvez essas informações não lhes façam sentido. Talvez até fizessem sentido, se fossem abordadas de modo contextualizado com suas vidas, seus desejos, necessidades, potencialidades. Talvez, para os/as profissionais envolvidos/as, fosse necessário e potente refletir que o fato de “a gente ensinar” não garante que eles/as irão aprender (MEYER e cols., 2006).

A partir da cena 2 sou provocada a pensar no peso atribuído à transmissão de informações atualizadas que ainda damos em muitos dos processos educativos que realizamos, mesmo nos espaços não escolares. É quase como se nossa responsabilidade, em casos como esses, fosse o de atualizar os/as profissionais com o conhecimento mais recente e que isso seria suficiente para transformar (no sentido de atualizar e não de mobilizar afetações, criações, deslocamentos) suas práticas ou, caso isso não ocorra, “fizemos nossa parte”.

Minha aposta é que possamos desenvolver, no âmbito dos espaços da saúde, pedagogias que permitam a ousadia (no sentido de se aventurar por terras desconhecidas, por caminhos de respostas improváveis, pela afetação de sujeitos e grupos) e teimosia (na direção de repetir, fazer outras e múltiplas vezes, tentar por outros caminhos). Processos educativos que se distanciem da forma-escolar e que sejam capazes de inventar outras possibilidades de educar e(m) saúde. Aposto que se ousarmos, teirmos, deslocarmos-nos, improvisarmos, podemos produzir processos educativos e(m) saúde que nos permitam produzir sentidos. Estamos preparados/as para isso?

REFERÊNCIAS

- BARROS, M.E.B. Desafios ético-políticos para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R.B.; MATTOS, R.(Orgs.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, Cepesq, Abrasco, 2005. p.131-52.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- COUTINHO, C.D. Por uma didática da improvisação. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr. 2018.
- FELIX, J. **“Quer teclar?”: Aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEYER, D. et al. “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 6, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000600022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2018.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

SEVERO, J.L.R.L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas não escolares. In: SILVESTRE, M.A.; PINTO, U. A. (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Petrópolis: Vozes, 2011.

Capítulo X

DIFERENTES OLHARES E CONCEPÇÕES SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS: reflexões necessárias às práticas em Educação Social

Marlene Rozek

Juliana dos Santos Rocha

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo surge a partir da prática de uma das autoras junto a adolescentes, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)²³, e dos diálogos e inquietações teórico-práticos relacionados a questões educativas e pedagógicas na atuação com tais sujeitos. Sabemos, pois, que é necessário conhecer o sujeito que aprende para que os processos de ensino e aprendizagem²⁴ se desenvolvam da melhor forma. Para quem trabalha com adolescentes, essa verdade se intensifica de acordo com os relatos de educadoras e educadores que, em

23 No município de Porto Alegre os SCFV acontecem majoritariamente por convênio entre Entidades Não Governamentais e a prefeitura. Trata-se de um serviço oferecido no contra turno escolar, como um espaço de garantia de direitos, para pessoas em situação prioritária de violência, em qualquer uma de suas formas de manifestação (negligência, egressos de medidas socioeducativas, egressos de acolhimento institucional), previsto pelo Sistema Único de Assistência Social. Cf. Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais.

24 Aqui não estamos nos referindo a processos específicos da escolarização, mas entendendo que ensino e aprendizagem ocorrem em qualquer espaço educativo e, nesse texto, nos referimos mais especificamente ao campo da Educação Social. Entendemos ainda, a partir dos pressupostos da filosofia, que o aprender é um processo humano, portanto acontece desde o nascimento até a morte de qualquer homem (ROCHA, 2016).

geral, encontram dificuldades para estabelecer uma vinculação saudável com esses sujeitos, visando à aprendizagem.

Mas de quem é o problema? Será que educadoras e educadores são intolerantes e não (re)conhecem seu público? Ou será que, de fato, os adolescentes têm certa resistência a estabelecer vínculos com adultos? Ainda é possível questionar: será que é sempre assim? Todos os adolescentes, em todas as culturas e lugares, são iguais? Há uma “receita” para lidar com adolescentes no dia a dia?

Esses questionamentos surgiram a partir da prática como educadora e também como coordenação pedagógica, em diferentes instituições, com adolescentes. Era recorrente a queixa dos colegas a respeito dos comportamentos dos adolescentes, assim, como eram frequentes os preconceitos em relação a eles. Foi possível perceber, então, que há a construção social do estereótipo de adolescente: teimosos, desafiadores, agitados, desrespeitosos, entre outros. Entretanto, era possível perceber que muitos dos sujeitos não se encaixavam nesses estereótipos ou que muitas dessas características eram superadas a partir do momento em que se construía um vínculo afetivo importante, baseado no respeito e no diálogo, com os e as adolescentes.

Foi a partir destas inquietações com o discurso dos colegas e das atividades com os adolescentes que iniciamos o mestrado em Educação, orientanda e orientadora, com o intuito de encontrar algumas alternativas e respostas. Começamos a pensar que algumas dessas concepções recorrentes a respeito da ou das adolescências, estavam embasadas em teorias mais hegemônicas, que universalizam e patologizam a adolescência. Uma dessas teorias, a qual nós muito utilizávamos, é a Psicanálise. Entretanto, quando iniciamos o intento de compreender a adolescência também como um fenômeno sócio-cultural e antropológicamente situada, percebemos que precisávamos nos “encontrar” com uma perspectiva teórica mais aberta e ampla sobre a adolescência. Foi, então, que nos aproximamos da Psicologia Sócio-histórica.

Com o intuito de empreender uma reflexão, comparamos brevemente as duas concepções de adolescência: a perspectiva psicanalítica, mais hegemônica na cultura ocidental na compreensão da adolescência e fortemente marcada pela biologização e patologização dos processos, e a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, a qual consideramos que pode colaborar para a construção de novas zonas de inteligibilidade²⁵ sobre a adolescência. Pretendemos, assim, refletir a respeito de como a adolescência é vista nos contextos da Educação e Educação Social, fazendo algumas relações com o processo de escolarização, e pensando acerca dos motivos que facilitam ou dificultam a relação entre professoras e professoras, educadoras e educadores e adolescentes, bem como, as possibilidades de ação da e na Educação Social, considerando a construção de espaços mais flexíveis e dialógicos. É, pois, necessário aprender a olhar para o adolescente, para sua história e cultura, compreendê-lo em sua complexidade, respeitar o diverso e permitir-se aprender o novo, para superar uma visão estigmatizada e construir estratégias pedagógicas significativas para este público, pautadas em uma relação de respeito e confiança.

2 ENTRE CONCEPÇÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA: PSICANÁLISE X PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

O entendimento da adolescência como processo do ciclo vital tem grande influência da escola e da igreja. As duas instituições sentiram necessidade de separar as crianças mais novas dos mais velhos, pois consideravam que, estando juntos indivíduos de 10 a 25 anos, os mais velhos expunham aos mais novos cenas de sexo e violência; desse modo, tinham a intenção de manter os mais jovens por mais tempo longe das tentações (LEVISKY, 1998). No percurso histórico, essas diferenças

25 Entende-se que inteligibilidade significa uma nova linha ou um novo campo de compreensão que parte do princípio de que o conhecimento é construído de forma não linear, mas, refere-se eminentemente à interpretação e recursividade (GONZÁLEZ REY, 2007).

foram sendo cada vez mais demarcadas, consideradas e observadas e, aos poucos, direcionando-se para os conceitos mais atuais de adolescência.

Entendida como fase peculiar do desenvolvimento humano, situada entre a infância e a vida adulta, a categoria adolescência é produzida historicamente na sociedade ocidental moderna (COUTINHO, 2005). De acordo com dicionário etimológico Larousse (PECHON, 2011), o termo adolescência vem do latim *adulescens* ou *adolescens*, participio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer. Entretanto, nas línguas derivadas do latim, o vocábulo acabou assumindo um caráter depreciativo durante longo tempo, passando a ter o conceito mais atual somente a partir de 1850 (COUTINHO, 2005).

Os estudos da Psicanálise sobre a adolescência iniciaram-se em 1905, com o capítulo de “Três ensaios sobre a sexualidade”, de Freud, versando sobre o desenvolvimento psicosssexual. Antes dessa publicação, a adolescência era entendida como o início da vida sexual dos sujeitos. A partir de então, foi reduzida a um período de transformações finais, uma ponte entre a sexualidade infantil (então reconhecida por Freud) e a sexualidade genital adulta. Em 1922, Ernest Jones publicou “Alguns problemas da adolescência” e, seguindo a ideia de Freud, entendia que na adolescência ocorria uma recapitulação e expansão do desenvolvimento dos primeiros cinco anos de vida. Posteriormente, outros trabalhos e investigações foram sendo realizados, principalmente no pós-guerra, ampliando o conhecimento desse período, considerando ações e padrões de conduta observados, sobretudo a partir da clínica psicanalítica (FREUD, 1995).

Contudo, de acordo com Freud (1924), o fenômeno central do desenvolvimento psicosssexual na primeira infância é o Complexo de Édipo, este ocorre quando a criança designa desejos amorosos e hostis aos sujeitos que ocupam as figuras materna e paterna, o menino para a mãe e a menina para o pai. Como um mecanismo de defesa, a criança se identifica com a pessoa do mesmo sexo e passa a imitá-la, a fim de conquistar o objeto desejado. Nesse período, denominado de fase fálica, as crianças têm sua atenção voltada para a questão da sexualidade e

diferenças anatômicas entre os sexos; é um período de conhecimento e investigação dos órgãos genitais. Diante da ameaça de castração e do amor não correspondido, o Complexo de Édipo é “destruído”. No fim da fase fálica, forma-se a instância do superego, responsável, principalmente, pelos juízos éticos e morais.

Após esse período, a criança deixa de sentir essa excitação sexual e seu investimento libidinal é direcionado às questões sociais e cognitivas, fase chamada de latência, que só é interrompida com a chegada da puberdade. A excitação sexual retorna e é impulsionada pelas grandes modificações fisiológicas que ocorrem de maneira simultânea. Os conflitos psíquicos ressurgem, mas, a autoridade dos pais e a confiança depositada neles não são mais as mesmas. O adolescente já tem mais conhecimento de mundo, já pode comparar seus pais a outros, já reconhece os erros deles e pode enfrentá-los.

Pela perspectiva psíquica, essa separação – distanciamento – dos pais é necessária para que o sujeito resolva o conflito do amor incestuoso do Complexo de Édipo, podendo realizar um “ajustamento” do objeto de desejo. Há um grande trabalho psíquico a ser realizado nesse período, mas a interdição instaurada na primeira infância poderá ser compensada com outro objeto (DOMINGUES, DOMINGUES, & BARACAT, 2009). Para Dolto (1990, p. 22), o “ápice dessa travessia” é a primeira experiência amorosa. Trata-se da excitação pelo risco do novo e o luto pela morte da infância. Confluem questões psicológicas, biológicas e sociais: a morte de uma época, a pressão do grupo, o receio dos pais, um corpo diferente a ser experimentado.

Freud (1995) ressalta que ao passo que adentra a adolescência, o sujeito rompe uma estabilidade psicológica que tinha na fase da latência e o desequilíbrio torna-se uma constante nessa nova fase. Segundo a autora, trata-se de um período de constantes batalhas entre o id e o ego, em uma tentativa de restaurar o equilíbrio. Portanto, comportamentos inconstantes, que poderiam ser descritos como anormais em outras fases, são comuns e esperados na adolescência. A imprevisibilidade é

resultado de um intenso trabalho psíquico para forjar uma estrutura adulta da personalidade.

Para Aberastury (1990) os adolescentes passam por três tipos de luto: do corpo infantil, da identidade infantil e da relação com os pais na infância. O desenvolvimento biopsicossocial e o enfrentamento desses lutos devem ter como consequência o conhecimento de si mesmo como uma entidade no mundo, com uma identidade própria.

De acordo com Dolto (1990, p. 19), o adolescente é, muitas vezes, “vulnerável aos comentários depreciativos de adultos”, reproduzindo a fragilidade de um bebê recém-nascido e, tal como ele, correndo o risco de ficar marcado pela rejeição e pelas observações negativas, quando se tratar de algo constante. Para exemplificar quão vulneráveis são esses sujeitos, a autora faz uma analogia com as lagostas quando perdem sua casca, tendo de ficar escondidas sob os rochedos até segregarem uma nova casca. Assim é o adolescente. Perde um lugar seguro, aventura-se em águas desconhecidas e necessita reconhecer-se. Precisar, então, do apoio daqueles que estão a sua volta. Para Moragas (1970), a vulnerabilidade às opiniões alheias ocorre em função do que ele chama de “ensimesmamento”: o momento em que o adolescente se volta para si mesmo. É um momento de reflexão pessoal, de autoconhecimento e de descoberta da nova pessoa que está se tornando. Contudo, muitas vezes os adolescentes demonstram indiferença, no entanto, estão mais sensíveis às opiniões alheias.

Assim, a adolescência se caracteriza por ser um período de ir e vir entre um comportamento antigo e um novo comportamento, uma constante descoberta e progressiva modificação em relação ao comportamento infantil. Há um choque entre tais comportamentos e o que os pais esperam. Quando o adolescente se considera criança, os pais o consideram adulto (por exemplo, para estudos, responsabilidades e comportamentos); quando ele se considera adulto, os pais o consideram criança (para se vestir, para horários e amigos, por exemplo) (MORAGAS, 1970).

Uma das importantes características da adolescência nessa perspectiva é a identificação com os pares. Esse movimento, além de afirmar a negação às figuras parentais, traz ainda uniformidade, segurança e estima pessoal. A dependência outrora outorgada à família passa a ser do grupo, o que é uma forma de transição para alcançar a individualidade e a independência exigidas no mundo adulto (ABERASTURY; KNOBEL, 1989). No grupo, o adolescente tem liberdade para assumir papéis que não pode assumir na família, podendo ter posturas que são desaprovadas e experimentar vivências que jamais seriam permitidas. Esse espaço é bastante significativo para que os sujeitos passem por tantos conflitos de forma saudável, buscando encontrar o equilíbrio necessário para seu desenvolvimento psicológico, fisiológico e social.

Em outra perspectiva, a Psicologia Sócio-histórica busca uma visão mais ampla a respeito dos sujeitos de modo geral, incluindo os adolescentes. Trata-se de uma concepção que pretende superar a compreensão de um sujeito universal, procurando entendê-los como produção do meio em que vivem e, nesse sentido, o humano jamais pode ser universal. Outra superação que essa perspectiva busca, especificamente no caso das adolescências, é de uma visão de doença ou sofrimento psíquico, um sujeito estereotipado, pois esses processos também ocorrem de acordo com a história e a cultura em que estão inseridos, podendo haver drásticas diferenças entre as adolescências.

Ozella (2003) faz uma crítica à visão cristalizada da psicologia a respeito da adolescência desde o século XX, quando se passou a dar visibilidade a essa “etapa”, considerada como sendo marcada por percalços relacionados à sexualidade. De acordo com Muuss (1971), Stanley Hall (1844-1924), nos primórdios da psicologia, foi o primeiro psicólogo a pensar a psicologia da adolescência como um campo de conhecimento distinto, usando métodos científicos específicos. Ele considerava que a conduta adolescente estaria de acordo com um “padrão inevitável, imutável e universal, a despeito do meio ambiente sócio-cultural” (1916, apud. Muuss, 1971, p. 25), conceito reforçado posteriormente pela psicanálise freudiana. Tal concepção não considera os aspectos históricos

e culturais atribuídos aos jovens, além dos aspectos objetivos de suas vidas. Em outra perspectiva, Ozella (2003), propõe uma visão diferenciada que, buscando distanciamento de um posicionamento positivista, compreende o sujeito engendrado social, cultural e historicamente, desde aspectos psicológicos às simples escolhas. Assim, o homem não é natureza humana, mas produção humana – o homem é histórico em uma relação dialética entre sujeito e sociedade.

A adolescência é considerada um processo de transição entre a infância e a vida adulta, muitas vezes, caracterizada na sociedade ocidental moderna como difícil, cheia de perturbações e de muito trabalho para os adultos, que precisam conter os adolescentes. Trata-se de um processo diferenciado para cada sujeito, cujas características são compartilhadas em função da história e da cultura de cada lugar.

O corpo que cresce tem características próprias, mas “nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 99), ou seja, as questões subjetivas, nessa perspectiva concebida como produção coletiva, não estão imbricadas com aspectos biológicos, mas com os sujeitos que vivenciam os processos biológicos, sendo, então, processos psicológicos.

Cabe inferir, ainda, que tais modificações são, muitas vezes, vistas de forma patologizante e negativa (OZELLA, 2003), mas também podem ser vistas como um importante e significativo processo humano – a possibilidade de continuação da espécie, da história humana. Para a autora, considerar somente os aspectos negativos do processo da adolescência, atribuindo-lhes caráter natural e universal, é colocar no sujeito a culpa por todas as dificuldades encontradas nesse processo que, indubitavelmente, tem contribuições históricas, culturais e sociais. A adolescência, como período do desenvolvimento,

tem suas características constituídas nas relações sociais e nas formas de produção de sobrevivência. (...) O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando, deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais

presentes na cultura, portanto, como responsabilidades de todos que fazem parte de um conjunto social. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 67).

As características humanas, tomadas como naturais, passam a ser compreendidas em um escopo teórico que entende o humano como produção; ao contrário das visões mais tradicionais da psicologia que “supõem uma humanidade natural do homem” (BOCK, 2004, p. 31). Para Tomio e Facci (2009), as atividades dominantes na adolescência não são mais somente os estudos; agora os sujeitos passam a relacionar-se de forma mais íntima com os pares e suas funções sociais também mudam. Em geral, eles assumem novas responsabilidades, as relações com pais ou responsáveis se modificam, há maior autonomia, é preciso corresponder às expectativas dos pares e fazer escolhas. Tais modificações partem da esfera social e vão depender da sociedade, da família e, de alguma forma, de cada sujeito.

Pode-se inferir, assim, que a adolescência é uma produção humana, criada pelo próprio homem em um determinado contexto, de acordo com as necessidades, e não simplesmente resultado do desenvolvimento biológico e psicológico universal. A adolescência existe; é inegável na sociedade ocidental. No entanto, é produção material, social e psicológica humana, se constrói na dialogicidade com o real (MASCAGNA, 2009). Nesse sentido, a sociedade moderna capitalista e liberal tem grande influência na constituição da adolescência, pois,

com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se, do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola. (BOCK, 2004, p. 41).

Fica evidente, então, que não se trata de uma “fase” biologicamente programada, mas sim, de um período historicamente construído.

3 IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Na contemporaneidade, o termo adolescência, de modo geral, nos leva a pensar em um período de transição entre a infância e a vida adulta, com características marcantes e específicas para essa fase (ainda que muitos não tenham muita clareza de quais características são essas), uma provável herança de linhas psicológicas dominantes, como a Psicanálise.

Vimos aqui duas abordagens distintas sobre adolescência, que ora podem ser contraditórias, ora podem ser complementares. De modo geral, para a Psicanálise, a adolescência é um período de crise no qual os sujeitos revivem conflitos da primeira infância e há um importante trabalho psíquico a ser realizado até que seja forjada a personalidade adulta; esse processo é universal, pois considera-se que qualquer sujeito passará por essa crise, ainda que algumas peculiaridades individuais sejam levadas em conta. Para a Psicologia Sócio-histórica, grande parte dessa crise foi criada pelo homem em um processo de produção humana. Essa linha considera que as mudanças físicas da adolescência são reais, mas que cada cultura irá encará-las de modos distintos, constituindo essa etapa de diferentes maneiras. Assim, nega que a adolescência seja um fenômeno universal, negando, também, a visão patologizante e estereotipada dos adolescentes, acreditando que a diversidade de crenças, culturas, histórias e experiências irão contribuir para a construção de diferentes “adolescências”.

Ainda assim, se considerarmos que em nossa cultura ocidental essas ideias fizeram e fazem parte de nossa construção histórica e cultural, as contribuições da Psicanálise são importantes. Entretanto, poder superar uma visão estigmatizada da adolescência auxiliará a compreender de forma mais humana os adolescentes, pois força a conhecê-los de fato:

considerar suas especificidades, seus ritos, seus jogos, sua cultura e história, em um recorte menor e mais específico. Daí que surgem “as adolescências”, quando compreendemos que elas se diferem umas das outras por questões históricas e culturais. Tal compreensão nos ajuda a refletir acerca de algumas “verdades absolutas” e possibilita considerar outras perspectivas e possibilidades de ação.

Mas o que o termo adolescência quer dizer para a Educação e para a Educação Social? Talvez uma educadora ou educador, um professor ou profissional de apoio, possa dizer algo como: “ele não quer aprender”; “não me escuta”, “não tem solução!”. Entre as palavras mais usadas poderão aparecer: “indisciplina”, “depredação”, “falta de interesse”, “desrespeito”. E parece que os adultos da relação não conseguem se conectar com seus educandos adolescentes; tampouco conseguem ser uma referência positiva. A evasão escolar aumenta drasticamente conforme cresce o tempo de escolarização, conforme os alunos vão chegando à adolescência.

A visão do adolescente a respeito da escola não é mais otimista, de acordo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social que participaram de uma investigação em Porto Alegre, entre os anos de 2014 e 2016. Segundo eles, os professores não os escutam, a escola não estabelece limites claros, as atividades não são variadas ou atrativas e o espaço físico não é adequado, entre outros. Referem modificações importantes na escola atual para que ela possa ser transformada em um espaço que promova aprendizagens: um local que tenha a “cara” dos alunos, onde possam aprender em ambientes diferentes, não somente na sala de aula e que, inclusive, a sala de aula possa sofrer modificações, como não ter classes; uma escola em que os alunos sejam respeitados pelos professores, que os docentes sejam autoridade e que uma relação de parceria seja estabelecida. Quando se referem aos espaços de Educação Social que frequentam, expressam maior prazer: falam sobre vínculos mais saudáveis com colegas e educadores, relatam situações de aprendizagem variadas, o que revela maior possibilidade de ação quando os espaços educativos são mais flexíveis, quando o protagonismo e a autonomia são priorizados e quando as situações de aprendizagem levam em consideração as

experiências de vida do sujeito, suas aprendizagens anteriores e seus costumes (ROCHA, 2016).

Parece, então, que não é suficiente ter informações a respeito da fase do desenvolvimento em que se supõe que estão os sujeitos. Ou é? É importante conhecermos os *nossos* educandos. Aqui, fazemos inferência à Psicologia Sócio-histórica quando refere que os sujeitos vão se constituindo de acordo com o lugar em que estão inseridos, com a cultura e a história, considerando que a adolescência é também uma produção humana.

De acordo com Savater (2012), o aprender é condição humana. Aprendemos dos outros desde que nascemos. De outra maneira não nos inseriríamos na cultura, não aprenderíamos a linguagem, não reproduziríamos e construiríamos história. Essa é uma característica do humano, que nos difere dos outros animais: reproduzimos, mas também construímos a nossa própria humanidade. Nesse ínterim, considera-se que não nascemos prontos, mas que por meio da aprendizagem nos tornamos humanos. Isso significa que não estamos estagnados como humanidade e que a mudança faz parte de nossa condição.

Essa perspectiva alerta para fato de que conhecer o educando, sua história, saber de suas vivências, é considerar sua humanidade, o que é extremamente importante para poder ensiná-lo. Ressalta Savater (2012, p. 51) que o sujeito “precisa ser reconhecido pelos outros em sua qualidade irrepetível”. O autor afirma que esse reconhecimento exige uma avaliação, uma apreciação: o conhecimento do sujeito real. Significa considerar a humanidade do educando, nesse caso, do adolescente, exigirá disponibilidade para conhecê-lo e um esforço para despir-se dos pré-julgamentos cotidianos. Cabe ressaltar que o reconhecimento do humano pelo humano não se restringe a uma simples constatação, mas é “a confrontação de um ideal”; trata-se de adentrar uma complexa trama simbólica, na qual todos estão envolvidos. O valor simbólico do outro, do e da adolescente, precisa ser problematizado na Educação e na Educação Social.

Considerar o simbólico significa poder reconhecer que a instituição escolar está organizada de uma forma que busca a padronização dos sujeitos, sua instrução (com fins de suprir o mercado de trabalho) e, muitas vezes, deixa de lado sua formação pessoal. Assim, sem nos darmos conta, passamos devastando o humano, deixamos o olho no olho, não escutamos, assim como também não somos escutados. Veneramos os números, os destaques; o ensino é voltado para a competição e reafirmamos que poucos são vencedores. Mas queremos paz.

A Educação Social, por sua vez, tem “importado” os ideais da escolarização para outros espaços, reproduzindo ações, impondo padrões, sendo excludente. É necessário, então, refletir mais profundamente sobre seu papel social, quando demarcando-a com “sobrenome” social, se quer afirmar uma intencionalidade política necessária para que a Educação possa se ocupar do social, pensando nos processos educativos e pedagógicos que ocorrem fora de um currículo preestabelecido. O “social” serve, pois, para reivindicar uma parte da Educação que tem sido historicamente esquecida (MORALES, 2016), e que não pode mais uma vez ser marginalizada.

A pesquisa de Rocha (2016), reitera que os adolescentes que frequentam espaços de Educação Social, em Porto Alegre, muitas vezes, são aqueles sujeitos que não conseguem se adequar ao padrão imposto pela instituição escolar. Marcados pela pobreza, pela etnia, pelo gênero, pela faixa etária e por serem de famílias com baixa escolaridade, sofrem na escola uma série de discriminações que não podem se repetir nos espaços de Educação Social, considerando-se que os serviços, na maioria das vezes, se estruturam para atender justamente a essas populações. Assim, a Educação Social precisa constantemente refletir acerca de sua prática para que não invista esforços em docilizar os sujeitos aos quais atende, impondo uma normalidade que serve aos interesses do capital, prestando serviço às elites, sem preocupar-se com o sujeito em si (RIBEIRO, 2006).

Essas questões são contradições do humano, incoerências criadas por nossa sociedade. Precisamos encontrar formas, e não há receitas, para

voltarmos ao humano. Talvez essa busca possa e deva ser realizada junto com os educandos. São anseios dos quais eles participam diariamente, ainda que muitas vezes não saibam nominá-los. Contudo, é necessário ter disposição para conhecê-los e deixar-se conhecer, afinal, uma relação exige mão dupla. O fato é que os adolescentes estão nas escolas, nas ONGs, assim como, professoras, professores, educadoras e educadores. Agora, é necessário encontrar caminhos para que o ensino e a aprendizagem, de fato, ocorram. Nossa hipótese é que, inicialmente, o estabelecimento de um vínculo saudável possa diminuir as distâncias, o que pode ter início quando estivermos abertos para conhecer quem são nossos educandos, despindo-nos, ainda que nunca totalmente, de nossos preconceitos. Para tanto, reafirmamos a importância de compreender a adolescência a partir de uma perspectiva mais aberta, não predeterminada pelo “problema”, mas vista sempre como possibilidade de ação crítica e criativa, autônoma e ativa.

De acordo com Rocha (2016), a pesquisa realizada com adolescentes revela que o vínculo precisa ser mediador do processo de aprendizagem, de forma que educadores e professores possam ver no educando a possibilidade de aprender e ensinar, havendo circulação de papéis. Ou seja, educadoras e educadores sociais precisam estar conscientes que ensinam e também aprendem com os(as) adolescentes. É necessário estar consciente que esses sujeitos possuem saberes que nós não temos. É preciso valorizar tais saberes.

Sabemos, contudo, que não é uma tarefa fácil, pois,

a atualidade exige um “professor [educador] filtro”. Trata-se daquele educador que desenvolve a capacidade de ser continente – de ser suporte – para as demandas emocionais dos alunos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando, assim, um espaço seguro, no qual o sujeito compreenda a importância dos limites, apesar de nem sempre estar satisfeito com eles, mas sobretudo onde o limite é entendido como cuidado e amor. (ROCHA, 2016, p. 144).

Quando o sujeito está implicado na situação, percebendo nela características das suas próprias vivências, sentindo-se pertencente ao espaço constituído, seu envolvimento emocional tende a ser mais positivo (HELLER, 1987). Para tanto, o educador precisa ver nesses sujeitos o potencial, suas características positivas, percebê-lo pela via do que ele tem e não do que lhe falta. É preciso humanizar, contextualizar, historicizar o(a) adolescente.

A adolescência é realmente uma fase de transição, mas é muito diferente em cada cultura. Muitas vezes os adolescentes são inconstantes e questionadores, o que nos coloca em um lugar distinto daquele de quando trabalhamos com crianças. Mas há muito mais do que isso. Vivemos tempos de tecnologias, de rapidez e liquidez (BAUMAN, 2001); o desconhecemos. De modo geral, os adolescentes são diferentes de nós, nasceram em outra época. Temos, então, que nos conhecermos. Devemos aprender a lidar com a diversidade; precisamos ver além dos discursos hegemônicos: precisamos ver o humano. Não há receitas. É preciso encontrar e construir caminhos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. (Org.). **Adolescência**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas 1990.
- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, A. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- COUTINHO, L. G. Adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional**, v. 17, n.181, p. 16-23, 2005.
- DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**: uma nova abordagem das inquietações dos adolescentes, numa linguagem acessível a jovens e adultos. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DOMINGUES, M. R. C.; DOMINGUES, T. L. C.; BARACAT, J. Uma leitura psicanalítica da adolescência: mudança e definição. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 7, n. 12, 2009. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Q311xFKbubqXqki_2013-5-13-12-49-37.pdf Acesso: março de 2018.

FREUD, A. Adolescência. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, v.5, n.11, p. 63-85, 1995.

FREUD, S. **A dissolução do complexo de Édipo**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1924/1997.

MASCAGNA, G. C. (2009). **Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vygotsky**. 2009, 185f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MORAGAS, J. **Psicología del niño y del adolescente**. 3. ed. Barcelona: Labor, 1970.

MUUSS, R. **Teorias da Adolescência**. Belo Horizonte: Interlivro Ltda, 1971.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.133, p. 97-125, 2008.

RIBEIRO, M. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

ROCHA, J. S. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 89-99, 2009.

LEVISKY, D. L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

Capítulo XI

DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL À EDUCAÇÃO INTEGRAL: as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano

Dinora Tereza Zucchetti

Antônio Gomes Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro reflete sobre questões consideradas norteadoras e fundamentais para a realização da investigação denominada Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar²⁶ que tem como campo empírico quatro escolas, situadas em três municípios do estado do Rio Grande do Sul. Sendo que o objetivo geral da investigação visa compreender a construção de conceitos alternativos de educação integral a partir de práticas que conjugam a educação escolar e as práticas socioeducativas nas perspectivas da formação integral e do desenvolvimento social. De caráter qualitativo através da educação comparada intranacional, numa abordagem sociodinâmica, (FERREIRA, 2008, p. 2014) analisa as experiências entre si, considerando, principalmente, o impacto de tais práticas educativas no desenvolvimento dos territórios onde se inserem.

26 “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social” é um projeto desenvolvido por docentes da Universidade Feevale e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Em referência às questões norteadoras de fundo consideramos ser fundamental, nessa fase inicial da investigação, compreender do ponto de vista de uma revisão bibliográfica o que se nomeia como sendo Escola de Tempo Integral, Educação Integral, Educação Integrada.

Tais inscrições não estão dadas de forma aleatória, são resultados de experiências que vem sendo realizadas ao longo do tempo, mas que permanecem difusas, principalmente, entre gestores do campo educacional e acadêmicos de Licenciaturas. Algumas datam das denominadas experiências históricas realizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, no Brasil dos anos de 1940 em diante. Contudo, um campo de conhecimento denominado genericamente de Educação Integral ganha maior visibilidade no país após o Programa Mais Educação, oferecido como estratégia de indução à melhoria da qualidade do ensino na Escola Pública a partir do ano de 2008.

Com fim pedagógico, neste texto, coloca-se como eixo da revisão bibliográfica pretendida as seguintes problemáticas: (1) a política educacional brasileira que, a partir dos anos 2000, recoloca em pauta a oferta de práticas de educação integral e em tempo integral; (2) a consolidação de uma dimensão educativa presente na esfera da política pública da assistência social que a partir dos anos de 1990, sob diferentes matizes, vem propondo ações de proteção à crianças, adolescentes e jovens. Sob o viés de uma educação integrada se associam práticas assistenciais às escolas na garantia do acesso e permanência dos piores situados social e economicamente.

2 O COMPLEXO CAMINHO PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E INTEGRADA.

A retomada do debate sobre a urgência da oferta de educação em tempo integral pelas escolas brasileiras vem sustentada num conjunto de pressupostos que, no século precedente, foram fundamentais para construir o ideário da criança enquanto sujeitos de direito. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1989), pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005), foram criadas as condições que alicerçam propostas de educação integral, em tempo integral, educação integrada e formação integral voltadas a um conjunto restrito de crianças e adolescentes.

Em âmbito nacional vale ressaltar a relevância de experiências históricas, principalmente, aquelas realizadas por Anísio Teixeira, na década de 1940, em Salvador, com a Escola Parque e por Darcy Ribeiro, em 1980, no estado do Rio de Janeiro – RJ, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS. Segundo Cavalieri (2002), o Censo Educacional de 2001 mostrava que o RJ era o estado que mais possuía escolas com mais de 5 horas diárias no país o que, para a autora, confere relevância histórica de destaque aos CIEPS.

Ainda Cavalieri (op. cit.) ressalta que a experiência passou por vários alinhamentos de modelo mediante a ineficácia das estratégias pedagógicas que dividiam a escola de tempo integral em duas modalidades (currículo e atividades não convencionalmente escolares). Foi a partir de 1991 que uma mudança mais significativa nos CIEPS favoreceu a emergência de uma proposta de encontro interdisciplinar entre as modalidades educativas. Segundo a autora, o sistema “exigia um complexo padrão de organização do trabalho pedagógico bem como das dinâmicas de deslocamento e usos de espaço” (2002, p. 10), o que significava um grande problema pois demandava uma condição de

recursos físicos e financeiros diferentes do que existia, incluindo inclusive “um corpo de profissionais [...] capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico” (p. 10). Em suma, à época, buscava-se incessantemente por um modelo educacional onde o tempo integral na escola pudesse ser colocado a serviço:

não apenas da dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem estrito senso, mas também da vivência de um conjunto de experiências definidas como culturais, esportivas e artísticas, possibilitaria às crianças das classes menos favorecidas, além da superação do renitente fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios (CAVALIERI, 2002, p. 10).

No Rio Grande do Sul – RS, sob a influência do que vinha sendo realizado no RJ, a definição da política de educação para o período 1991/94 apontava diretrizes para uma prática educativa que assumia como prioridade a educação da população de baixa renda. O governo estadual entendia ser essa uma das poucas esperanças de mobilidade e transformação social para as camadas populares.

Objetivava-se a construção de um conjunto de escolas que assumisse como prioridade a educação da população mais pobre, respeitando suas peculiaridades e oferecendo, além do ensino formal, áreas de lazer e recreação, atendimento médico e odontológico, nutricional e psicológico, visando não só atender as solicitações das comunidades como desencadear uma verdadeira transformação no contexto educacional do estado. Para tanto, a questão da estrutura física era fundamental o que resultou na construção de prédios específicos para alunos de tempo integral.

A experiência gaúcha, tanto quanto a carioca sucumbiu, especialmente, diante da falta de financiamento para manutenção dos prédios e equipamentos, desinteresse dos governos que sucederam aqueles

que implantaram as escolas de tempo integral, além da pouca clareza sobre os projetos pedagógicos necessários a esta modalidade educativa. As escolas, no caso do Rio Grande do Sul, ainda sofriam preconceito dos próprios pais dos alunos que diziam que tais empreendimentos educativos estavam voltado, exclusivamente, para crianças pobres o que fez com que muitas famílias optassem por não colocar os filhos nos CIEPS, ou simplesmente de lá tirá-los. Atualmente, da grande maioria das 94 escolas de turno integral implantadas no estado do RS uma pequena minoria ainda funciona nesta modalidade de ensino. Em 2011, restavam um pouco mais de 10% do total.

Quanto aos CIEPS cariocas há estudos evidenciando que dentre os alunos de 5 a 8 anos havia pouca satisfação em permanecer mais tempo na escola o que resultava em muitas faltas, fenômeno que serviu para avaliações pouco positivas do sistema (CAVALIERI, 2002) principalmente por parte daqueles que pouco queriam a continuidade desta modalidade de educação escolar.

Nos anos 2000, repaginada, a educação integral é causa defendida pelo Terceiro Setor, em especial, pelo Instituto Airton Senna e Fundação Itaú Social – Banco Itaú que se apresentaram como proponentes do debate, em âmbito nacional. O Instituto Airton Sena veio, inclusive, com aporte de recursos físicos e financeiros apoiando experiências com vistas à educação integral. A emergência de uma agenda nacional, por sua vez, enfatizava que a Educação Integral no Ensino Público deveria ser ofertada na perspectiva da parceria público-privado.

O Itaú Social, com ênfase ainda maior, por meio do Centro de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, braço que se ocupa das parcerias da Fundação com outras instituições de Terceiro Setor e com o Estado no que tange a relação entre a educação e a ação social, constitui-se num ente fundamental para que o Estado Brasileiro, na primeira década do segundo milênio, propusesse o Programa Mais Educação - PME. A estratégia utilizada, por intermédio de editais propõe, ainda hoje, financiar projetos selecionados que se ocupem de

práticas socioeducativas voltadas especialmente para crianças e jovens da escola pública.

Junta-se a estes, outro ente de Terceiro Setor chamado Todos pela Educação. Vem apresentado como um tipo de movimento social em prol da educação pública de qualidade. Através de estratégias difusas mobilizam a presença do voluntariado no interior da escola evidenciando uma forte interferência da esfera privada no campo da educação pública.

Nesse mesmo período, o Brasil alinhando-se aos preceitos de organismos internacionais – BIRD, BID E CEPAL – investiu esforços na universalização do acesso no Ensino Fundamental²⁷. Por meio de políticas públicas intersetoriais, entre elas a política de transferência de renda, visou-se garantir o ingresso na escola de todas crianças e adolescentes em idade entre os 7 e 14 anos. Posteriormente, em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, ampliou a obrigatoriedade escolar para a idade dos 4 aos 17 anos. Atualmente, os esforços recaem na busca pela universalização do Novo Ensino Médio (Lei 13415/17) que inclui, não somente planejar o acesso, mas a proposição e consolidação, como sugere o próprio nome, de um novo tipo de Ensino Médio.

Contudo, relativamente à Educação Básica, permanecem questões em torno da sua qualidade, ao aproveitamento e à efetividade social. Sistemas excessivamente burocráticos e pouco equitativos têm sido reiterados por avaliações diversas como impeditivos para a propalada qualidade, considerando-se, inclusive, os parâmetros internacionais.

Concomitantemente ao processo pelo acesso universal no Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação foi apresentado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, (Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007), enquanto política de indução à educação integral no Brasil. Caracterizado por um conjunto de estratégias pedagógicas na modalidade de oficinas que

27 Meta presente no Plano Decenal de Educação para Todos que emergiu após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) ocasião em que o governo brasileiro, juntamente com outros países, comprometeu-se com a universalização da educação básica até o final do século XX.

consideram, especialmente, saberes tácitos foi dividido em macro campos do conhecimento, propondo-se ampliar o tempo de permanência das crianças do Ensino Fundamental nas escolas públicas para o mínimo de 7 horas diárias. Priorizou, inicialmente, os municípios e as escolas com baixos indicadores de aproveitamento escolar utilizando-se dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB, como parâmetro para a oferta do Programa no âmbito dos municípios em todo o território nacional.

Passados 10 anos, em alguns estados brasileiros, a exemplo de Paraná e São Paulo, a oferta de tempo integral foi municipalizada por escolas da rede pública. Nesses casos, a União tornou-se parceira e não mais a proponente do Programa, contudo, tal empreendimento vem esbarrando na infraestrutura física de escolas que, geralmente, não são adaptadas para receber alunos de tempo integral. Em outras realidades há relatos de inequívocos investimentos na proteção social de crianças e adolescentes vulnerabilizados socialmente, quer pela condição de precariedade socioeconômica, quer pela situação de sujeito em peculiar estado de desenvolvimento (MOLL, 2012).

Entretanto, no ano de 2016, reflexo de um escandaloso retrocesso no campo das políticas sociais brasileiras o governo nacional reformulou o PME apresentando como sendo seu substituto o Novo Mais Educação (Portaria MEC nº 1.144/2016). O atual formato, válido em todo o território nacional, centra suas aprendizagens nas ciências matemática e na linguagem. Em termos de carga horária, a escola pode oferecer de 5 a 15 horas semanais de ampliação de tempo de permanência na escola. Curiosamente, somente aquelas que optarem pelas 15 horas é que chegam à base do estabelecido pelo antigo PME (mínimo de 7 horas/dia na escola). Proposição, essa, em discordância com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que prevê a gradualidade da oferta de mais tempo de escola na Educação Básica através de metas objetivas.

Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, o Novo Ensino Médio pauta sua reforma incluindo a ampliação da oferta de tempo integral nesse nível de Ensino focando a ampliação da carga horária na questão

da qualificação profissional²⁸. Neste sentido, no que se refere à oferta de matrículas em educação integral no ano de 2016, no país, verificou-se uma gritante inversão nos indicadores²⁹. Uma redução massiva de educação em tempo integral, no Ensino Fundamental, cede lugar para a sua ampliação no Ensino Médio o que mediante indicadores inexpressivos resulta numa realidade abissal e controversa.

Escolas de educação em tempo integral, no caso do Rio Grande do Sul, lutam arduamente para não sucumbir à falta de investimentos por parte do ente estadual. São escolas remanescentes do Projeto CIEPS que com o apoio das comunidades mantêm o seu funcionamento na modalidade de oferta de educação de dia inteiro³⁰.

Crianças e adolescentes permanecem excluídos ou incluídos de forma precária na instituição escolar; o direito ao aproveitamento escolar ainda é questão pouco discutido pelas redes de proteção que se formam no âmbito dos municípios e que agregam, além de escolas, um conjunto de instituições de natureza e campos diversos, representações de conselhos municipais e, em alguns casos a presença de lideranças comunitárias.

28 Conforme o art. 13 da Lei do Novo Ensino Médio Integral fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral cujo repasse de recursos para os Estados e para o Distrito Federal, no prazo de dez anos, deverá oportunizar a formalização entre as partes.

29 Dados do Inep demonstram que as matrículas no ensino médio regular cresceram 0,7% de 2015 para 2016, enquanto que o interesse pelo ensino médio integral avançou 8,6% no mesmo período. Entretanto, segue pequena a participação dessa modalidade de ensino na educação básica. O percentual de alunos do ensino médio em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016. Por sua vez as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016 e o percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016. A educação em tempo integral figura nas metas do PNE e o desafio proposto é atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206 Acesso em: 19 de junho de 2017.

30 Um total de 94 CIEPs no Rio Grande do Sul possibilitaram o acesso de 112.800 alunos em turno integral, nos anos de 1990. Atualmente são 16 os que funcionam na modalidade de turno integral e o compito de matrículas exige uma pesquisa pormenorizada. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sonho-de-brizola-escola-de-turno-integral-fracassa-no-rj-e-rs,819842ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

É com o advento do Sistema Único da Assistência Social - SUAS³¹ que tais redes têm sido incentivadas e passaram a ter presença orbitando as atribuições dos Centros de Referências de Assistência Social – CRAS também conhecidos, popularmente, como a Casa das Famílias.

Práticas educativas se consolidam no interior das políticas de assistência social enquanto práticas socioeducativas que, no âmbito da SUAS, são denominadas de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Alusão ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que, a partir de 1990, transformou a doutrina da situação irregular desde onde o Código de Menores servia para sustentar práticas higienistas que em nada remetia à proteção integral.

No contexto de pós ECA crianças e adolescentes, sujeitos de direito e em peculiar condição de desenvolvimento, passam a ter um conjunto de direitos, entre eles, o próprio serviço de fortalecimentos de vínculos, antes conhecidos como atividades extracurriculares e/ou práticas socioeducativas³². Tais ações, nos moldes como a conhecemos hoje, são consideradas política afirmativa.

Neste contexto as denominadas práticas socioeducativas têm sido ressaltadas as suas dimensões educativas de formação geral, de defesa de direitos e passam a ser identificadas como serviços prestados pelo poder público municipal e por setores da sociedade civil, através de Organizações Não-Governamentais e de Terceiros Setor. Muitas destas práticas, na modalidade de oficinas no interior de macrocampos foram ofertadas pelo PME como práticas socioeducativas, na modalidade de educação não escolar e adentram o sistema público de ensino, principalmente, no Ensino Fundamental.

31 O SUAS possui como marco de legalidade o rompimento com os aspectos tuteladores historicamente presentes na Política de Assistência Social. Seus preceitos desafiam a gestão pública no sentido de compreender a assistência social enquanto uma política de estado e não de governo.

32 Segundo Zucchetti, Moura e Menezes (2014, p. 970) os socioeducativos “são práticas de educação não escolar cujas ações de promoção da cidadania e de proteção social, voltadas às crianças e jovens socialmente vulnerabilizados, evidenciam a base compensatória de tais programas/projetos”.

Desde modo, na perspectiva da equação escola + socioeducativo temos visto outras experiências de mais tempo de práticas educativas serem oferecidas a crianças e jovens menos favorecidas social e economicamente.

3 O TEMPO DEFINIDO PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Não há dúvida que estamos num tempo de equívocos sobre como devemos olhar para a educação e para a escola, querendo para aquela uma ambição de transformação política que não depende dela e para esta a superação da desigualdade social que não está ao seu alcance. A educação não coincide com a escola, o que não significa que esta não deva ser organizada em função da orientação conceitual daquela, assim como aquela não pode ser indiferente ao projeto societal politicamente possível.

Portanto, quando falamos de educação temos de olhar às possibilidades de evolução do indivíduo e da sociedade e dar-lhe um sentido viável bem como ao modo como transitar de um estado de compreensão e de vida a outro. A escola é tão só uma instituição que vingou porque se tem mostrado imprescindível aos poderes dominantes das sociedades modernas. Não há dúvida que ela se tem mostrado “mais adequada que qualquer outra instituição às exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica económica capitalista e/ou por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada” (FERREIRA, 2005, p.179), porque oferece a instrução que assegura o saber instrumental exigido a uma sociedade de excedentes. Por outro lado, ela também se revelou muito importante

às configurações político-ideológicas empenhadas em difundir e consolidar uma ideologia que promovesse a coesão entre indivíduos provenientes de grupos sociais e culturais diversos e com interesses díspares, estabelecendo uma sintonia ou, pelo menos, a aceitação de princípios e de normas sociais orientadoras das re-

lações, entre diferentes níveis de hierarquias e impondo símbolos e valores civilizacionais caros às elites que sustentavam a consolidação das nacionalidades (FERREIRA, 2005, p.179).

É por isso que a escola tem sido a instituição formativa que melhor tem servido ao processo civilizatório determinado pela tecnologia e o progresso e a capacidade de governo de indivíduos e de territórios. A escola constituiu-se na medida do esforço das forças dominantes de um país em consonância com a sua ideia de desenvolvimento num tempo em que não se podia ignorar as mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e culturais. À força bruta das espadas e lanças foi-se sucedendo a lógica da razão, da técnica, da produção, do lucro; à hierarquia aristocrática definida pelo sangue de nascimento passou-se à classe determinada pela participação na riqueza e no conhecimento; a regulação das crenças e dos comportamentos pelo exclusivo da religião e do pecado cedem diante a lógica social, a ciência, a civilidade, a política; a pátria e a nação serão referentes identitários e mobilizadores de sentimentos e políticas caros aos Estados nacionais superando ou nacionalizando crenças, redefinindo símbolos e valores.

A instituição escolar ganha relevância na medida que integra cada vez mais um currículo que satisfaz as necessidades de um Estado-Nação determinadas pelas forças que condicionam a sua governança. Significa isso que é sempre um campo de disputa política, mas dificilmente poderá ser outra coisa que não se adeque às condições materiais presentes ou possíveis num tempo-espço determinado.

A escola não é uma instituição neutra e não tem sido apenas espaço de ensino de saberes instrumentais como ler, escrever e contar ou em, anos mais avançados, de línguas, matemática e ciências. A sua relevância tem passado também por contemplar uma formação mais ampla definida pela cultura dominante enquadrada pelos interesses do Estado-Nação, formalizando a educação que determinará o lugar das pessoas na sociedade. A escola é fundamental na constituição da modernidade mas não é mais que a parcela da formação geral de

uma cultura, da formação inicial dos saberes básicos e instrumentais convenientes ao funcionamento de uma sociedade. A sua importância na ordem do Estado-Nação formalizou-a e confundiu-a com a educação. Frequentar e ter sucesso na escola passou a significar ter educação porque assegurava a aprendizagem dos que deviam garantir o bom funcionamento da sociedade. Mas tratava-se de um equívoco já bem identificado por Anísio Teixeira quando afirmava:

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, regulá-la apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori. Reestabelecida esta maneira de conceitua-la, a educação deixará de ser campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do meticuloso reconhecimento legal ou oficial. O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística jurídica que é, essencialmente, um regime de prazos e de normas, fixados, de certo modo, por convenção (TEIXEIRA, 2007, p. 100).

Para este pedagogo a educação não se devia confundir com a organização legal de um espaço educativo muito delimitado e regulamentado. É por isso que a Educação Integral, para Teixeira (2007), vai, antes de tudo, no sentido do resgate da humanidade inerente ao processo educativo. Ora, o que a escola tende a assegurar é apenas o

componente mínimo de uma formação inicial de matriz instrumental organizada em função dos interesses dominantes assumidos pelo Estado. Em nome de uma pseudo-igualdade, a escola é um serviço burocrático a assegurar o ensino básico, pelo que se regula mais em função de interesses dos poderes em jogo do que da educação como imanência humanista da formação do indivíduo.

De certo modo, o Programa Mais Educação, por exemplo, evidencia forte sentido político, ao pretender atender, para além das questões relativas ao ensino, a uma formação mais ampla. Todavia, como bem sublinhou Cavalieri (2002, p. 5), se a “motivação para mudanças do tempo de escola embutem questões políticas ou ideológicas” elas estiveram também “encobertas por demandas de caráter imediatista” que consideramos advir quer da inconsistência da compreensão de educação integral quanto da preocupação de dar resposta a ditames conjunturais sem quebrar o *status* escolar vigente.

Os interesses estão camuflados em expressões generosas que iludem a autenticidade da dinâmica política. A essência da educação enunciada como desenvolvimento integral da pessoa para agir conscientemente numa sociedade democrática mais equitativa e harmoniosa não passa da retórica política ou se concretiza apenas na justa medida dos compromissos entre os variados agentes e atores envolvidos. Assim o ideal da educação integral, cedendo a interesses de caráter imediatista, se transveste na regulação formalística do tempo e do espaço e no compromisso da escola de tempo integral.

Segundo Moll (2010) a dimensão do tempo integral na escola possui dois sentidos: um estrito e que se refere à organização e ampliação do tempo que os estudantes permanecem na escola além da jornada de um turno e, outro, de sentido amplo, que alcança o debate sobre a educação integral enquanto satisfação de um conjunto de necessidades formativas de diversos campos, entre eles, o cognitivo, estético, ético, lúdico, espiritual, físico-motor, entre outros. Obviamente, neste sentido, a escola é assumida como dispositivo educativo que deve agir sobre a totalidade do indivíduo de modo a corresponder a um anseio geral da

sociedade sobre a sua ação e a sua contribuição no aprimoramento ou evolução da mesma.

Esta perspectiva tende muitas vezes a partilhar a generosidade fomentada pelos discursos entusiásticos do liberalismo ou republicanismo progressista dos séculos XIX e XX ou pelas propostas pedagógicas mais empenhadas em reformas da sociedade. Ela dá a ilusão da facilidade e apresenta-se como uma espécie de messianismo, tendendo a ignorar que a regeneração social e cultural está condicionada a diferentes entendimentos sobre como se concretizar. Em geral, serve melhor a sociedades menos complexas e mais suscetíveis a projetos políticos hegemónicos e redencionistas.

Se a escola é uma instituição fundamental nas sociedades atuais, contribuindo muito para o progresso destas, ela não constitui por si só a educação disponibilizada nem a garantia da transformação social e política. A evolução das sociedades nas últimas décadas demonstra que ela se fez em muitos países para além do que escola foi e do ensino que enquadrou. Houve regimes políticos que deram lugar a outros e transformações mentais substantivas aconteceram sem que tal se devesse à organização e ao currículo escolar. Em geral, a escola tende a servir uma linha política conjuntural que pode ser mais ou menos alinhada com o processo civilizacional e mais ou menos sensível ou interessada na sustentabilidade e na coesão social.

O entendimento da escola não deve ser equacionado fora do quadro sociopolítico e sociocultural em que ela se insere ou deve inserir nem alheio as condições materiais disponíveis ou passíveis de serem consideradas. Enquanto instituição tem um imaginário que a confina ao ensino de conteúdos reconhecíveis como essenciais à interpretação de mundo, pelo que assume um carácter instrumental ainda mais reforçado porque define a capacidade dos que a frequentam. Daí que ela seja o espaço-tempo pensado adequado em função da expectativa colocada num público determinado, num período caracterizado por condições materiais próprias e por necessidades e exigências socioeconômicas e socioculturais. A ampliação do tempo de escola não coincide

necessariamente com a convicção da necessidade de uma educação integral capaz de potencializar e harmonizar as capacidades de cada pessoa. Ela até pode acentuar problemas e prejudicar o percurso educativo dos que se viram condicionados por ambientes desajustados dos seus interesses, das suas características e das conveniências educacionais da geração.

O tempo e os espaços devem ser definidos pelos objetivos educativos e não por outras razões, nomeadamente, de ordem corporativa, assistencial, econômica, política conjuntural. A falta de clareza quanto ao sentido da educação escolar, que tanto se pode restringir a uma instrução de conhecimentos instrumentais fundamentais como alargar-se às agendas de grupos influentes numa determinada conjuntura, só não deixa a definição do tempo à discricionariedade dos que governam a escola porque estão condicionados por outras forças e condições.

O certo é que a acentuação política no tempo integral na escola confunde os intervenientes e alarga margens de ambiguidade de ação e sentido. O que é isso de tempo integral e para que serve? A escola não é vida e não deve ser o espaço coercivo que tolhe a experiência real e significativa.

As experiências de ampliação de jornada escolar ou de uma jornada escolar completa são diversas e tendem a ser vistas diferentemente entre distintos segmentos sociais, podendo valorizar conteúdos mais tradicionais e de pendor cognitivo ou abrir-se a áreas de maior receptividade entre os jovens, como atividades físicas ou criativas. Em qualquer das situações, há a possibilidade de serem frequentadas em exclusividade ou em paralelo com outras praticadas em outros lugares de forma mais intensiva ou lúdica. Quando se considera a situação geral da escola pública brasileira, a necessidade de ampliação da jornada escolar é muito orientada pela preocupação de redução de desigualdade, inclusive de oportunidade, daí seu caráter, também, de política compensatória.

Vendo bem, muitas vezes, mais tempo de escola significa um apoio incondicional às famílias, às mães trabalhadoras que passam a contar com a escola também como um serviço de proteção, de cuidado

dos filhos. Esta dimensão foi observada num estudo realizado por Santos (2016) que buscou pelos sentidos atribuídos pelas mães de crianças do Programa Mais Educação em escolas da cidade de Novo Hamburgo. Por outro lado, o mesmo estudo aponta para uma polarização: o apoio às mães não representava por parte do Programa uma estratégia significativa com vistas à discussão e à implementação do papel da convivência comunitária e familiar tendo a escola como um importante elemento articulador. Nem tampouco viam as famílias motivos para a permanência das crianças no PME que apresentava sinais de esgotamento nas escolas por conta da descontinuidade dos investimentos dos governos. Nestes casos as escolas optavam por cortes na oferta de oficinas pedagógicas, redução de carga horária, liberação de profissionais educadores/monitores.

Neste sentido, no quesito aproximação com as famílias e oferta de tempo integral as escolas deixavam a desejar, comparativamente aos projetos socioeducativos que eram oferecidos pelas políticas de assistência social, através dos CRAS, por exemplo. O que fez com que muitas famílias optassem por fazer o caminho de volta³³.

Mais do que cumprir um tempo importa considerar o tipo de educação no tempo porque há educação para além da escola que se não deve confundir com esta. Na verdade, a educação integral pode ser compreendida enquanto ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos contemplando, claro está, a educação que passa pelos processos de socialização e formação que existem em todas as sociedades (CAVALIERE, 2010). Mas as sociedades contemporâneas têm sido atravessadas quer pela generalização da escolarização, quer pela ampliação de momentos socioeducativos que tanto se complementam e convergem como concorrem, divergem e controvertem.

Estamos numa época de proliferação de oportunidades educativas que não têm sido equacionadas enquanto sistema ou mesmo pelo sistema educativo. Daí fazer sentido que se deva pensar a educação integral

33 A expressão refere-se ao retorno aos projetos ofertados no âmbito da assistência social que oferecia atividades 'extraclasse' antes da existência do PME.

quando relacionada à educação escolar como forma de religação entre a ação própria da escola com as dimensões mais imediatas da vida (MOLL, 2010) associada a outras possibilidades de práticas educativas existentes num dado território. Sendo assim, a escola é dada à educação integral tanto porque se organiza para propiciar o desenvolvimento integral dos alunos e alunas quanto porque prepara estes e estas para atenderem à sua formação integral. Neste sentido, temos de convir que a dimensão do tempo é fundamental se mais tempo de escola não significar oferecer mais do mesmo, afirma Moll (2012).

A educação integral deve ligar-se à vida da pessoa e da comunidade em que se insere porque deve capacitar de acordo com as potencialidades de cada uma e cumprir-se ao longo da vida humana. Nunca como hoje fez tanto sentido conceber a educação ao longo da vida perspectivando-a como educação integral. A pessoa e a qualidade da sua intervenção no mundo depende da educação e da articulação a outras dimensões que garantam a sua potencialização. O pensar uma escola que se organize dentro de uma ideia de educação integral não pode satisfazer-se com o acrescentar horas à escola, nem com o reter crianças ou adolescentes no espaço escolar para não corram riscos nas ruas.

A escola deve ser organizada para prover espaços de ensino-aprendizagem lógico e sistemático, que dificilmente poderiam ser oferecidos por outra instituição, e de modo a que dotem os alunos e as alunas dos conhecimentos, das técnicas, do *habitus*, que garantam o saber aprender, estar e ser consciente, crítico e autónomo. Mas não deve ter a pretensão de constituir-se como instituição enciclopédica ou, menos ainda, como “Torre de Babel” de conhecimentos. Há que afastar qualquer propósito de a fazer protagonista do “Saber”, do “Conhecimento”, da “Moral”, porque não é viável nem é desejável num mundo tão complexo, diverso e mutável, e com uma ciência e tecnologias cada vez mais avassaladoras.

A escola deve ser pensada como alicerce e estrutura de formação que sustente o percurso do indivíduo, a interação com a realidade, a dialética da aprendizagem. A sua importância vem da vocação de

formação inicial, de colocar as colunas do conhecimento, de reforçar as traves do raciocínio, da robustez e da flexibilidade da sua estrutura. A escola não é teatro de guerra mas campo de treino, é local de iniciação à cultura, de preparação pessoal, de ensino, de desenvolvimento individual, de formação básica. Ela é, sobretudo, espaço de interações protegidas, de gramáticas estabelecidas, de atores e poderes bastante definidos, de conhecimentos fundamentais estruturantes, cuja consistência organizacional em articulação com o histórico da cada estudante possibilitará as diversidades de condição de desenvolvimento dos indivíduos.

A escola nunca pode deixar de ser uma comunidade simplificada e um conhecimento básico o que não diminui a responsabilidade de definir bem o que deve fazer e de fazer bem o que definiu como importante. O tempo deve ser o conveniente para se ensinar o que se deve e fazer como se entende apropriado em função de um desenvolvimento orientado pela educação integral. As mesmas coisas, no mesmo espaço, pelas mesmas pessoas durante horas e horas, dias após dia, não será o mais motivador; tudo isso, em condições pouco adequadas, com professores, pedagogos, educadores sociais, monitores apanhados na curva do emprego e diante de inconsistentes projetos político-pedagógicos dificilmente se redime a fragilidade educativa dos muitos que a menor fortuna colocou em escola pública.

A reivindicação da educação integral se pode ser pensada com a escola de tempo integral é porque esta pode reunir condições de cumprir aquela. Entre os mais ricos tanto se pode apostar forte no mundo escolar como considerar outras vias de formação para obter uma educação que contemple as diversas dimensões do desenvolvimento integral. Mas diante dos problemas que afetam a escola pública brasileira e em face das suas possibilidades de evolução a curto/médio prazo pode considerar-se que há que lançar mãos a expedientes que contribuam para diminuir a desigualdade social e educativa que minam a coesão da sociedade brasileira e que pode passar, por exemplo, por experiências de práticas de educação integrada.

De forma evidente, ela antecede a elaboração do Programa Mais Educação e emerge de um debate mais amplo entre diversos setores da sociedade. Trazida a efeito a partir da participação do terceiro setor, organizações governamentais e movimentos sociais como grandes parceiros da proposta base do PME é apresentada às escolas de educação pública brasileira na perspectiva “de parcerias de modo a ampliar não somente espaços, mas também responsabilidades e a diversidade de aprendizados” (LAMACO E SILVA, 2013, p. 19).

Talvez, por aí, seja possível intuir sobre as possibilidades concretas de ações que impactem o desenvolvimento humano e social do contexto. De forma concreta se observa pela dimensão da política da Assistência Social, através da SUAS a emergência dos trabalhos em rede: redes de proteção e micro redes de proteção. Nesta perspectiva talvez seja possível juntar as duas pontas de um mesmo fio: a educação (sentido lato) e a educação escolar (enquanto sistema, em seu sentido stricto). Contudo, faz-se necessário investigações nesses campos onde escolas, projetos socioeducativos, e setores da sociedade se encontram em colaboração. Mediante o que se tem observado ao longo dos últimos 20 anos na cidade de Novo Hamburgo é possível identificar uma realidade aproximada ao que tem sido denominado de educação integrada, numa convergência de debates, embates e práticas que colocam a intersectorialidade em perspectiva.

Contudo, seja por esta ou outra forma, a educação integrada tem de obedecer a um projeto político-pedagógico claro na concepção e na estratégia capaz de servir de orientação a todos os intervenientes no processo. Ele tem de ser pensado para definir a qualidade da educação num determinado território e da sua população e de como isso se relaciona com a sociedade existente e o desenvolvimento social, econômico, cultural e político pretendido. Se a educação integral deve ser pensada como sistema para se concretizar em um indivíduo, este deve ser motivado e mobilizado pelas vias definidas e socialmente responsabilizado pela sua forma de ser e estar em comunidade. A educação integral deve

atender a que cada um possa se inserir plenamente como constituinte da humanidade junto dos que partilham com ele a vida comum.

4 A GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentimos frequentemente a impossibilidade de se caminhar sobre um ideal por mais óbvio e justo que seja. E muitas vezes nem se trata de uma utopia milenarista ou um futurismo de ficção científica. No caso que aqui tratamos há muito de viabilidade que se defronta com os fantasmas da impossibilidade. Ou será que não é possível, pelo menos, a escola de tempo integral? A obrigatoriedade também já foi uma utopia que persistiu durante demasiado tempo. Quanto tempo mais será preciso para que a escola não seja suscetível à desigualdade educacional ou, pelo menos, para que possa prover uma educação que não menospreze as capacidades dos que provêm de ambientes socioculturais desfavorecidos?

As dificuldades em generalizar a escola em tempo integral denuncia uma má vontade que não está fácil de ser superada. E ela em si não é garantia de qualidade escolar e menos ainda de igualdade de oportunidades. Pelo tempo apenas enunciamos a permanência pretendida sem ser claro a quem esta interessa e se se adequa à educação pretendida. O tempo pode regular a duração do exercício de uma função mas não necessariamente a qualidade dele.

Não é inequívoco que mais tempo em uma escola signifique uma melhor educação do que em outra com menor tempo de duração. O tempo deve ser enquadrado por propósitos educacionais relacionados com a qualidade da população. Neste sentido importa pensar a escola como uma instituição importante no contexto da sociedade contemporânea, mas que não deve ignorar as práticas da educação não escolar e o que se vem designando por educação ao longo da vida, no seu sentido de integralidade.

A escola tem de ser equacionada à luz da educação integral, tanto porque se organiza para propiciar o desenvolvimento integral dos que a frequentam quanto porque prepara as crianças e os jovens para gerir

a sua formação integral. A escola deve oferecer uma formação inicial sobre a qual se desenvolverá uma educação integral sustentada e deve fazê-lo definindo o tempo necessário às aprendizagens estruturantes e as práticas que potencializem capacidades e criem *habitus* capazes de assegurar o desenvolvimento das pessoas e comunidades progressivamente mais democráticas.

REFERÊNCIAS

- CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Fac. de. Edu., 2010, CD ROM.
- _____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. Teias: **Rio de Janeiro**, ano 3, nº 6, jul/dez. 2002.
- FERREIRA, Gomes Antônio. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.
- _____. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. **Educação Unisinos 18** (3). p. 220-227, setembro/dezembro 2014.
- _____. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 9 jan./jun. 2005.
- LAMONACO, Beatriz P; SILVA, Leticia A. M. da) **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itau Social –Unicef, 2013.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. 2007.
- MOLL, Jaqueline. Escola de Tempo Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Fac. de. Edu., 2010, CD ROM.
- SANTOS, Marilene de Fátima Pacheco dos. **O Programa Mais Educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal**: percepções de mães e alunos. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2016
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed.da UFRJ,
- ZUCCHETTI, Dinora T.; MOURA, Eliana. ; MENESES, Magali . A artesanaria de um fazer: a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 967-985, 2014.

Capítulo XII

METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL: Fundamentos, principios y fines

Gloria Pérez Serrano

Marta García Pérez

1 INTRODUÇÃO

Los medios de comunicación al informar, cada día, sobre la realidad en la que estamos insertos, ofrecen múltiples significados. Se constata que un mismo hecho se interpreta de modos variados e incluso, a veces, contradictorios. Las reflexiones que se hacen emanan desde teorías u opiniones/ópticas múltiples y lo mismo sucede a la hora de fundamentar los hechos. Diríamos que existe un desajuste entre la realidad y la interpretación que se hace de ella.

Está claro que la realidad presenta múltiples significados. No es unívoca, ni inequívoca, ni transparente. No se puede abordar desde una sola perspectiva. Es compleja, en ella existen opiniones diversas, percepciones variadas e incluso modelos y teorías múltiples y divergentes. Este problema afecta fundamentalmente a las Ciencias Sociales donde existe un desfase entre el cuerpo teórico y la realidad objeto de conocimiento.

Esta reflexión es importante, puesto que nos ayuda a comprender que las palabras tienen un significado polisémico y exige definir las. La realidad, al estar cambiando de modo permanente, demanda que los términos se resignifiquen constantemente. Esta tarea es central en la ciencia y de modo especial en las Ciencias Sociales, sobre todo, en

aquellas dimensiones que guardan relación con la construcción del conocimiento.

Concepto y constructo se suelen usar como sinónimos. El constructo está compuesto por uno o varios vocablos y un concepto. El vocablo es aquél término (palabra) que pone nombre a determinados contenidos. El concepto es aquél contenido que recoge la definición de cada vocablo.

Teniendo en cuenta lo dicho, se entiende como constructo, aquel concepto lógico, que tiene un sentido unívoco y completo en sí mismo, dentro del marco de una teoría o una ciencia. Estos constructos constituyen operaciones mentales a base de abstracciones del pensamiento humano y al mismo tiempo configuran la base de los procesos del conocimiento.

Todas las ciencias tienen un lenguaje propio, específico, referido a un área de conocimiento. Es lo que se conoce como vocabulario científico. El uso común de estos términos hace que podamos entendernos y construir los saberes.

2 FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN SOCIAL

En diferentes disciplinas se conceptualiza sobre *Metodología de la Intervención Social*. Este es un constructo que se configura fundamentalmente por dos términos -metodología e intervención-, que a su vez pueden descomponerse en otras voces, como a continuación veremos. No podemos llegar a entender este constructo si ponemos el acento sólo en uno de los dos vocablos, olvidando el otro, puesto que ambos sirven para expresar lo que pretendemos entender, definir y conocer mejor.

Como aproximación didáctica para el lector, nos referiremos en primer lugar al concepto de metodología, posteriormente al de intervención, para más tarde vincular ambos términos, lo que nos llevará a elaborar una definición específica.

2.1 Concepto de Metodología

El término metodología” viene del griego y se compone de los siguientes significados: “*metá* = más allá”, “*odós* = camino”, “*logos* = razón o estudio”. Los distintos autores estudiosos de la metodología, que han sido consultados, señalan puntos de encuentro a la hora de definir Metodología. En sus características principales la entienden como ciencia que se ocupa del estudio de los métodos para incidir en la transformación de la realidad.

En las definiciones aparecen también otros aspectos como participación, teoría, proceso, técnica, método, etc. Se recogen algunas definiciones de autores diversos, por orden cronológico, con el fin de poner de relieve la evolución del término, los avances logrados, así como las semejanzas y diferencias:

- Es esencial (...) la *participación* de la misma población, en tanto sea posible en cada circunstancia. (ANDER, 1982, p.15)
- Es la *teoría* de los métodos que ordena las operaciones cognoscitivas y prácticas en la acción racional profesional. (LIMA, 1983, p.13)
- Es la *disciplina* o rama de la ciencia que se ocupa del estudio de los métodos y sus interrelaciones para el análisis científico de la realidad. Además es entendida como un *proceso* que implica momentos de toma de decisiones sobre la dirección a seguir, los métodos, las técnicas, los enfoques y los objetivos. Es conceptualmente un término de contenidos e implicaciones lógicas y epistemológicas. En la metodología, como proceso, se encuentran los métodos concretos, que intervienen como el sustento operativo, se suceden e inscriben dando lugar a una nueva perspectiva en las fases del acto cognoscitivo. (BARREIX; CASTILLEJOS, 1997, p.36),
- El estudio de los *métodos*. La metodología es una estrategia general para concebir y coordinar un conjunto de operaciones mentales, conferir estructura al proceso, ordenar las operaciones

cognoscitivas (acción-reflexión) y las prácticas en la acción profesional. Agrupa los principios teóricos y epistemológicos, así como, los métodos para conocer o actuar sobre una realidad. Y por último, tiende a ser de carácter general, puesto que no siempre ofrece procedimientos concretos. (CIFUENTES; LÓPEZ, 1999, p. 34).

- La *disciplina* o rama de la ciencia que se ocupa del estudio de los métodos y de sus interrelaciones para el análisis científico de la realidad. Expresa el *proceso* de reflexión y acción al reunir, en el mismo movimiento, el significado, la finalidad, los valores, los objetivos, los principios, los métodos, los enfoques y las técnicas. Desde la perspectiva profesional es la manera como se elabora o desarrolla un proceso de intervención. Es una posición científica, pero que se ubica necesariamente en una visión teórica y en una opción ideológica y a través de ella el sujeto encuentra su capacidad de modelar y moldear una posible solución para la historia y sus acontecimientos. Parte de lo que es real, vislumbra lo que es posible, encuentra los límites de lo factible y los caminos de retorno para proyectar de manera más rigurosa la nueva búsqueda, ubica en la visión teórica los objetivos, los límites y las posibilidades de la acción. Está constituida por el total de métodos de una disciplina o el estudio del método en sí mismo. (MONTROYA, G.; ZAPATA, C.I.; CARDONA, B.N., 2002.).
- Podemos hablar de métodos o, dicho de otra manera, de conocimiento técnico aplicado o aplicable en la intervención social en la medida que exista un cierto grado de formalización establecida acerca de la manera de operar en ese ámbito, en alguna medida como aplicación de conocimiento científico y en alguna medida como sistematización de un saber hacer a partir de una práctica o experiencia socialmente ubicada. (FANTOVA, 2006, P. 8).

- La Metodología es entendida como un *concepto global* referido al estudio del Método (o de los métodos) desde un proceso sistemático en el cual se adquieren modos y formas de conocimiento... La sociología y psicología hacen referencia a lo plural; a diferentes métodos; se infiere que en filosofía se refiere el método al pensar, mientras que la sociología y la psicología lo diversifican en los métodos para pensar y para actuar. (GORDILLO FORERO, 2007, p.123).
- El método es un *elemento esencial en la estructura* del trabajo científico. Sin método no se puede realizar eficazmente este trabajo, puesto que es imprescindible en la búsqueda de un resultado que no está determinado. La necesidad de marcarse un camino basado en estrategias rigurosamente aplicadas para lograr el efecto conveniente hace patente su necesidad. El método científico no es infalible, es decir, puede mejorarse y, tampoco es autosuficiente, lo cual hace referencia a la necesidad de complementación con otros métodos. (PÉREZ SERRANO, 2011,p. 28).

De los autores analizados se desprenden algunos rasgos que creemos conveniente subrayar. La metodología es:

- Conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar los objetivos que nos proponemos en un trabajo realizado con calidad.
- El estudio o elección de un método pertinente para alcanzar un objetivo en investigación, en un trabajo y/o en un proyecto. Es un concepto más amplio que *método*.
- Una de las etapas de un trabajo o proyecto que parte de una posición teórica y conlleva una selección de métodos acerca del procedimiento para realizar las tareas vinculadas con la investigación, el trabajo o el proyecto.
- La *metodología* es una ciencia, garante de la investigación sistemática y la formulación de métodos que deben ser utilizados en una investigación científica.

Los métodos son procedimientos que se utilizan tanto para pensar como para actuar. Los métodos no se desarrollan en el vacío ni en abstracto, se construyen en cada momento en dialéctica con la acción, para situaciones específicas que se dan en coordenadas de tiempo y espacio.

De acuerdo con lo anterior, **la metodología**, es entendida como un concepto global que hace referencia al estudio del método, o de los métodos. Existen ciencias como la Filosofía en las que se utiliza el método heurístico, que fundamentalmente es un método para pensar. Existen otras ciencias como Sociología, Pedagogía, Psicología, en las que se diversifican los métodos: unos para pensar y otros para intervenir.

2.2 Concepto de Intervención.

Acercarnos al concepto de *Intervención* no es una tarea fácil. Se utiliza con frecuencia en la vida cotidiana y creemos entender su significado; sin embargo, si intentamos profundizar en el mismo nos enfrentamos a múltiples interpretaciones lo que hace compleja la tarea. El concepto *intervención* se caracteriza por la pluralidad de connotaciones y la diversidad de sentidos. En el Diccionario de la RAE recoge esta diversidad de acepciones. No es lo mismo usar el verbo de un modo intransitivo o transitivo, dado que en las formas intransitivas predomina el sentido pasivo de la intervención (“examinar, censurar con autoridad”, “controlar o disponer...”, “fiscalizar...”) mientras que en la modalidad transitiva las acepciones que predominan son participativas (“tomar parte en un asunto”, “interceder o mediar por alguien”, “interponerse entre dos o más...”). Como se puede observar el término *intervención* pertenece al vocabulario común y es de significado polisémico. En este trabajo se utilizará desde la óptica de la participación.

Realizadas diferentes consultas bibliográficas sobre el término, estamos en condiciones de afirmar que tiene un uso distinto en diferentes países. Siguiendo al Sociólogo F. Fantova (2007, p. 185-186) podemos decir que no se conoce una definición de *intervención social* clara y consensuada en la comunidad científica, institucional o profesional.

Es un término que a penas se utiliza en los contextos de habla inglesa, en cambio en España tiene un uso muy frecuente, similar, en cuanto, intensidad y frecuencia, al que se hace en el contexto francés e italiano.

Este autor nos presenta una definición repensada en varios documentos que ofrece al debate científico de cuantos quieran participar en esta depuración y reelaboración. Entiende por *intervención social*, un tipo de actividad que reúne las siguientes características:

- Se realiza de manera formal u organizada
- Pretende responder a necesidades sociales
- Incide significativamente en la interacción de las personas.
- Aspira a una legitimación pública y social

A continuación desglosamos, más analíticamente, las notas señaladas:

a. Se realiza de manera formal u organizada

Esta característica es lo que diferencia una intervención social, planificada y tecnificada, de aquella otra actividad que responde a movimientos primarios, de apoyo familiar, de amistad, solidaridad, acompañamientos naturales que son necesarios pero que hay que distinguirlos de los primeros para poder hablar y actuar con identidad propia de lo que es una intervención social *formal y organizada*.

Ello ocurre en la medida en que la intervención se va tecnificando, profesionalizando y va siendo sostenida por el conocimiento. Por lo tanto, este tipo de intervención organizada aporta un valor añadido en la resolución de problemas, en la medida en que está llamada a analizar posibilidades, señalar objetivos, planificar actuaciones, evaluar procesos y siempre aplicando conocimientos y métodos adecuados para llegar a obtener los resultados que se esperan.

La intervención social formal y organizada se realiza en tres niveles:

- Nivel Superior, es el propio de la dirección máxima (Ministerio, Consejerías, Entidades científicas, educativas, sociales, etc.). Encargada de diseñar la política social
- Nivel Medio, propia de mandos intermedios, encargados de planificar, organizar y ejecutar. Son la clave del éxito de cualquier organización.
- Nivel Operativo, de carácter técnico, encargado de la intervención social propiamente dicha.

Estos niveles suelen aparecer diferenciados en cualquier actividad formalizada y organizada.

La *intervención social* se ha ido diferenciando de lo que hemos llamado acompañamiento natural e informal y a medida que va adquiriendo identidad propia se profesionaliza. Es importante resaltar que este tipo de intervención no anula el apoyo natural e informal, si no que viene a complementarlo.

b. Pretende responder a necesidades sociales

La *necesidad social* hace referencia a una parcela dentro de la gran variedad de las necesidades. Es preciso diferenciarla de otras como las sanitarias, educativas laborales, etc. Las personas son las portadoras de las necesidades, sin olvidar que las familias y las comunidades también lo son.

La *necesidad* es un concepto que hace alusión a lo que las personas precisan para desarrollarse íntegramente en orden a potenciar su calidad de vida. Las necesidades siempre serán humanas. Pueden partir del sujeto, o bien, de la interacción con el contexto cercano o el más amplio.

Para intervenir es necesario que exista algún tipo de necesidad y ésta ha de ir acompañada de algún criterio normativo de carácter técnico, administrativo o político. Para que se lleve a cabo la intervención no es suficiente que exista la demanda, se exige un tipo de prescripción para ejercerla.

c. Incide significativamente en la interacción de las personas

Toda actividad humana tiene repercusión en la dimensión relacional con las personas y su contexto. Por ello, la prioridad fundamental de la intervención social se orienta a promover el desarrollo autónomo y la integración de las personas en su entorno social. Para conseguirlo, es necesario cuidar la *interacción* que es la que puede producir el ajuste entre la capacidad de desenvolvimiento autónomo de cada individuo con sus entornos vitales y los apoyos formales e informales.

d. Aspira a una legitimación pública y social

La intervención social da respuesta a las necesidades que tienden a ser consideradas como un asunto de responsabilidad pública. De ahí se deriva la expectativa de ser una acción legitimada pública y socialmente.

Es necesario diferenciar la acción política de la intervención social, sabiendo que esta última tiene también una dimensión política pero no es su dimensión principal, aspira a una legitimación y aceptación más amplia, más allá de la política, en la regulación y en el sostenimiento de la intervención social.

La intervención social es un subsistema social a quien se le encomienda un trabajo dedicado a desarrollar la autonomía e integración de los individuos. Esto supone recibir un encargo y los apoyos correspondientes por parte de una estructura de la que todos formamos parte y al mismo tiempo este sistema puede desencadenar problemas y retos.

El sentido comunitario y el pluralismo del bienestar deben poner en juego los apoyos y las redes comunitarias, así como, las sinergias entre la responsabilidad pública y la responsabilidad social otorgando al nivel operativo (tercer nivel) un papel importante como mediador y dinamizador.

2.3 Nuestra definición de Metodología de la Intervención Social

Una vez que hemos abordado el concepto de metodología y el de intervención por separado, estamos en condiciones de aproximarnos con más rigor al constructo de *metodología de la intervención social*.

Cada metodología de la intervención responde a una determinada representación científica de la realidad y de la sociedad. No existe un modelo y una perspectiva única, sino una gran diversidad de modelos, metodologías, métodos, procedimientos y técnicas. Así mismo la complejidad de la acción social se muestra en todas sus facetas y ámbitos. La mayoría de los autores ponen hoy en valor la importancia del conocimiento teórico y metodológico riguroso para mejor intervenir en la práctica.

El saber teórico sirve de fundamento a la metodología, en este caso para la intervención.

Los autores consultados ponen de relieve la importancia que tienen las diferentes teorías e ideas porque influyen en la acción social y aportan al profesional una orientación, una guía, frente a la desorientación que representan las nuevas problemáticas. El saber teórico y metodológico desempeña un papel relevante en la formación de los profesionales porque les permite elaborar un mayor nivel de análisis de la realidad y un juicio crítico mejor fundamentado. Esto demuestra que el saber teórico es un fundamento imprescindible para la *metodología de la intervención social*.

Es importante indicar que en nuestro recorrido por la literatura científica sobre el tema no hemos encontrado ninguna definición del constructo *metodología de intervención*, ni de *metodología de la intervención social*. Existen muchas y muy variadas sobre metodología, método y también intervención, pero no sobre el constructo señalado.

¿Por qué este empeño en llegar a definir este constructo? ¿En qué medida puede incidir en el pensamiento de aquellos investigadores preocupados por estos temas de carácter epistemológico? ¿Qué bondades se pueden aportar si llegamos a brindar a la comunidad científica una aproximación a este concepto? Nuestra respuesta, va en orden a:

- Se constata que existe una mayor preocupación en los profesionales por realizar su trabajo con un mayor rigor metodológico, utilizando los procedimientos, herramientas y técnicas adecuadas. La necesidad de trabajar con método nace también de un deseo de mejorar el cuerpo profesional.
- Cualificar la intervención logrando una mayor incidencia en las estructuras sociales. La metodología de intervención, no sólo mejora la acción si no que incrementa el conocimiento.
- Necesidad de buscar identidad de la acción social a través del método científico unificando criterios en el proceso de análisis de la realidad. Nos hemos de preguntar por la utilidad del método con el que intervenimos.
- La metodología de intervención nos ayuda a superar la dicotomía teoría/práctica, en tanto en cuanto que la *metodología* conoce y diagnostica la realidad, mientras que la *intervención* opera sobre la misma, y todo ello conlleva una acción sistemática, éticamente informada, que guarda relación con la investigación en la práctica.

Por metodología de la intervención social entendemos, que:

- Es un constructo
- Una actividad mental
- Un saber teórico que fundamenta la práctica
- Un método que posibilita el orden, la sistematización y direccionalidad de la acción social.
- Un enfoque holístico que permite analizar las cuestiones parciales como componentes de una totalidad.

Objeto de estudio:

- Son los diversos ámbitos de la realidad social en la que interviene transformándola para buscar su mejora.

Nuestra definición de metodología de la intervención social: Es un constructo que hace referencia a una actividad mental, a un saber teórico que fundamenta la práctica y a un método que posibilita un proceso ordenado, riguroso y sistemático, lo que permite analizar las

cuestiones parciales como parte de un todo, con el fin de incidir en la realidad para transformarla buscando su mejora.

3 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Al intentar aproximarnos al diseño de la intervención social hemos creído conveniente acudir a la precisión terminológica para apoyar y diferenciar los distintos términos a los que se acudirá en el desarrollo del proceso.

Diseñar es una actividad mental, creativa, que da existencia a algo nuevo y útil sin existencia previa. Tiene dos momentos: el de la representación mental y el de la plasmación de la idea, en apoyo visible, para concretar y comunicar cómo será la obra que se pretende realizar, es decir, convierte lo invisible en visible.

El diseño debe reunir las siguientes características:

- Comunicativa: ordena la información para hacerla clara y legible.
- Persuasiva: intenta seducir para realizar una determinada acción.
- Constructiva: interpreta la realidad mediante mensajes visuales.
- Didáctica: conlleva fines educativos
- Estética: forma y función atractiva.

El diseño, vinculado a la intervención, se orienta a la mejora, el cambio y la transformación de la realidad. Todo proyecto se inicia con un diseño orientado a la intervención.

Existen diferentes niveles en el diseño de la planificación, que abarca desde lo más amplio a lo más concreto: plan, programa, proyecto, actividad, tarea.

En el ámbito sociocultural se utilizan a menudo términos susceptibles de interpretaciones diversas que pueden generar cierta confusión. Se incluyen a continuación los que consideramos más significativos en el tema que nos ocupa.

Se entiende por *plan* la secuencia ordenada de operaciones que conducen a un objetivo. Declara lo que se quiere conseguir y fija una serie de acciones generales – el plan de acción –, así como las estrategias y recursos para alcanzar las metas previstas a largo plazo. Se mueve en un nivel técnico-político. Su objetivo es marcar las líneas generales de acción y el cauce estratégico por el que discurren programas y proyectos.

Programa. Es el instrumento organizativo en el que se explicita el proceso a seguir para lograr objetivos y concretar las líneas de acción, diseñando secuencias lógicas para conseguir objetivos a medio plazo. Entre sus rasgos podemos destacar los siguientes:

- Carácter anticipatorio
- Tiene en cuenta diversos factores que intervienen en la acción socioeducativa.
- Implica sucesión sistemática de tareas.
- *Proyecto*. Unidad operativa donde se especifica qué se va a hacer, cómo y cuándo. Es un avance anticipado de las acciones a realizar para conseguir unos determinados objetivos en un corto plazo de tiempo. Como rasgos significativos del proyecto podemos señalar:
 - Concreta elementos para conseguir objetivos
 - Orienta, guía y prepara el camino.
 - Implica descripción de lo que se quiere conseguir, adaptándose a las características del entorno, recursos y temporalización precisa.

En síntesis, el *plan* presenta un carácter global, diseña objetivos y metas globales. El *programa*, por su parte, es más específico ya que fija objetivos y metas más concretas. El *proyecto* es la unidad operativa y específica de acción.

Actividad. Es la acción o conjunto de acciones que se ponen en movimiento para conseguir un objetivo determinado. Puede englobar varias tareas: una visita cultural, organizar una fiesta, una representación teatral, etc.

Tarea. Son acciones muy concretas necesarias para llevar a cabo una actividad: convocar a una reunión, elaborar un orden del día, difundir un programa, etc.

Los diferentes niveles de planificación mencionados propician acciones estratégicas al servicio del diseño de la intervención social.

En el trabajo social nos surge con frecuencia la necesidad de elaborar proyectos con el fin de mejorar la realidad en la que estamos insertos.

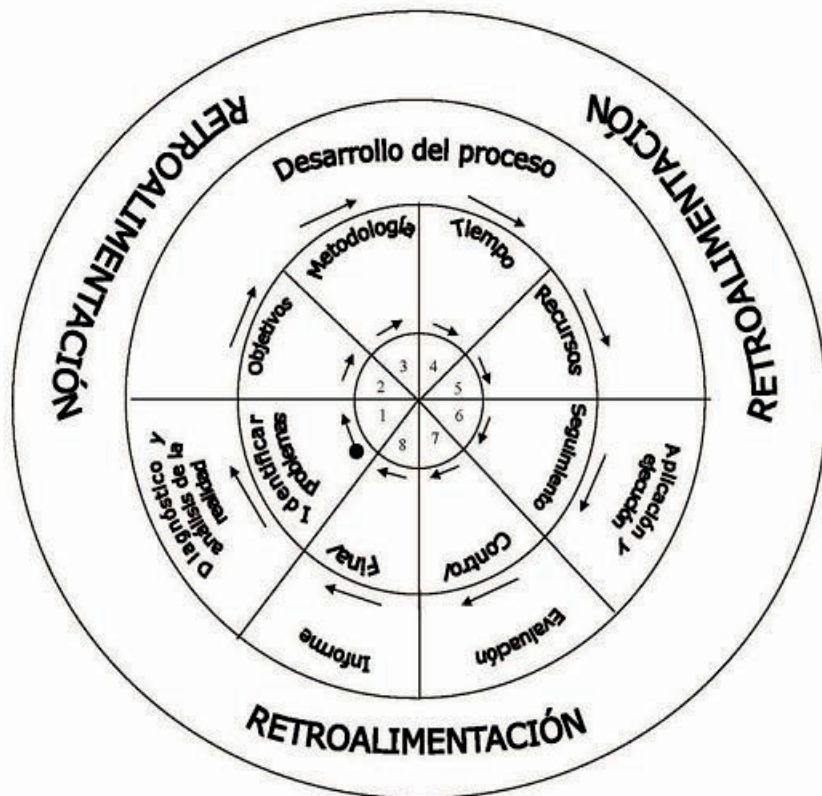
Un proyecto requiere pensar lo que se va a hacer, antes de ponerlo en práctica y contribuye a identificar los posibles problemas que se pueden encontrar en la realización de lo que se proyecta. Aporta una determinada direccionalidad a la acción. Se concreta, en sentido general, en una visión o descripción previa de una actividad en sus distintas fases o elementos. Es en suma, un boceto anticipado de la acción socioeducativa. Implica: anticipación, planificación y autorregulación como características esenciales de la actividad a proyectar. Se proyecta siempre con una intención que sirve de punto de referencia constante de la acción.

4 EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN LA ACCIÓN SOCIAL

El proceso de planificación exige conjugar armónicamente todos los pasos para elaborar un proyecto: fase de análisis de la realidad y diagnóstico, identificación de objetivos, especificación de actividades, tiempo de ejecución, recursos disponibles y evaluación. Es un sistema abierto en el que todos sus elementos interaccionan, se implican y complementan. Se trata de un enfoque integral que exige retroalimentación continua. Desde un punto de vista operativo consiste en ir describiendo de forma clara, precisa y ordenada, el camino a seguir para resolver el problema al que intentamos buscar la mejor solución, entre las posibles.

Se presenta a continuación un esquema general a tener en cuenta para la planificación del proyecto. En los proyectos de carácter social hay

que tener en cuenta las diferentes fases que interactúan y retroalimentan constantemente.



Retroalimentación del Proceso de Planificación

4.1 Diagnóstico y Análisis de la realidad: Situación que se quiere mejorar

La fase de diagnóstico y análisis de la realidad implica el reconocimiento, lo más completo posible, de la situación objeto de estudio. Conviene examinar las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del proyecto. Sólo si se

conoce bien el contexto se puede planificar una acción pertinente, dado que el fin último del análisis de la realidad es diagnosticar adecuadamente el problema y establecer un orden de prioridad en las acciones que se van a llevar a cabo. El objetivo del diagnóstico es siempre el conocimiento de la realidad. Constituye una de las herramientas teórico-metodológicas más importantes para acercarnos al conocimiento de la misma.

En todo diagnóstico hay que tener en cuenta:

- Identificar las necesidades existentes.
- Establecer prioridades.
- Posibles causas que han originado el problema y que mantienen la situación carencial.
- Formulación y delimitación del problema.
- El problema tal y como es percibido e interpretado por los sujetos.
- La situación social y el contexto en el que se inscribe el problema.
- Estudiar lo que indica la literatura sobre el tema.
- Prever la población a quien va dirigido el proyecto
- Prever los recursos
- Ubicación del proyecto

La dificultad del diagnóstico estriba en llegar a una verdadera comprensión de la realidad y de la práctica social transformadora que intentamos llevar a cabo. Un buen diagnóstico exigirá constatar las contradicciones existentes y el nivel de coherencia entre el contexto, la práctica, los objetivos y el proyecto de sociedad a que apuntamos. El diagnóstico será verdaderamente enriquecedor en la medida en que haya alcanzado una dosis suficiente de realismo.

Una vez que se ha tomado conciencia del diagnóstico del proyecto y se han tenido en cuenta las variables de entrada (INPUT) estamos en mejores condiciones para iniciar el proceso de ejecución. En este sentido, podemos afirmar que existe una estrecha conexión entre el diagnóstico y las otras fases del proyecto.

4.2 Desarrollo del proceso

El desarrollo de cualquier proyecto exige buscar, anticipar, prever, predecir e intentar vislumbrar lo que se va a desarrollar y a aplicar en el futuro. Se ocupa de qué debe hacerse, a fin de que, posteriormente, puedan tomarse decisiones prácticas para su realización.

Si se ha efectuado un buen análisis de la realidad se estará capacitado para dar respuesta a cuestiones tales como: -¿Qué es necesario hacer? ¿qué demanda la gente? ¿qué se considera prioritario? ¿qué acciones tendrían garantía de ser apoyadas por la comunidad? ¿con qué contamos para realizar la acción?-, y llevar a cabo un proyecto capaz de responder a necesidades concretas.

4.2.1 *Objetivos generales y específicos*

Los objetivos de un proyecto social son los logros que queremos alcanzar con la ejecución de una acción planificada. Es necesario hacer explícita la meta que queremos conseguir, es decir, la finalidad del proyecto. De ahí se desprenden los objetivos generales y específicos que surgen del diagnóstico de necesidades que es necesario solventar.

Los objetivos de un proyecto constituyen el punto central de referencia, son los que conforman su naturaleza, indican la dirección a seguir y dan coherencia al plan de acción. Por lo tanto, los objetivos han de ser, claros, realistas y pertinentes.

Si todas las fases son importantes en la elaboración de un proyecto, conviene cuidar de un modo especial la formulación de los objetivos. Es conveniente que todo el equipo que va a llevar a cabo el proyecto participe en su elaboración, se debatan y se llegue a un consenso, comprometiéndose todos los miembros a asumílos.

4.2.2 Metodología

La metodología desempeña un papel esencial en el desarrollo de cualquier proyecto social y garantiza la sistematización y rigor del mismo. Casi siempre los resultados finales vienen condicionados por el proceso, el método y el modo cómo se han obtenido esos datos.

Constituye el nervio central de un proyecto, el eje, la columna vertebral. Por ello, debe ser cuidadosamente elegida, probada y convenientemente evaluada en función, tanto de los objetivos del proyecto, como de los beneficiarios del mismo. La falta de una metodología adecuada ha llevado a muchos proyectos a un bajo nivel de eficacia, que redundará siempre en perjuicio directo de los beneficiarios y de la política de acción social.

El proceso metodológico es complejo y exige prestar atención a.

- Las diferentes *actividades* que se van a llevar a cabo en el desarrollo del proyecto. Las actividades pueden subdividirse en *tareas*.
- Especificar las *técnicas e instrumentos* que se van a usar para la recogida posterior de los datos. Es necesario saber previamente qué datos necesitamos y qué instrumentos vamos a utilizar para recoger esos datos: entrevistas, cuestionarios, escalas, tests, escalas de observación participante y no participante...
- Definir la *población* con la que vamos a trabajar. Es decir, a qué tipo de personas se dirige el proyecto y qué características tienen.
- Identificar la *muestra* con la que se va a realizar el proyecto. A los sujetos extraídos de la población para llevar a cabo un proyecto, les llamamos en lenguaje técnico *muestra*. En el campo social normalmente se trabaja con grupos humanos que están viviendo situaciones carenciales. Con ellos se va a llevar a cabo el proyecto de intervención con el objetivo de mejorar una situación determinada, sin pretender extrapolar y generalizar los resultados.

- *Recoger los datos.* Esta fase de recogida y balance de datos, debe especificar de forma clara: cuándo, cómo y en qué momento se va a realizar la recogida de datos.
- *Analizar datos.* Es el momento más interesante de la investigación y en el que, al ir analizando los datos obtenidos y organizándolos en unidades manejables, podemos ir encontrando algunos resultados de interés que se hayan puesto de relieve en el trabajo.

4.2.3 Temporalización

También se denomina calendario. Tiene como misión establecer las diferentes etapas e indicar en qué fecha han de llevarse a cabo las distintas actividades. La temporalización debe estimar la duración aproximada de cada uno de los momentos y decidir la secuencia lógica de los mismos en el proyecto total. Se recomienda elaborar un cronograma que permita visualizar los plazos de forma gráfica.

4.2.4 Recursos

Para realizar un proyecto es necesario contar con recursos diversos que nos ofrezcan una cierta garantía de que el proyecto podrá llevarse a cabo. En este sentido, son importantes los recursos humanos, materiales y financieros.

4.3 Aplicación-Ejecución

Esta fase exige tener presentes todos los elementos del proyecto con el fin de llevar a cabo una tarea integrada e integradora que contemple todas los momentos del proceso, pues sólo de este modo la secuencia de realización será nítida, a la vez que dinámica.

La ejecución implica poner en práctica las acciones del proyecto y prestar atención a su desarrollo, seguimiento y control. Como pistas para el proceso de ejecución desde la práctica, podemos mencionar: la coherencia, el equilibrio y la flexibilidad.

Es importante que el coordinador del proyecto logre implicar a todo el equipo en el mismo. Para ello, cada uno debe ser responsable de llevar a cabo alguna actividad, a la vez que se siente protagonista. Cada persona debe saber claramente qué papel se espera de ella.

La ejecución de un proyecto necesita un seguimiento de las actuaciones, de los pasos que se van dando, las dificultades encontradas, así como extraer datos que nos ayuden a mejorar la labor realizada.

El seguimiento del proyecto debe ser ágil con el fin de realizar ajustes si fuera necesario. La toma de las medidas oportunas, a tiempo, es un requisito indispensable para la buena realización del proyecto. Para ello, es imprescindible la comunicación entre las personas que lo dirigen y los destinatarios del mismo.

4.4. Evaluación para la mejora de la práctica

La fase de evaluación implica dar respuesta a la pregunta, ¿qué he logrado? Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a un objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión. Los proyectos, fruto del consenso, han capacitado al equipo, centro o comunidad, para ponerlos en práctica y rectificar o modificar las líneas de trabajo planteadas y reflexionar sobre ellas.

La evaluación es un proceso continuo que debe estar presente desde la fase de diagnóstico y análisis de la realidad (INPUT), a todo el proceso de planificación y ejecución del proyecto (PROCESUAL) y también al momento final de los resultados (OUPOUT). Permite modificar, ampliar, complementar y ajustar diferentes aspectos durante el desarrollo y ejecución de la acción, para llegar con éxito al producto

esperado. Es el termómetro que nos va indicando el pulso, la marcha del proyecto a lo largo de todas las fases del proceso de intervención.

Se considera a la evaluación un recurso de reflexión y ayuda para mejorar la práctica. Es un proceso continuo de recogida de información orientado a la toma de decisiones. Los datos que nos proporcionan las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas en el proceso de evaluación nos iluminan sobre cada uno de los pasos. De este modo se pueden corregir los errores más fácilmente en el momento que se detectan.

Los datos aportados a través de las técnicas en todo el recorrido proporcionan las claves para proponer, desarrollar y valorar la dinámica del proyecto. Sin un procedimiento adecuado para valorar los resultados en un momento determinado y de acuerdo a los planes futuros, existe el peligro de que el proyecto pierda su orientación o que los esfuerzos se desperdicien al no comprobar su eficacia. La evaluación debe medir la...

- *Pertinencia*: si es adecuada una acción para el momento que se propone y concatenada con la siguiente.
- *Idoneidad*: si la metodología y las actividades son coherentes con los objetivos y los resultados que se esperan.
- *Efectividad*: si se han alcanzado los objetivos propuestos en cada uno de los momentos evaluativos.
- *Eficacia*: si se han conseguido óptimos resultados con recursos mínimos.

Respecto de las características de la evaluación conviene recordar que ésta debe ser válida y fiable. Válida, si mide lo que tiene que medir y fiable si se obtienen los mismos resultados en aplicaciones sucesivas. Características, éstas, que se exigen a toda evaluación rigurosa.

Seguidamente hacemos referencia a la evaluación de diagnóstico, de proceso y de producto.

La *evaluación de diagnóstico*, implica el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se ejecuta la acción, los síntomas o signos reales que nos pone de relieve una situación problemática. Se centra en la valoración de diferentes aspectos: el problema a superar;

las causas que lo han originado y que se mantienen; indica también en qué modo el problema es percibido por los sujetos que lo viven y por el contexto; analiza si se han definido con precisión y claridad los beneficios del programa de acción social, sus características socioculturales y las de su entorno. Debe ser considerada como una reflexión valorativa sobre la justificación del proyecto, los motivos que lo originaron y las necesidades de la comunidad a la que va dirigido.

Durante el desarrollo del proyecto se debe evaluar el proceso seguido., las pautas y el camino que se está recorriendo para alcanzar los objetivos previstos. Debemos ir comprobando de qué modo el proyecto tiene capacidad de modificar la situación problemática. Este momento de evaluación se denomina *evaluación de proceso*, donde intentamos estar permanentemente atentos a su desarrollo, con el fin de corregir cualquier fallo o desajuste en el mismo momento en que se produzca.

La *evaluación final* hace referencia a la elaboración de una síntesis que se logra con la conjugación de todos los elementos proporcionados por la evaluación inicial y procesual, para llegar a una formulación global en la que se ponga de relieve si se han alcanzado los objetivos y en qué medida. Es preciso analizar los resultados y sus efectos en los beneficiarios. Conviene explicitarlos a través de indicadores que brinden información relevante y objetiva.

Por lo tanto, la finalidad de la evaluación se orienta a la toma de decisiones. La evaluación debe ser continua de modo que nos permita tomar decisiones basadas en la realidad de los hechos, sin precipitación, e ilumine propuestas de futuro.

5 SÍNTESIS

En diferentes disciplinas se conceptualiza sobre *Metodología de la Intervención Social*. Este es un constructo que se configura fundamentalmente por dos términos: metodología e intervención. No podemos llegar a entender este constructo si ponemos el acento sólo en uno de los dos vocablos, olvidando el otro, puesto que ambos sirven para expresar lo que pretendemos entender, definir y conocer mejor.

Sobre *metodología*, los autores analizados coinciden en algunos rasgos como el que se subraya: Conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar los objetivos que se propongan en un trabajo realizado con calidad.

Los métodos son procedimientos que se utilizan tanto para pensar como para actuar. En general la metodología, se entiende como un concepto global que hace referencia al estudio del método,

Por su parte, el concepto de *intervención* se caracteriza por la pluralidad de connotaciones y la diversidad de sentidos. En el Diccionario de la RAE se recoge esta diversidad. No es lo mismo usar el verbo de un modo intransitivo o transitivo, dado que en las formas intransitivas predomina el sentido pasivo de la intervención, mientras que, en la modalidad transitiva las acepciones que predominan son participativas.

No se conoce una definición de intervención social clara y consensuada en la comunidad científica. Cada metodología de la intervención responde a una determinada representación científica de la realidad y de la sociedad.

Por *metodología de la intervención social* entendemos, que es un constructo que hace referencia a una actividad mental, a un saber teórico que fundamenta la práctica y a un método que posibilita un proceso ordenado, riguroso y sistemático, lo que permite analizar las cuestiones parciales como parte de un todo, con el fin de incidir en la realidad para transformarla, buscando su mejora.

Todo proyecto se inicia con un diseño orientado a la intervención. Existen diferentes niveles en el diseño de la planificación, que abarca desde

lo más amplio a lo más concreto: plan, programa, proyecto, actividad, tarea.

Los diferentes niveles de planificación mencionados propician acciones estratégicas al servicio del diseño de la intervención social.

El proceso de planificación exige conjugar armónicamente todos los pasos para elaborar un proyecto: fase de análisis de la realidad y diagnóstico, identificación de objetivos, especificación de actividades, tiempo de ejecución, recursos disponibles, evaluación e informe. Es un sistema abierto en el que todos sus elementos interaccionan, se implican y complementan.

El dominio de las competencias que requiere la metodología de la intervención social, es esencial en la formación de profesionales competentes.

REFERENCIAS

- ANDER, E. **Buscando la sinergia en Trabajo Social:**Técnicas de Reuniones de Trabajo. Bogotá: Colatina, 1982.
- BARBOSA, E.F; MOURA, D.G. **Proyecto educativos y sociales:** planificación, gestión, seguimiento y evaluación. Madrid: Narcea, 2013.
- BARREIX, J.; CASTILLEJOS, S. **Metodología y Método en Trabajo Social.** Argentina: Espacio, 1988.
- BARRETO ACOSTA, C.M. Et Al. **Metodologías y Métodos de Trabajo Social en 68 libros ubicados en bibliotecas de unidades académicas de Trabajo Social en Bogotá.** Bogotá: Universidad de la Salle, 2003.
- CIFUENTES PATIÑO, M.R.; LÓPEZ JIMENEZ, C.I. Trabajo social, identidad y desarrollo. **Revista Colombiana de Trabajo Social, nº 13.** Bogotá: CONETS, 1999.
- ESCUADERO, J. **Análisis de la realidad local:** técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural. Madrid: Narcea, 2004.
- FANTOVA, F. Repensando la intervención social. **Documentación Social.** Nº 147. pp.183-198, 2007.
- GORDILLO FORERO, N.A. **Metodología, método y propuestas metodológicas.** Trabajo Social. Revista Tendencia y Retos Nº 12. Octubre. Pp 119-135, 2007.
- KUHN, T.S. **The essential tension. Selected studies on tradition and change.** Chicago: The Univ. of Chicago, 1977.

LIMA, B. **Contribución a la epistemología del Trabajo Social**. Buenos Aires: Humanitas, 1983.

MONTOYA, G.; ZAPATA, C.I. y CARDONA, B.N. **Diccionario especializado de Trabajo Social**. Medellín (Colombia): Universidad Antioquia, 2002.

NAVAJO, P. **Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas**. Madrid: Narcea, 2009.

PEREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa: Retos e interrogantes**. I y II. Madrid: La Muralla, 2011a.

PEREZ SERRANO, G. El conocimiento científico y sus carcomas. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Salamanca: Ediciones Universidad. Pp 19-43, 2011b.

PEREZ SERRANO, G. **Diseño de Proyectos Sociales: aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación**. Madrid: Narcea, 2016.

Capítulo XIII

QUANDO SE DEFINE A PEDAGOGIA PELA VIDA

Elisa Gonsalves Possebon

Lamentavelmente, a sociedade contemporânea está profundamente marcada por padrões individualistas que estimulam a competição e a dominação. Em decorrência, sofremos de uma patologia afetiva ostensiva, que gera falta de amor a si mesmo e ao outro, baixa auto-estima e dificuldade de contatos saudáveis. As condições de vida sub-humanas da maioria da população mundial são fartamente denunciadas.

Em tempos de violência explícita, há de se falar de uma paralisia social diante do necropoder, uma paralisia advinda da instituição do medo da morte – aquele medo sob o qual todos os outros se erguem, aquele medo de desaparecer e sobre o qual todos nós lutamos diariamente. Há de se falar da paralisia social enquanto forma de dominação política que impede o outro libertar-se da opressão pelo fato de entender que, na luta há o risco da morte.

Visceralmente, instintivamente, emocionalmente, o primeiro passo do indivíduo, e de qualquer animal, é o da proteção da própria vida. Isso significa que a forma de dominação instituída pela lógica do necropoder – que não é nova, pois é a lógica da escravidão – torna-se avassaladora na sociedade democrática que, sem qualquer pudor, como sempre se realiza o poder burguês, se utiliza da podridão de regimes servis para se manter no poder. Como diz Achille Mbembe, toda democracia contém em si elementos da colônia. Assim, se o necropoder pode ser entendido hoje como a face colonial da democracia, ele pode ser entendido como o mais desumano exercício do poder, porque coloca em questão o poder de um sobre a existência do outro. Há de se falar do medo da morte como instrumento subjetivo de exercício do poder burguês.

Na atualidade, mobiliza-se socialmente uma economia psíquica perversa de produção emocional da dominação através do medo, da vergonha, da culpa e da hostilidade. Mas não é só isso. Ela também precisa difamar virtudes, desqualificar emoções que podem empoderar indivíduos. Ela precisa informar e fazer com que os indivíduos acreditem que não possuem nada de comum.

Para Achille Mbembe, o horizonte é claro:

Trata-se de refundar a política sobre o princípio da não-violência. Para se chegar a isso, devemos necessariamente mergulhar mais uma vez na memória das lutas que nos precederam e daí retirar lições para o futuro. Além disso, será preciso reeducar o desejo, pois o desejo é veículo privilegiado de toda opressão, o desejo de sua própria perda, do suicídio que reveste os adereços da libertação. Será preciso igualmente reaprender a se organizar, a fazer comunidade, aí onde tudo chama à secessão e à separação. E, sobretudo, será preciso reaprender a cuidar dos cérebros, dos nervos e dos corpos arruinados pela tirania. Esse é também um dos objetivos da educação política (2018, p.1).

Esta aprendizagem não é apenas cognitiva, ela é vivencial e visceral. Não se aprende solidariedade lendo sobre solidariedade. Aprende-se solidariedade vivenciando. Aprende-se a amar, amando. Se as condições culturais, sociais e econômicas da atualidade são anti-vida, cabe instaurar uma nova configuração social, não com a ajuda de uma nova ideologia, mas sim com o restabelecimento, em cada instante, de movimentos que sejam nutritivos para a vida. Isso significa que a mudança é lenta, cotidiana e profunda e compreende um movimento afetivo e amoroso; não ideológico.

Celebrar o tempo presente significa experienciar cada momento como único e intransferível no tempo e no espaço; significa mergulhar inteiramente no aqui-agora para fazer o seu melhor. Rolando Toro destaca a necessidade e a urgência de pensar o amor, a liberdade e a

transcendência não como conceitos abstratos, mas sim como questões imediatas, como experiências corporais vividas no cotidiano (TORO, 1991).

Alimentar o organismo vivo é um ato do tempo presente. Alimentar um corpo para que ele possa viver não é uma lembrança do passado ou uma programação para o futuro. O corpo tem fome de viver. E viver é uma expressão do tempo presente.

O princípio biocêntrico, ao traduzir-se em atividades humanas, é visceral na sua posição política e em defesa da vida, contra a exploração e a injustiça:

A mais subversiva de todas as disciplinas é aquela que se fundamenta no respeito pela vida, ao gozo de viver, no direito ao amor e ao contato. O princípio biocêntrico desconhece a autoridade externa, seja esta de um governo, com a violência institucionalizada, ou das ideologias políticas e religiosas que discriminam seres humanos. O Princípio Biocêntrico é insurgente (TORO, 1991, p.33).

Rolando Toro parte do princípio de que existe uma força poderosa que orienta a vida no sentido de estabelecer estruturas vitais coerentes.

A partir desta perspectiva, o amor adquire uma grande importância, porque é considerada a “*maior força estruturante da existência*”. Nas palavras de Toro,

A necessidade de amor é tamanha no ser humano que, se o amor falta, o indivíduo vai em direção da desintegração e da morte. Carência de amor é uma situação biológica insuportável. Se as pessoas não conseguem o amor, entram rapidamente em situações patológicas: toxomanias, destrutividade, loucura ou enfermidades orgânicas. Estas opções são sempre programações de morte. (...) O amor, portanto, é a busca de estrutura e unidade como forma essencial do ser no mundo(...) (TORO, 1991, p. 63).

Nesses termos, o amor é uma energia que permite a conservação da vida como vida, constituindo-se como um processo anti-entrópico. Assim, o amor não é uma ideia abstrata; é um exercício concreto, cotidiano, por aqueles que amamos. É importante destacar que o amor tem um potencial social e político:

[...] todos os homens pelo simples fato de viverem em sociedade estão exercendo uma função política. Esta função se faz consciente e toma pleno sentido quando surge no indivíduo a vivência do amor comunitário. Isto o impulsiona a realizar esforços convergentes e ações de solidariedade com os homens. Nosso pensamento político é centrado nas noções de governo democrático e regulação das condições sociais para aumentar o gozo de viver, a justiça e a solidariedade (...) O processo de evolução interior do indivíduo implica na expansão de sua influência política, ou seja, de sua capacidade de vinculação solidária. A ação política a partir de um processo evolucionário (e não revolucionário) não exclui a agressão como meio de defesa e de ataque. (TORO, 1991, p.29).

Uma Pedagogia Social que tenha como base o amor indica a imagem do indivíduo relacional e, portanto, uma vinculação solidária com o outro. Pedagogia do amor é um exercício permanente de cuidar, pessoal e social e politicamente.

Para Rolando Toro, a “afetividade é um estado de afinidade profunda entre pessoas, capaz de produzir sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo” (idem). São os sentimentos nutridos pela afetividade que permitem a nossa identificação com as outras pessoas: assim somos capazes de amar, de compreender e de proteger. Cuidamos do que amamos, do que consideramos precioso.

A afetividade é a linha através da qual podemos nos identificar com as outras pessoas, compreendê-las e amá-las. A afetividade é a fonte do processo empático. O encontro com o Princípio Biocêntrico dá uma

qualidade diferenciada para a educação: a vida está como centralidade ética, ecológica e educativa. A vida não é apenas um produto de processos atômicos ou químicos; a vida é compreendida como um “programa” implicado que guia a organização do universo.

O Princípio Biocêntrico é o reconhecimento de um fundamento implicador – unificador ou transcendental – que subjaz ao que somos capazes de viver no cotidiano. É o reconhecimento de uma matriz cósmica da vida.

Rolando Toro denuncia a perda da nossa conexão com a vida, através de um processo histórico de degradação instintiva. Nas suas palavras,

Não há ‘reflexos de vida’ no cidadão comum de nossas metrópoles. Poder-se-ia postular que a enfermidade é a incapacidade de estabelecer os bio-feed-backs com tudo aquilo que está vivo no ambiente. Nosso intelecto desenvolveu uma monstruosa capacidade de combinar-se com as coisas mortas em um processo de sofisticada necrofilia (TORO, 1991, p.30).

Os transtornos da auto-estima (sentimentos de inferioridade ou superioridade) são obstáculos para que as pessoas possam expressar livre e naturalmente o amor, o altruísmo, a amizade ou a maternidade. As pessoas que estão com a identidade enfraquecida não conseguem “identificar-se” com outro, e seu comportamento é defensivo, intolerante ou destrutivo.

Isso significa que o medo e a intolerância ao diferente, ao estranho, à diversidade é produto da insegurança diante do que é diverso. Nasce aí uma zona de desconforto, gerada pelo medo de se deparar com o desconhecido, pois o outro não é sentido como semelhante e sim como um estranho. Neste sentido, o medo à diversidade, que pode inclusive ocasionar horrores, indica um problema de identidade. Verdadeiras tragédias humanas já foram vividas na história da humanidade pela ausência deste vínculo profundo de solidariedade e amor ao próximo.

O fortalecimento da identidade das pessoas é o caminho para o desenvolvimento de uma ética prática.

Imersos neste processo enfermo, que confunde a vinculação que temos com o Cosmos, perdemos a percepção de que a vida tem uma condição sagrada. Conectar a educação à vida não é apenas uma possibilidade; é uma necessidade. Conectar a educação à vida significa assumir que a existência de uma qualidade sagrada que precisa ser resgatada em todos os espaços.

O sagrado não está confinado em rituais. O pensamento de Toro aponta para uma religação dos atos sagrados e dos atos profanos. A meditação sobre o sagrado é nutrida pela contemplação do cotidiano; pode ser ritual e não ritual. Assim, o ato sagrado está para além do tempo da liturgia, para além do tempo do ritual: o ato sagrado é cotidiano, é todo tempo vivido, é encarnado. Cada gesto, cada palavra é capaz de revelar a realidade sagrada que existe em nós. Nas palavras de Rolando Toro,

O sagrado não se dá em um espaço mandálico ritual. O sagrado se dá em qualquer circunstância em que a vida se faz presente. Toda a vida é sagrada. O ato sexual que se faz em um templo ou aquele que se realiza em um miserável quarto de hotel possuem a mesma condição de sagrado. Quando as pessoas estão conectadas com amor, estão reciclando energia cósmica; estão vivendo o amor eterno de Afrodite e Apolo. O homem cansado, que caminha pela rua porque não tem dinheiro para o ônibus, é também um caminhante da eternidade. O menino nos braços de Santa Maria e o menino abandonado, raquítico e faminto que busca comida nas latas de lixo são formas do Menino Divino (TORO, 1991, p.30).

A afetividade está intimamente ligada à identidade e que está relacionada com um estado evolutivo superior, a um sentimento de amor à humanidade, expresso em ações. Neste sentido, uma Pedagogia Social precisa estar alinhada com o desenvolvimento da capacidade de amar

dos indivíduos, posto que uma inteligência sem afeto é capaz de gerar níveis inconcebíveis de violência, como já aconteceu historicamente.

Creio que estamos num momento que exige novas metáforas, novas linguagens que permitem um entendimento melhor das relações que as pessoas estabelecem entre si. Esse esforço não corresponde à constituição de uma nova roupagem ou de um modismo, trata-se de uma mudança essencial. Apesar de estar acostada à ideia de que grandes narrativas explicativas da realidade perderam o seu reinado, reconheço que a ciência tem seus caminhos próprios e que estão sendo reconstruídos pelos próprios pesquisadores. Mas devo esclarecer também que estou convencida de que, para a compreensão da vida social, não basta a razão. Para compreender um fenômeno social é preciso romper com a clausura imposta pela ciência moderna e dialogar com saberes ancestrais que colocam em evidências formas de aprimoramento do indivíduo, do ponto de vista da sua subjetividade. Este é o desafio.

REFERÊNCIAS

- MBEMBE, Achille. **O lumpenradicalismo e outras doenças da tirania**. 2018. Publicado em: <https://www.geledes.org.br/o-lumpenradicalismo-e-outras-doencas-da-tirania-por-achille-mbembe/> Acesso em: 29 de maio de 2018.
- TORO, Rolando. **Teoria da Biodança - Coletânea de Textos**. Fortaleza: Associação Latino-Americana de Biodança, 1991.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

António Gomes Ferreira

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. É professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma universidade, ministrando disciplinas de Educação Comparada, História da Educação, Políticas e Organizações Educativas, Pedagogia e Dinâmicas Educacionais Contemporâneas, Educação, Municípios e Desenvolvimento Local. Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e membro do Conselho da Qualidade da Universidade de Coimbra e Coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Tem sido coordenador de vários cursos, entre os quais figuram o Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional e o Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem integrado vários projetos de investigação nacionais e internacionais, integra comissões de várias revistas portuguesas e estrangeiras da área da educação e exerceu a função de editor da *Revista Portuguesa de Pedagogia*. É autor de livros e de dezenas de artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Dinora Tereza Zucchetti

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. É bolsista Produtividade em Pesquisa (CNPq) e pesquisadora convidada do Instituto Politécnico de Leiria - Portugal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Educação no Campo Social e Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação não escolar, educação em tempo integral e formação de educadores. Líder do

Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar. E-mail: dinora@feevale.br

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente, é docente do curso de graduação em Psicologia e docente-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social (prof. titular), da Universidade Feevale. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas sociais; modos de subjetivação; práticas de educação; formação docente; educação em espaços não escolares; pesquisa qualitativa. Associada a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) e à Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO). E-mail: elianapgm@feevale.com

Encarna Bas-Peña

Doutora em Ciências da Educação e professora na Faculdade de Educação da Universidad de Murcia. Foi secretária do Departamento de Teoria e História da Educação e Vicedecana da Faculdade de Educação, assim como secretária da Revista “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Atualmente, pertence ao seu Conselho de Redação e à Comissão Acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Master Interfacultativo Género e Igualdade da* Universidad de Murcia. Presidiu a Comissão que elaborou o curso de Graduação em Educação Social na U. de Murcia. Coordenou e participou, na Espanha e na Iberoamerica, de investigações relacionadas à Pedagogia Social e Educação Social, como profissionalização, drogodependência, violência juvenil e gênero. Autora de numerosas publicações. Orientou diversas teses de mestrado e doutorado. E-mail: ebas@um.es

Elisa gonsalves possebon

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É facilitadora didata de Biodanza e especialista em Educação Biocêntrica pela International Biocentric Foundation. Coordena o Núcleo de Educação Emocional do Centro de Educação da UFPB. É autora de vários livros e artigos científicos. Orienta pesquisas de mestrado e doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências das Religiões da UFPB. E-mail: elisa.gonsalves@gmail.com

Érico Ribas Machado

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo na área - Estado, Educação e Sociedade, em 2014, com bolsa CNPq, com período de estágio na UNED-Madrid-Espanha, com bolsa CAPES. Professor Adjunto no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social - NUPEPES/UEPG. Integrante da direção da Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social - EDUSOBRASIL. Membro da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social - SIPS. Membro da Associação Internacional de Educadores Sociais - AIEJI. E-mail: ericormachado@gmail.com

Francisco José Del Pozo Serrano

Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de Granada. Atualmente, é docente do Departamento de Educação da Universidad del Norte (Barranquilla – Colômbia), tendo trabalhado na Universidad Complutense de Madrid e na Universidad de Castilla La Mancha. Suas linhas de investigação se centram na Educação Social em situações de risco e conflito, meio penitenciário, feminismo na investigação social,

pedagogia da arte e educação para a igualdade. E-mail: fdelpozo@uninorte.edu.co

Gloria Perez Serrano

Doutora em Pedagogia pela *Universidad Complutense de Madrid*. Catedrática de Educação Cívica na Universidad de Sevilla e de Pedagogia Social na Universidad Nacional de Educación Social. Suas pesquisas se desenvolvem em torno da Pedagogia Social, da Animação Sociocultural e Educação de Pessoas Adultas. Foi diretora de cursos de mestrado e doutorado nessas áreas e da UNED Senior. Atuou como Técnica da Administração Central da Espanha desde 1981 no Centro de Investigación y Documentación Educativa. Desde 1994, avaliadora especialista da Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), da Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCyL) e desde 2011, pertence ao Comité evaluador externo del Sistema ARCU-SUL/ARCUSUR, Red de Agencias Nacionales de Acreditación de Carreras Universitarias para o reconhecimento da qualidade acadêmica de suas respectivas titulações no MERCOSUR e Estados Associados. Foi diretora da Revista Interuniversitária de Pedagogia Social e membro de conselhos editoriais de revistas de Pedagogia e Educação. Autora de centena de livros e textos científicos. E-mail: gloriaperez@uned.edu.es

Jeane Félix

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com pós-doutorado em Educação mesma Universidade. Professora Adjunta I no Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência nas áreas de Educação e Educação em Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: HIV/aids, formação de professores/as e profissionais de saúde, juventudes, sexualidades, relações de gênero, currículo e políticas públicas intersetoriais de educação

e de saúde. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade. E-mail: jeanefelix@ce.ufpb.br

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágios doutorais na Universidade de São Paulo (USP) e Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madri - Espanha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no estudo da Epistemologia da Pedagogia e Conhecimento Pedagógico, Educação Não Escolar, Pedagogia Social, Desenvolvimento Curricular e Política Educacional. É Professor Adjunto A em regime de dedicação exclusiva no Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação na Universidade Federal da Paraíba, onde lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES-UFPB). E-mail: leonardosevero@ce.ufpb.br

José Luis Rodríguez-Diéz

Doutor em Educação cum laude através do Departamento de Educação e Psicologia Social da Universidad Pablo de Olavide (UPO), em Sevilha – Espanha. Licenciado em Psicologia pela Universidad de Sevilla. Especialista em Gerontologia Aplicada e pela mesma Universidade. Mestre em Qualidade de Vida das Pessoas Idosas pela UNED e Mestre em Educação para o Desenvolvimento, Sensibilização Social e Cultura de Paz pela UPO. Membro do Grupo de Investigação em Ação Socioeducativa. Conta com múltiplas publicações no âmbito da Pedagogia Social. E-mail: jlroddie@upo.es

Juliana dos Santos Rocha

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação, linha de Pesquisa Pessoa e Educação, pela Pontifícia Universidade

Católica do rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. Mestra em Educação pela mesma universidade. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos inclusivos (NEPAPI/PUCRS), do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem (FIPA/PUCRS) e do Coletivo de Educação popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS). E-mail: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Karine dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS com estágio sanduíche pela Universidade Autônoma de Barcelona no departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Professora Adjunta da área de Educação Social da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Coordenadora do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social/CEPOPES. Desenvolve estudos relacionados ao campo social e práticas educativas. Experiência profissional e de pesquisa com os seguintes temas: Educação Social; Pedagogia Social; Educação Popular; ONGs; Políticas Públicas; Questão Social; Infâncias, Juventudes, Pobreza e Desigualdades Sociais. E-mail: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Macarena Esteban-Ibáñez

Doutora em Educação pela Universidad de Sevilla e professora da Universidad Pablo de Olavide. Investigadora em vários projetos nacionais e internacionais relacionados com a intervenção socioeducativa e educação ambiental. Possui inúmeras publicações no âmbito da Educação Permanente e da Educação Social. Membro do Grupo de Investigação em Ação Socioeducativa e Coordenadora do Mestrado em Educação Ambiental. E-mail: mestiba@upo.es

Marlene Rozek

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é integrante do comitê científico consultivo - Universidad de Zaragoza e professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) na PUCRS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: psicopedagogia: clínica e institucional, educação inclusiva, educação especial, educação e formação de professores. E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

Marli de Fátima Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, vinculada ao Departamento de Educação. Coordenadora da Área de Pedagogia do Programa Patronato Penitenciário de Ponta Grossa - PR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas e educacionais e formação de professores. E-mail: marlirodpg@uol.com.br

Marta García Pérez

Professora colaboradora da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madri – Espanha) nos cursos de pós-graduação em Formação Permanente de Professores: violência e resolução de conflitos e em Inserção Social e Laboral de Pessoas com Capacidades Diferentes. Funcionária do Ministério da Educação da Espanha. Desenvolve seu trabalho docente em diferentes escolas secundárias desde 2010. Na Universidade de Copenhague, realizou investigações em temas de Biologia e Meio Ambiente. Autora de artigos em revistas científicas. Licenciada

em Biologia (UNED) e em Ciências Ambientais (UNED). Possui “master universitario” em Biologia da Conservação pela Universidad Complutense de Madrid. E-mail: marta.garciaperez1@educa.madrid.org

Telmo Adams

Doutor em Educação pela UNISINOS com pós-doutorado com pesquisa sobre Educação Popular na América Latina e Caribe, pela mesma Universidade e pós-doutorado na UNAM - Alternativas Pedagógicas e Prospectiva Educativa en América Latina - APPEAL. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, membro do Grupo de Pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania. Desenvolve pesquisa sobre temáticas como educação popular e trabalho associado, educação socioambiental crítica e sustentabilidade, desenvolvimento e tecnologias, educação emancipadora/libertadora; economia solidária, (des)colonialidade e interculturalidade críticas. E-mail: telmoa@unisininos.br

Victória Pérez-de-Guzmán

Doutora em Pedagogia pela Universidad de Sevilla. Professora Titular da Universidad Pablo Olavide, onde desenvolve pesquisas e orienta trabalhos de mestrado e doutorado nas áreas de Pedagogia Social, Educação de Pessoas Adultas e Idosas, Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário, Infância em risco social, Família e Educação. E-mail: mvperpuy@upo.es


Xavier Úcar

Catedrático de Pedagogia Social no Departamento de Pedagogia Sistemática e Social da *Universidad Autónoma de Barcelona*. Presidente da *Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social* (SIPS) (2013). Presidente da *Coordinadora per a l'Animació Sociocultural de Catalunya* (CASC_CAT)

(2010). Co-director da *Colección de Acción Comunitaria y Socioeducativa*
(2006). Foi professor visitante em diversas universidades europeias e americanas (Boston University y University of Michigan, USA; Universidade Federal de Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo, Brasil; Università degli Studi di Firenze, Italia; Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro, Portugal). Escreveu mais de 10 livros e mais de 90 trabalhos na forma de capítulos de livros e artigos de revistas científicas.
E-mail: xavier.ucar@uab.cat

EU

Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2019,
utilizando a família da fonte Minion Pro. Impresso em papel
Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 250 g/m².



Este livro reúne contribuições de estudiosos(as) em Pedagogia Social e Educação Não Escolar para apresentar um panorama de fundamentos teórico-metodológicos a partir de diálogos disciplinares e interdisciplinares sobre como têm se constituído, nacional e internacionalmente, os referenciais da Pedagogia Social na interseção com práticas educativas situadas fora do marco escolar que representam possibilidades de formação humana como ação estratégica de políticas de cultura na sociedade contemporânea.

Os capítulos que o compõem desdobram referências para pensar a potência da Pedagogia Social no campo da Educação Não Escolar a partir de diferentes lugares de compreensão da prática educativa e suas relações com a cultura e a sociedade, expressando uma densidade conceitual derivada de um complexo trabalho de tessituras reflexivas que enredam objetos temáticos variados desde fundamentos teóricos a aportes metodológicos para a organização de práticas educativo-sociais.

Os diferentes modos de compreender a Pedagogia Social e as nuances da Educação Não Escolar são um convite a estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais da Pedagogia/Educação e áreas correlatas ao trabalho educativo-social, para adentrem em um universo onde são inventados novos caminhos de ensinar e aprender, inaugurando saberes e cenários de ação que ainda permanecem em uma zona pouco explorada pela instituições acadêmicas e pelas políticas educacionais no Brasil.

ISBN 978-85-237-1424-6



9 788523 714246