

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS: QUESTÕES QUE EMERGEM DE EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES

Dinora Tereza Zucchetti¹

RESUMO

O artigo problematiza dados parciais da pesquisa ‘práticas de educação não escolar de sujeitos que atuam em projetos socioeducativos (CNPq)’. Parte de uma descrição do que vem sendo compreendido como práticas socioeducativas, bem como produz uma breve revisão de estudos que traçam o perfil do educador. Na sequência, considerando-se as experiências dos educadores sujeitos da investigação, apresentam-se questões relativas ao grupo, buscando certa caracterização e categorização quanto aos socioeducativos onde atuam. Dos apontamentos finais, é possível destacar que práticas de educação não escolar ainda se produzem por dissensos, desde onde é possível identificar pontos de convergência e divergência entre as ações educativas e os projetos pedagógicos dos socioeducativos. Por fim, pergunta-se sobre um tipo particular de educação que parece emergir dessas experiências.

Palavras-chave: Práticas socioeducativas. Educadores. Campo social.

ABSTRACT

This article presents partial data from the ‘*práticas de educação não escolar de sujeitos que atuam em projetos socioeducativos*’ Non-School Education Practices research project (CNPq), starting with a description of what has been meant by “socio-educational practices” and following with a brief review of studies outlining the profile of social educators. Taking into account the experiences of the educators on whom this investigation focuses, a series of issues related to this group are presented in an attempt to characterize and categorize socio-educational projects. Our final considerations stress: that non-school education practices are still the product of dissent; that these practices and socio-educational projects converge and diverge at identifiable points; and, finally, that a particular type of education seems to arise from these experiences.

Keywords: Socio-educational practices. Educators. Social experiences.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão da Universidade Feevale. E-mail: dinora@feevale.br.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa ‘práticas de educação não escolar de sujeitos que atuam em projetos socioeducativos (CNPq)’, ativa desde o ano de 2010, é vinculada aos grupos de estudo Cultura, Subjetividade e Política de Formação (PUC/RS) e Educação, Formação e Diversidade (FEEVALE), bem como ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão da Universidade Feevale/RS². A investigação, entre os seus objetivos, busca compreender a ação metodológica e as finalidades de práticas de educação no campo social, delimitando-se a programas e/ou projetos socioeducativos.

De caráter exploratório, a pesquisa é realizada através de abordagens da observação participante e da pesquisa-ação. Entrevistas individuais e grupos de discussão são as estratégias investigativas que, em conjunto com as abordagens descritas, permitem o que temos denominado de pesquisa-formação. Com tal metodologia, realizamos a investigação/formação pelo encontro de um coletivo de onze (11) educadores oriundos de três projetos socioeducativos com sede na cidade de Novo Hamburgo/RS.

Compreendendo a pesquisa-formação como um processo de pesquisar e agir, colocamo-nos diante de uma realidade que está sendo incessantemente produzida e traduzida por meio de diálogos e leituras que o próprio coletivo de educadores vem construindo. Desde essa perspectiva, essa modalidade investigativa se instaura num campo de poder e conflitualidade que é marcado pelas tensões entre expectativas e desejos, em cujo centro gravitacional se situa o diálogo que tece relações de negociações entre os sentidos das experiências e das vivências do grupo, conforme os estudos de Zucchetti, Menezes e Moura (2010).

Caracterizada a metodologia da investigação que sustenta os dados aqui problematizados, interessa-nos, particularmente, neste artigo, produzir uma sistematização dos resultados parciais da pesquisa. Para tanto, delimita-se o que é definido como campo investigativo, apresenta-se a emergência de algumas temáticas que permeiam as práticas dos educadores, entre elas, questões

relativas à caracterização dos sujeitos da pesquisa e certa categorização do fenômeno educativo presente em socioeducativos. Nas considerações finais, sem o compromisso de produzir respostas, perguntamo-nos sobre a constituição de um modo particular de educar possível de ser verificado em projetos dessa natureza.

2 DELIMITANDO O CAMPO E DEFININDO ALGUMAS TEMÁTICAS

2.1 O QUE SÃO PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS?

Segundo Carvalho e Azevedo (2004, p. 1), projetos socioeducativos agregam atividades complementares à escola e conjugam educação e proteção social, firmando-se como “ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude”. São experiências que, segundo Zucchetti e Moura (2010 a, 2010 b), habitam um campo teórico denominado de educação não escolar, campo que é definido por Haddad (2009, p. 370) como sendo constituído por aquelas práticas “desenvolvidas fora do contexto da escola e estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento das necessidades de natureza econômica, socioambiental e cultural”.

Das bases conceituais desde onde partem tais autores, é possível afirmar que os chamados projetos socioeducativos, que ocorrem no contraturno da escola, são práticas de educação não escolar, de promoção da cidadania e de proteção social, cujas ações evidenciam forte apelo compensatório. Em geral, estão voltados às crianças e a jovens que reconhecidamente vivem em situação de desvantagem social ou encontram-se socialmente vulnerabilizados, segundo categorias interpretativas que expressam a dinâmica de uma sociedade desigual que produz efeitos de exclusão sobre determinados sujeitos.

Importante ressaltar que as expressões educação escolar e não escolar, aqui utilizadas para delimitar campos de práticas educativas, não servem para traçar uma linha divisória em que prevaleça a ideia da boa ou má, adequada ou inadequada prática de educação quando voltada, especialmente, às classes populares. Refutamos também a hipótese de que tal distinção possa significar o empoderamento de uma modalidade de educação diante do aniquilamento da outra,

² A pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e está registrada sob o nº 70802101656.

porque são complementares. As expressões *escolar* e *não escolar* servem tão somente para explicitar a emergência e a consolidação de outras práticas que estão à margem do sistema educacional oficial, mas que vêm demonstrando fôlego como campo teórico-prático, além de crescente formalização.

A modalidade de práticas em educação não escolar aqui recortada para os chamados projetos socioeducativos possui forte apelo assistencial, mesmo que, nas últimas décadas, venha se constituindo em importante espaço educativo. Fato esse que tem produzido um importante tensionamento entre duas áreas do conhecimento, a saber: a assistência social e a educação. Em especial, em torno da última, vê-se fortalecer certa compreensão e reconhecimento quanto à existência de outros espaços e práticas que educam para além da escola. Também é possível afirmar que os socioeducativos vêm rompendo sistematicamente com práticas meramente assistencialistas que serviram, historicamente, para adaptar crianças e jovens às condições de produção e manutenção da pobreza socioeconômica e cultural. Tais avanços seguem os ideários que balizam as políticas sociais e que, em tese, perseguem a formação do sujeito de direito e a concepção da cidadania como bem público.

2.2 QUEM SÃO OS EDUCADORES QUE ATUAM EM SOCIOEDUCATIVOS?

Os educadores que atuam em socioeducativos emergem e consolidam-se como atores sociais de presença crescente entre determinados segmentos sociais. Contudo, não têm ainda sua profissão regulamentada³, o que faz prevalecer a ideia de que, antes de tudo, o educador é aquele que se nomeia como tal. Essa é a posição inicial utilizada por Petrus (1997) para definir esse profissional, a qual acrescenta que, entre as funções do educador,

³ A ocupação do educador social (agrega o qualificativo social à função educador) é inscrita no Código Brasileiro de Ocupação desde o ano de 2010. Sob o nº 5153/05, também registra o educador de rua, ao qual se atribuem a ênfase na atenção, defesa e proteção à pessoa em situação de risco. Atualmente, a regulamentação da profissão tramita na Câmara Federal, através do Projeto de Lei 5346/09. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 24 mai. 2012.

está a de desenvolver ações no Terceiro Setor ou em parceria com ele, captando recursos, atendendo às novas exigências educacionais. Por possuir um envolvimento direto com as demandas sociais e, por vezes, militar por um projeto alternativo de sociedade, o educador, segundo Petrus (op. cit.), molda-se a partir da experiência da *práxis* social que se desenvolve, em especial, no âmbito do Terceiro Setor.

Por sua vez, Ujii et al. (2009) informam que esse profissional atua, preferentemente, com crianças e adolescentes, no contraturno da escola. Ressalta que ser educador na realidade brasileira e de outros países da América Latina contraria alguns pressupostos da tradição europeia quanto à formação e às atribuições desse mesmo profissional⁴.

O educador social atuante no contra turno social, no Brasil, não tem uma formação específica. É um trabalhador que procede de diferentes áreas de formação como a Pedagogia, a História, a Letras, a Educação Física, dentre outras. O educador social não precisa ainda ter formação em nível superior – porque este não é um pré-requisito para sua atuação – ou ter apenas uma história de envolvimento com a luta pelos direitos da infância e da adolescência (UJIIIE et al., 2009, p. 121).

Por sua vez, Vangrelino (2005) apresenta dados históricos que nos ajudam a compreender a emergência desses sujeitos no país. A autora refere que, no final da década de 70, a Pastoral do Menor da Igreja Católica, ao propor novas abordagens com crianças e adolescentes, em especial, no que tange à permanência deles nas suas comunidades, demandava por um profissional que atuasse em meio aberto. Para o cumprimento dessa prerrogativa, a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, em 1986, instituiu a figura do educador, até então denominado de educador de rua, que passou a intervir em programas socioeducativos.

⁴ Entre as diferenças, vale destacar aquelas relativas à formação específica. Em alguns países europeus, o educador social é formado no Ensino Médio, enquanto o pedagogo social possui curso superior. Para maiores esclarecimentos, sugere-se consultar: Caride, 2005; Molina, 2003; Carreras, 2003; Petrus, 1997.

Desde experiências mais ou menos institucionalizadas, Vangrelino (op. cit.) afirma ainda que o perfil e o caráter da formação dos educadores se transformaram diante de uma série de mudanças que foram forjadas a partir de alterações nas conjunturas econômicas do país. Destaca a emergência do Terceiro Setor como parceiro do Estado na atenção às crianças e aos adolescentes empobrecidos. Procedendo a um resgate histórico, a autora recorda que, inicialmente, a ênfase na formação desse educador recaía no seu compromisso social, político e ideológico, na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, prevalecendo o processo de formação por meio da militância, como, por exemplo, através da Pastoral do Menor e/ou no Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua. Movimentos que antecederam a elaboração e foram decisivos à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Atualmente, considerando-se a diversidade do campo de atuação dos educadores, é possível a junção de diferentes atores no desempenho da função. Nesse sentido, Vangrelino (2005) reconhece que, entre eles, se encontram, lado a lado, voluntários, funcionários de organizações não governamentais e governamentais, servidores públicos, militantes de movimentos sociais, o que tem permitido novos conhecimentos para o desempenho da função. Outrossim, essa múltipla configuração remete ao reconhecimento da existência de obstáculos para a constituição de uma identidade profissional do educador. A falta de representatividade de classe, leis que regulamentam a profissão, bem como qualquer referência a uma formação profissional representam limites ao reconhecimento da categoria, afirma a pesquisadora.

3 E QUANDO OS EDUCADORES SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

No que tange ao perfil de educadores que atuam em projetos socioeducativos, temos verificado que inúmeras investigações realizadas no campo da educação não escolar vêm contribuindo para o debate sobre quem são e como se formam esses sujeitos, a exemplo do exposto acima. Por sua vez, a pesquisa em realização tornou possível traçar algumas características que permitem certa identificação entre aqueles que se autoneoiam e/ou são reconhecidos como educadores e que

se emprestam à investigação como sujeitos informantes.

Nesse exercício da produção de um perfil, destacamos que, do exercício profissional, quatro atuam em Organizações Governamentais e sete estão vinculados a espaços Não Governamentais e de Terceiro Setor; sete são homens e quatro são mulheres. Todos possuem formação acadêmica concluída ou em curso: cinco vêm da área da Pedagogia e dois da Educação Física. Teologia, Letras, História e Psicologia estão representadas por um educador por área. Do tempo em que atuam em práticas de educação não escolar e em projetos socioeducativos, seis referem um período que compreende de um a três anos; quatro têm de quatro a seis anos de inserção nesse campo e somente um atua há mais de sete anos.

Do total de 11 sujeitos, nove possuem experiência em educação. Entre as funções desempenhadas anteriormente, está a docência na educação infantil, a formação de trabalhadores na área da economia solidária, atividade de teatro em comunidades de periferia e educador no campo social. Em relação ao vínculo de trabalho, a configuração demonstra que quatro deles têm vínculo regido pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e/ou por estatuto próprio, no caso de um servidor público. Os demais (6) atuam como estagiários, autônomos, contratados por tempo determinado, configurando uma modalidade de vínculo profissional bastante precarizado.

A importância do traçado desse perfil é que, a partir dele, é possível problematizar questões relativas à formação acadêmica, ao exercício da atividade, a conhecimentos pertinentes à prática profissional, entre outros. Quanto à formação acadêmica, aparece de forma bastante heterogênea, porém estreitamente vinculada à formação de professores. Há unanimidade quanto à necessidade dessa formação, porém os educadores reforçam mais a importância das trocas de saberes, da formação em serviço, do que uma formação de tipo específica. Segundo eles, trata-se da necessidade de “uma formação mais dinâmica”, diz o Educador C.

Ainda:

Eu acho interessante a gente ter uma formação, mas eu não penso assim numa formação acadêmica específica. A formação que a gente tem aqui na pesquisa

indica isso, muito vem da questão da experiência. (Educador J.)

Eu acredito numa formação no próprio trabalho. Falo de compartilhar saberes, de ser mais solidários na nossa relação profissional, de poder contar mais com os colegas. Precisamos ampliar o conceito de aprendizagem solidária. (Educadora F.)

Essas referências se devem também ao fato que, mesmo sua grande maioria possuindo experiência anterior na área da educação, identificam que a simples transferência dos saberes do campo da educação escolar para o atuação nos socioeducativos é tida como indesejável. A presença dos colegas e uma prática dialogada, pensada e, por vezes planejada em conjunto, aparece como sendo um grande desafio de um modo de ser educador.

Assim, emergem outros questões fundamentais a serem enfrentadas quando na ótica da transposição de saberes. Isso porque, muitas vezes, a questão aparece como naturalizada entre educadores e muito especialmente entre professores de cursos de licenciaturas⁵. Pouco se considera que, enquanto nas escolas a atuação do professor é marcada fortemente pela presença de um currículo, pelo desempenho da atividade baseada na ação individual, a base da atuação que os educadores têm experimentado, nos socioeducativos, sugere a flexibilidade da prática, a vivência e a experiência do trabalho coletivo.

O coletivo aqui remete a uma compreensão de que esse campo da educação é amplo e requer intervenções de educadores que se dispõem a realizar ações educativas que ultrapassem as esferas dos conhecimentos disciplinares.

Tem professor de história dando informática, tem professor de educação física trabalhando com dança, então cada tá lá fazendo a sua função, mas desempenha outras funções. Então o que tem são oficinas específicas que são trabalhadas a partir de temas voltados para a prática social, como cidadania, cotidiano. (Educador J.)

O coletivo está, também, colado numa ideia que faz subsumir não somente o conhecimento disciplinar, mas também o objeto de intervenção específico. Isso passa a ser verificado naquelas experiências em que o planejamento e as atividades sugerem práticas interdisciplinares.

O espetáculo 'O feitiço de Avara', musical criado por A. L., educador de música, envolveu 75 crianças participantes do projeto e envolveram as oficinas de música, balé, *street dance*, artes, trocando ideias e teatro [...]. (Educador I.)

Outra questão que aparece de forma muito intensa e atravessa o perfil do educador e a sua formação é o exercício da atividade. Esta remete à precarização do trabalho e à problemática que envolve o reconhecimento da profissão. O fato de a profissão de educador não ser regulamentada produz certa escassez de elementos que fundam o que se pode entender por identidade profissional, marcada pelas condições de trabalho, por vínculos, organização, remuneração que dizem de uma prática social. Nesse sentido, os educadores colocam-nos diante de duas questões: primeiramente, a não adesão, por parte da maioria deles, a algum movimento voltado à legalização da profissão, conforme sugere a Educadora F:

E tem também um sentimento assim de que a gente ganha pouco e acha que ganha muito. Tem essa coisa de sacerdócio ainda, tipo, a gente fica feliz com o que oferecem, porque talvez a gente pudesse ganhar muito menos [...] E eu acho que tem um certo conformismo que vem dessa cultura mais sacerdotisa, mesmo, da educação social, de um modo geral.

E, segundo, os educadores pouco se reconhecem no documento que tramita na Câmara Federal e que trata do reconhecimento profissional. No Projeto de Lei 5346/09, a descrição da função do educador social é demasiado ampla e, por isso, imprecisa, além da questão da formação inicial que remete ao Ensino Médio. Somando-se a esses, há outros argumentos para a ausência de manifestações, entre eles, a baixa remuneração e a precarização dos vínculos de trabalho. Questões essas que, para os educadores, ficam subsumidas diante das

⁵ Embora esta seja uma questão fundamental, qual seja, a de pensar a formação de educadores para o campo social, no interior dos cursos de Licenciatura, em geral, esse é um tema pouco enfrentado.

motivações de envolvimento e implicação presentes nessa modalidade educativa.

a gente não se preocupa com a nossa condição precária de trabalho, porque ela é superprecarizada [...] as condições para o trabalho também são extremamente precária. A gente tem os jovens, um espaço muito ruim e as vezes papel e caneta e olha lá. Às vezes nem uma bola a gente tem para trabalhar com eles. (Educador H.)

Os outros sentidos para a dimensão coletiva da ação são a solidariedade e a sensibilidade que emergem desse modo de educar, em especial, que advêm da atividade dos educadores. “Os socioeducativos, eu os vejo como um trabalho de possibilidades, onde não está nada determinado de forma engessada e onde existe um clima de compreensão e de solidariedade muito grande”, afirma o educador I. Sensibilidade que, muitas vezes, se vê reforçada pelo fato de, por exemplo, alguns dos educadores terem sido crianças atendidas em socioeducativos, vivenciando a experiência da pobreza socioeconômica, a família extensa, o trabalho precoce, entre outros.

4 SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E AS ABORDAGENS DOS EDUCADORES

Considerando que, de acordo com Mizukami (1986), aproximações ao fenômeno educativo permitem mediações historicamente possíveis e que estas, por sua vez, possibilitam analisar de forma contextualizada o fazer pedagógico é que o grupo de educadores adentrou no que eles denominaram de universo teórico⁶ das suas práticas. Fato que se deu a partir da leitura e da discussão dos documentos reconhecidos como sendo os projetos pedagógicos dos três projetos socioeducativos nos quais atuam e a partir dos quais são definidos os sujeitos atendidos, os modos de intervenção propostos, as disponibilidades de recursos financeiros, humanos e materiais, entre outros, como orientações institucionais.

⁶ A pesquisa-formação tem possibilitado um modo de pensar a fazer a formação desde a experiência dos educadores. As leituras de textos acadêmicos e as reflexões que deles advêm têm sido possibilitadas aos educadores a partir do que eles demandam e da sistematização dos dados gerados na pesquisa.

Nas leituras de tais projetos, buscou-se identificar as concepções de homem e de sociedade que norteiam a ação metodológica, a finalidade de tais ações, bem como as estratégias de avaliação que dizem dos resultados dos socioeducativos, o que significa dizer que, em especial, as concepções presentes nos projetos permitiram construir relações entre o que é definido como sendo abordagens em educação e as práticas dos educadores.

Nos projetos, o conceito de sujeito descrito evidencia, em especial, a presença de crianças, adolescentes e jovens, definindo-os como sendo a finalidade da existência das ações socioeducativas. Mais especificamente, é o marcador “faixa etária de atendimento” – sete aos 19 anos – que constitui um importante norteador da concepção de sujeito na ação. Etapas de desenvolvimento, condição socioeconômica, existência de conflitos com a lei e/ou violação de direitos também definem as características dos educandos.

Nesse sentido, faz-se relevante ressaltar que todas essas características remetem a um sujeito de falta que precisa ser protegido, sentido que é reafirmado pela doutrina de proteção integral presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir do qual se confirma o direito de cada um deles, individualmente, de ser assistido pelos projetos.

Eu vou tentar resumir o entendimento que se teve até agora a partir do que se leu em relação ao público: a ideia é que essa sociedade, esse meio, é o de o público estar à margem de todos os direitos que são garantidos por lei. Aí vem o Estatuto da Criança e do Adolescente. O direito à escolaridade, à saúde, à educação. (Educador I.)

No entanto, essa condição se apresenta em uma dimensão de devir. É o protagonismo e a transformação de si o que objetivam os projetos pedagógicos dos socioeducativos estudados quando descrevem os sujeitos a eles afetos.

Os socioeducativos visam um jovem integrado à sua comunidade e que valorize a sociedade de uma forma geral. Objetivam um jovem protagonista, criador e transformador de si mesmo e de sua realidade. Isto se dá por meio de uma base pedagógica, através dos níveis de desenvolvimento. (Educadora E.)

Importante registrar que é a partir do estudo de tais projetos no que tange, especialmente, às concepções de homem e sociedade que os educadores evidenciam filiações teóricas presentes na escrita.

Isso permite afirmar que, desde concepções mais humanistas, socioculturais e/ou tradicionais presentes nos documentos, segundo os estudos de Mizukami (1986), os educadores vão verificando como diferentes abordagens em educação influenciam diferentes modos de pensar e atuar com sujeitos sociais.

Assim, nos debates realizados nos grupos de pesquisa-formação, os educadores reafirmam que, independentemente de qual seja a visão de homem e de sociedade presente nas orientações dos projetos institucionais, “o desenvolvimento social dever ir em direção à democracia” (Educador I). Quer como serviço, recurso, projeto, os socioeducativos, hoje, encarnam a passagem de um modelo de ação assistencial para um conjunto de práticas cuja centralidade recai nos pressupostos da ação política e cidadã, conforme afirma Haddad (2009).

E as orientações institucionais presentes nos projetos pedagógicos, que, *a priori*, parecem, segundo os educadores, desprovidos de teoria, passam a ser plenas do ponto de vista teórico. Nesse sentido, eles se dão conta de que na ação, diferentemente do que fica pactuado no projeto pedagógico, a teoria não vem antes, vem junto, vem colocada na experiência. Daí a importância do estudo e da reflexão das práticas, afirmam.

5 OUTRAS QUESTÕES QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA E ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de educação não escolar, em especial aquelas que ocorrem no interior de projetos socioeducativos, quando analisadas pelos educadores, não raras vezes, os colocam diante de pontos de convergência e divergência relativamente aos documentos institucionais e às ações desenvolvidas. Tais constatações são produzidas, de um lado, por aquilo que se espera dos projetos como prática social e seus sentidos de proteção/prevenção e/ou reinserção de crianças e jovens moradores de periferias urbanas. Por outro, são evidenciadas pelas experiências que emergem das práticas socioeducativas realizadas por cada um e

que dizem de ações mais ou menos contextualizadas com o entorno do projeto, mais ou menos críticas quanto à (re)produção da vulnerabilidade social, porém bastante positivas quanto à proposição de ações que tendem, em uma certa medida, a patamares de cidadania àqueles que se encontram socialmente vulnerabilizados.

Pois bem: mas quais seriam os pontos de convergência e divergência de que falamos? Primeiramente, eles dizem direta ou indiretamente da natureza dos projetos socioeducativos. Uma sociedade desigual é descrita, nos projetos pedagógicos estudados, como sendo o mote para a existência de práticas de educação não escolar (isso pode sugerir que, numa sociedade mais democrática e justa socialmente, prescindiríamos de projetos socioeducativos?), o que, segundo os educadores, aponta para os socioeducativos como intervenções de atenção à garantia dos direitos da cidadania. Entretanto, o conceito de cidadania ainda aparece bastante preso a uma ideia de inclusão dos sujeitos ao mundo do trabalho, isso porque a questão do emprego ainda é algo a “ser objetivado do ponto de vista da avaliação”, afirma o educador I, referindo-se ao projeto no qual atua.

O quesito ingresso de jovens no mercado de trabalho valida a “efetividade social” de tais projetos, especialmente, dada a crescente presença de parceiros financiadores, em especial, naqueles geridos por organizações não governamentais e de terceiro setor. Segundo o educador J, como os projetos sociais não sobrevivem sem doações, sem parcerias público-privadas, os indicadores “50%, 60%, 70% dos jovens foram encaminhados para o mercado de trabalho⁷” faz com que a proposta seja mais ou menos atrativa do ponto de vista do financiamento externo. Quesito que também repercute sobre a efetividade social como elemento de avaliação de impacto por parte gestores das políticas públicas estatais e não estatais. Outrossim, avaliar se “70% deles saíram felizes ou com a autoestima mais elevada do projeto” é a meta que os educadores gostariam de ver avaliada, diz o

⁷ A avaliação, no entanto, não considera se a inserção é referente ao emprego formal, informal, precarizado, insalubre, perigoso, questões que, se, por um lado, sugerem a saída de uma situação vulnerável, não consideram o ingresso noutra situação não menos vulnerável.

educador J. Contudo, este reconhece: “não é este o critério utilizado”. A perspectiva dominante é que a inserção no mundo do trabalho dos jovens faz com que os socioeducativos tenham reafirmado a sua dimensão inclusiva, mesmo que, nesses casos, se produza uma perspectiva daquilo que Santos (2008) nomeia como sendo uma integração social de baixa intensidade.

Uma segunda questão referente às convergências e às divergências pode ser evidenciada quando os educadores dizem das suas aproximações e implicação com as crianças e os adolescentes presentes nas suas experiências de trabalho e o quanto estas encarnam problematizações em torno da diferença e do conflito social. Disso tende a emergir uma educação sensível que considera o social, bem como a experiência de uma prática educativa em que o imprevisível se sobrepõe ao planejado.

Acontecimentos na/da comunidade, encontros que são sempre um recomeço, porque chegou alguém novo, a vivência do coletivo, a partilha e a solidariedade são elementos que se sobressaem às práticas dos educadores, em que a presença fundadora de um modo de sociabilidade, em educação, parece dizer de um outro modo de educar. Acompanhar crianças e adolescentes desde uma relação mais horizontal, ver a ação prática enriquecida pela imaginação, pela manualidade, permeada pela presença da comunidade e sua dinamicidade, parece enriquecer a educação. É essa a dimensão do trabalho da educação no campo social que merece maior aprofundamento, a fim de que seja possível, quem sabe, demonstrar aos modos de socialização escolar outros jeitos de educar.

REFERÊNCIAS

- CARIDE, José. **Las fronteras de la Pedagogia Social** - Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005.
- CARVALHO, Maria B. de; AZEVEDO, Maria Júlia. **Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas**. Inédito. 2004.
- CARRERAS, José. **La profesionalización de los educadores sociales** - En busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid: Diknson, 2003.
- HADDAD, Sérgio. Homenagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 370. Mai/ago., 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLINA, José Garcia. **De nuevo, la educación social**. Madrid: Diknson, 2003.
- NÓVOA, Antonio. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543. Maio/ago. 2012.
- PETRUS, Antonio. **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: **Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.
- UJIE, Nágela. T. et al., Contextos de formação do educador social no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 13, p. 117-124, 2009. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol13n2/art03_ujiietal.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2012.
- VANGRELINO, Ana Cristina dos S. O processo de formação de educadores sociais na área da infância e juventude. In: **Reunião da Anped**, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06430int.rtf>. Acesso em: 1 mai. 2012.
- ZUCCHETTI, Dinora T.; MENESES, Magali M.; MOURA, Eliana. Experiências Sociais: o que é possível ver de onde estamos? **Textos & Contextos**, v. 9, p. 37-46, 2010.
- ZUCCHETTI, Dinora T.; MOURA, Eliana. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 9-28, 2010 a.
- ZUCCHETTI, Dinora T.; MOURA, Eliana. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 338, 2010 b.