

PEDAGOGIA SOCIAL: IMPACTOS, PROJETOS E INSERÇÃO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Sheila Berrocal Fonseca
Josué Humberto Barbosa

5.1 Introdução

A Pedagogia Social realizada em comunidade com poucos recursos culturais, como, a ausência de equipamentos sociais, poderia, entre outras possibilidades, promover a inserção social através da realização de oficinas culturais no contraturno escolar.

Em locais onde não existem eventos culturais, livrarias, bibliotecas, onde crianças e jovens não têm acesso a centros culturais, cinemas, teatros, exposições ou shows, cenário presente em muitas cidades pequenas ou em periferias de metrópoles, faz-se ainda mais necessário desenvolver projetos de educação não formal que ofereçam repertório cultural, especialmente ao público infanto-juvenil. É preciso criar vias de acesso a bens culturais, tais como filmes, livros, música, experiências com variados tipos de arte e informações relevantes que promovam inclusão social, criticidade, motivação, sendo de igual importância conhecer o impacto destas ações.

Experiências educacionais desde 2013 no Sul de Minas Gerais constataam que projetos de educação não formal em ambientes formais e não formais podem romper os muros da escola e passar a estar presente onde houver necessidade.⁹

A educação formal pública, tendo que atender a demandas tão diversas, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade social, contando com uma equipe de profissionais que não são adequadamente valorizados pelas atuais políticas públicas, tem tido necessidade de abarcar questões pertencentes à vida familiar e comunitária. Evelcy Machado (2009, p. 1) nos alerta que “a sociedade moderna apresenta demandas socioeducacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola”.

No atual contexto, onde a desigualdade social é tão evidente¹⁰, a Pedagogia Social, presente especialmente em ambientes não formais de educação, representa a criação de espaços de convivência e relevância na construção do conhecimento e uma possibilidade de oportunidade de aprendizagem significativa para os que comumente não têm acesso.

⁹ Essas experiências advêm do exercício da profissão de secretária escolar e de professora em projetos de reforço educacional no Sul de Minas Gerais. Por sua vez, a expressão *romper os muros da escola*, frase emblemática no pensamento educacional paulofreiriano, pode ser mais bem compreendida na obra *Educação e Mudança*. 36ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014, com destaque para o prefácio de Moacir Gadotti, na análise da sociedade latino-americana, considerada fechada, que deveria transitar para uma sociedade aberta rompendo os muros da escola, ou seja, fazer com que a educação alcance as pessoas comuns, no seu cotidiano de lutas e sonhos.

¹⁰ Conforme dados do IBGE (2021).

Acreditamos estar num momento de grandes questionamentos e discussões sobre a construção social da nossa civilização¹¹, portanto, diante da oportunidade de promovermos mudanças, especialmente a partir da descoberta das precariedades existentes na educação que, sendo importante engrenagem da vida social, está incumbida de gestar uma renovação. Renovação inclusive normativa, especificada no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9364/96, que detalha a abrangência dos processos formativos: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, n.p.).

Podemos assim pensar em transformações educativas para além da escola, uma vez que dentre os conceitos de pós-modernidade, segundo José Carlos Libâneo (2001), encontramos o de sociedade do conhecimento, com seus múltiplos espaços para ação pedagógica.

[...] uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Compreendendo a educação como motor de mudanças, é fundamental que questionemos como elas podem ser gestadas, construídas e levadas a efeito socialmente. Para isso, uma vez mais, devemos enfatizar que é necessário que a educação ultrapasse os muros da escola, como nos orienta Geraldo Caliman (2011, p. 343) ao analisar que “a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a luta contra a exclusão social.”

Neste cenário se confirma a importância de conhecermos a Pedagogia Social e suas possibilidades, vislumbrada na lacuna entre a igualdade e a equidade no atual contexto sociocultural. A partir destas reflexões estabelecemos como objetivo de estudos e análises neste artigo as abordagens e práticas educacionais da Pedagogia Social no Brasil, desenvolvidas em diferentes espaços. Para isso selecionamos uma série de cinco artigos, discutimos os impactos de experiências destes programas de educação, sob o ponto de vista da inserção social, enfocando os percursos educacionais desses espaços, que possibilitaram ampliar o repertório cultural e da investigação de metodologias didático-pedagógicas utilizadas nesses projetos de educação.¹²

A partir da sistematização dos conteúdos dessas obras poderemos compreender as tendências inerentes a cada uma das iniciativas didático-pedagógicas realizadas, sobretudo a compreensão do seu impacto social enquanto síntese das potencialidades de suas aplicações em diferentes contextos educacionais. Por isso acreditamos ser relevante descortinar o campo da

¹¹ Ver a Agenda do Fórum Social Mundial a ser realizado em 2022 em Porto Alegre – Brasil.

¹² Essas análises foram sistematizadas em quadros por nós elaborados a partir da metodologia de Matriz de Correlação, relacionando os diferentes aspectos elencados identificados nas obras escolhidas. Nessa matriz as correlações podem ser comparadas, bem como as diferentes abordagens e práticas, seja em um sentido horizontal, aspectos em uma mesma obra; seja em um sentido vertical, aspectos entre as obras selecionadas; seja, enfim, em um sentido transversal, analisando aspectos *intra* e *entre* as obras.

Pedagogia Social através da investigação de atividades educacionais desenvolvidas em espaços não formais de educação, amparados na abordagem Pedagógica Sócio-histórica de Paulo Freire (1980); na Pedagogia Crítica que denuncia a “educação bancária”; em uma educação problematizadora, libertadora, onde os alunos são sujeitos conhecedores e não memorizadores; enfim, na valorização de uma pedagogia de caráter reflexivo, que busca a construção do conhecimento a partir de um esforço constante de desmistificação e desvelamento da realidade.

5.2 Pedagogia Social: educação e mudança em ambientes formais e não formais

Com foco nas necessárias e urgentes transformações que devem ocorrer na sociedade atual, pelas quais clamam especialmente as camadas menos favorecidas; diante do cenário de desigualdade e vulnerabilidade social de muitas crianças e jovens; e acreditando que a educação é uma ferramenta útil para esta empreitada, vamos descobrindo, através de autores e estudiosos do assunto, caminhos e perspectivas mais amplas para a infância e a juventude, necessitada de oportunidades diante do atual contexto histórico-social que emoldura o cenário da educação e especialmente da educação não formal.¹³

Portanto, teoricamente, trata-se de um estudo histórico-sociológico sobre as práticas educacionais em desenvolvimento no Brasil e realizado, teórico-metodologicamente, combinando análise de conteúdo em obras e documentos. Portanto, pesquisa bibliográfica, documental e de alguns programas de ensino-aprendizagens em Pedagogia Social com o ensejo, ao final de nossas análises, de contribuir com as discussões a respeito do tema propondo o desenvolvimento de bens culturais e educacionais que promovam a inserção social de crianças e jovens.¹⁴

Em uma síntese histórica, as investigações a respeito da Pedagogia Social começaram a se efetivar no Brasil no início deste século, a partir do 1º Congresso Internacional sobre o tema, realizado pela Faculdade de Educação da USP, em 2006, e gestado a partir das pesquisas do professor Roberto Silva, como nos relata Érico Machado (2010).

No final de 2005, o diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus contribuíram para sedimentar a ideia da Pedagogia Social como matriz conceitual para pensarmos a pesquisa, a formação e a condução das atividades educativas nos espaços não escolares, assumindo então a educação não-formal importância central no desenho desta nova linha de pesquisa (MACHADO, 2010, p. 4).

¹³ Para a compreensão desses cenários de desigualdades sociais, ver *Indicadores Sociais do IBGE*, estatísticas sobre *Crianças e adolescentes*.

¹⁴ Por bens culturais e educacionais compreendemos os equipamentos sociais fundamentais para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, espaços de educação não formal não somente em escolas, mas também em museus, espaços naturais, bibliotecas municipais, áreas de lazer e centros comunitários.

Aprofundando os conceitos sobre os objetivos da Pedagogia Social é importante a afirmação de Evelcy Machado, ao indicar os dois campos que devem ser considerados preferencialmente:

[...] o primeiro referente à socialização do indivíduo, socialização compreendida como ciência pedagógica da educação social do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; o segundo relacionado ao trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento a necessidades humano- sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o Educador Social, como profissional da Pedagogia Social (MACHADO, 2002, p. 5).

A socialização do indivíduo através de trabalhos sociais pode se constituir em enfoques didático-pedagógicos privilegiados da Educação não Formal, ferramentas preferenciais para o atendimento das necessidades básicas de todo ser humano e *lócus* da participação ativa do Pedagogo Social, em espaços diversos.

5.3 Uma Teoria Sócio-histórica para o tempo presente da educação não formal

A corrente teórica denominada Sócio-histórica e a escola histórica do Tempo Presente são dois campos de interpretação social estreitamente vinculados à análise da realidade contemporânea. Mais precisamente, são concepções analíticas que emergem a partir dos anos 1960/70 na França, diante da necessidade de análises de novos setores sociais e seus novos atores enquanto agentes centrais no mundo do trabalho, na organização da sociedade civil e em grupos até então considerados excluídos da vida política, como crianças e velhos, mulheres, minorias sexuais, enfim, os que até então eram considerados *marginais* e à margem da história, invisíveis e sem voz.

Sobre à corrente Sócio-histórica, por exemplo, Pierre Bourdieu, um expoente entre os que destinam um papel fundamental à historiografia e ao trabalho sobre os atores engajados na luta pelo poder político, clama aos pesquisadores e educadores intervirem nos espaços públicos, para ele, sobretudo, nos espaços educacionais, para lutar contra os estereótipos e dotar os cidadãos de elementos para se autodeterminarem (OFFENSTAD, 2010).

Por sua vez, para a escola histórica do Tempo Presente, é Pierre Nora quem a instituiu legitimamente em 1976, compreendendo a história oral uma metodologia de pesquisa primordial para fazer inserir na cena política contemporânea aqueles/as até então excluídos/as, os sem voz (GARCIA, 2010).

Essas concepções teórico-metodológicas se expandiram e alcançaram a América Latina, onde uma superpopulação iletrada e marginalizada, herdeira de uma sociedade patriarcal e machista, tradicional, estratificada e preconceituosa, sobretudo no que diz respeito às populações indígenas e de afro-descendentes, compunha a maioria de suas sociedades (GROSGUÉL, 2010).

Essas populações, formadas principalmente em ambientes em que predomina a educação difusa, os espaços onde todos aprendem com todos em todo o tempo, sem prédios e/ou currículos,

passam a ser o foco privilegiado da Educação não Formal, reunindo pressupostos e ferramentas de pesquisa e ensino fundamentais para inserção cidadã da maioria dos seus indivíduos.¹⁵

Assim sendo, uma teoria da história pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais realizadas, organizadas e transmitidas por sistemas educacionais: família, escola, instituições sociais, nas práticas sociais realizadas no tempo, em específicos espaços, distantes e atuais, organizadas em um presente. Portanto, são práticas organizadas de um passado no presente para compreender determinadas realidades e, em sua forma educacional crítica, explicar problemas atuais construídos por ações individuais e coletivas em outras gerações e propor projetos de mudança, dentro e fora da escola.

Enfim, para o campo sociológico, uma teoria das práticas, tendo como objetivo conhecer o sistema de relações objetivas e as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas, buscando apreender a articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas, individuais e/ou coletivas, e o plano das estruturas sociais. Especificamente, a produção de conhecimento em educação não formal através de práticas educativas alternativas às estabelecidas oficialmente, seja em relação às propostas didático-pedagógicas tradicionais, seja em contraposição à elaboração pré-determinada dos currículos escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

5.4 Análise de conteúdo sobre programas educacionais não formais

O Estudo histórico e sociológico incidiu sobre cinco artigos publicados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), IES que é um centro de produção de estudos sobre educação não formal e em seu repositório foram encontrados estudos acerca de programas educacionais realizados em diferentes ambientes.

Os trabalhos foram analisados buscando compreender as estratégias e as táticas educacionais inspiradoras; os procedimentos didático-pedagógicos adotados; os espaços da ação educativa; os sujeitos atendidos; os conteúdos trabalhados; os instrumentos avaliativos; e os resultados previstos e atingidos. Essas estratégias táticas nas práticas pedagógicas constantes nesses programas educacionais, em ambientes não formais, foram sistematizadas e posteriormente analisadas sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Conteúdo, a partir da sistematização dos dados selecionados em uma Matriz de Correlação. De acordo com Laurence Bardin, esta metodologia de tratamento de dados pode ser compreendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtileza em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto

¹⁵ Um exemplo organizacional para uma análise de atividades científicas e educacionais, formais e não formais, desenvolvidas por instituições governamentais e não governamentais, no Brasil e na América Latina, ver a criação, composição e atuação do CEHILA – Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe.

esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor [1] da objetividade e [2] da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não- aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 2002, p. 9).

Em resumo, para atingirmos os objetivos propostos inicialmente, o método de levantamento, organização, sistematização e análise de dados escolhido foi o de localizar e coletar temas específicos desenvolvidos em programas de educação desenvolvidos em espaços não formais. Esse procedimento permitiu tanto a formação de um banco de informações/dados, como a estrutura de análise realizada em uma Matriz de Correlação, na qual é possível estabelecer comparações entre os programas (Análise Vertical), entre as práticas de um mesmo programa (Análise Horizontal), entre as práticas e programas (Análise Transversal).

5.5 Coleta e formação da base de dados

Para analisar e compreender os programas educacionais em ambientes não formais selecionados, bem como para identificar nas obras os elementos que caracterizam suas atividades, estabelecemos sete grandes tópicos:

- a) as estratégias e as táticas educacionais inspiradoras;
- b) os procedimentos didático-pedagógicos adotados;
- c) os espaços da ação educativa;
- d) os sujeitos atendidos;
- e) os conteúdos trabalhados;
- f) os instrumentos avaliativos;
- g) resultados previstos e atingidos.

Esses grandes temas e seus conteúdos, gerais e específicos, foram organizados em uma matriz analítica e passaram a constituir uma base de dados que, sistematizados, possibilitaram relacioná-los horizontal, vertical e transversalmente, para, em seguida, interpretá-los dialeticamente, ou seja, realizando contrapontos antitéticos entre as proposições estabelecidas para cada grupo relacional.¹⁶

Tomando por base o processo analítico, realizamos comparações horizontais e verticais entre as respectivas compreensões encontradas nos artigos selecionados, análises específicas, em relação ao tópico, e também análises conjuntas, associando as diferentes compreensões selecionadas entre todos os tópicos – comparações analíticas entre os tópicos de uma mesma obra; comparações analíticas entre os tópicos em obras distintas; comparações analíticas entre

¹⁶ Para uma compreensão do método dialético em educação e da análise por pares antitéticos, ver Dermeval Saviani (2018).

tópicos de uma mesma obra e entre todas as que foram selecionadas. As obras selecionadas sobre programas em ambientes não formais foram enumeradas para facilitar a identificação nas análises a serem desenvolvidas posteriormente.

Quadro 5.1: Obras e Programas analisados.

| Nº | Obras |
|----|---|
| 1 | Uso dos espaços não-formais na educação básica: o Jardim Botânico da UFSM. Autoria de Rhitiele Facco de Sá (2018). |
| 2 | Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências. Autoria de Juliana Romanzini e Irinéa de Lourdes Batista (2009). |
| 3 | O patrimônio histórico da Vila Belga – SM/RS o design e a educação não-formal como possibilidade de cidade educadora. Autoria de Gerson Marques (2006). |
| 4 | A contribuição de um espaço não-formal de ensino na formação da cidadania infanto-juvenil. Autoria de Letícia Mossate Jobim e Marilda de Oliveira (2007). |
| 5 | Gestão da Educação em espaços não escolares: possibilidades e desafios de uma prática vivida. Autoria de Roseméri de Sales (2013). |

Fonte: elaboração própria (2021).

Quadro 5.2: Matriz de Correlação Tópica para Análise.

| Estratégias e táticas inspiradoras | Procedimentos pedagógicos | Espaços da ação | Sujeitos atendidos |
|--|---|--|---|
| 1 - Saída da escola Aproveitamento de ENF (SÁ, 2018) | Natureza como motor de curiosidade. Ambiente diferenciado | Jardim Botânico | Escolas Região |
| 2 - Aprendizagens de conceitos científicos (ROMANZINI; BATISTA, 2009) | Tecnologia, informações visuais, Ambiente diferenciado | Planetários | Escolas |
| 3 - Aproveitando o contexto do patrimônio histórico para o exercício de Cidade Educadora ¹⁷ (MARQUES, 2006) | Oficinas de Artes Visuais, História e Geografia. Valorização identitária. Ambiente diferenciado | Patrimônio histórico da cidade (Vila Belga) | Moradores da Vila |
| 4 – Combate a evasão escolar - Restinga Seca/RS (JOBIM; OLIVEIRA, 2007) | Oficinas de arte, escuta, não-discriminação, humanização. | Não mencionado | Crianças e adolescentes entre 7 e 17 anos |
| 5 - Aproveitamento do espaço escolar em contraturno- Carazinho/RS (SALES, 2013) | Artes, esportes e lazer. Equipe multidisciplinar. Metodologias pautadas na problematização do cotidiano com a pauta de valores e virtudes. Escuta, não-discriminação, humanização. | Sala de aula e espaço de recreação da escola | 140 Crianças e adolescentes da região |

Fonte: elaboração própria (2021).

¹⁷ Conceito nascido em 1990 em Barcelona no I Congresso de Cidades Educadoras (AICE, 2020).

Quadro 5.3: Tópicos selecionados para análise.

| Estratégias e as táticas inspiradoras | Conteúdos trabalhados | Instrumentos avaliativos | Resultados previstos e atingidos |
|--|---|---------------------------------|--|
| 1 - As escolas se valendo de ENF Saída da escola Aproveitamento de ENF | Ciências Naturais | Não mencionados | Interesse dos alunos e possibilidade de unir teoria e prática, constatação da efetividade da aprendizagem no ENF e de como eles são pouco conhecidos e frequentados. (SÁ, 2018) |
| 2 - Aprendizagens de conceitos científicos | Ciências Astronomia Multidisciplinariedade | Não mencionados | Consolidar conhecimentos construídos em sala de aula. (ROMANZINI; BATISTA, 2009) |
| 3 - Aproveitando o contexto do patrimônio histórico para o exercício de Cidade Educadora | Arte - Design (estamparia) Ciências Humanas (Interdisciplinaridade) | Não mencionados | Trabalhos bonitos, alunos surpresos com o resultado. Valorização da arquitetura da comunidade e dos espaços de convivência. Necessidade da criação de espaços culturais na cidade. (MARQUES, 2006) |
| 4 - Projeto educacional para o combate à evasão escolar Restinga Seca/RS | Artes | Não mencionados | Cidadania, inclusão social. (JOBIM; OLIVEIRA, 2007) |
| 5 - Gestão Democrática em ENF de Educação Aproveitamento do espaço escolar em contraturno- Carazinho/RS | Equipe multidisciplinar. Atendimento aos familiares em Psicologia e Assistência Social | Não mencionados | Inclusão social, combate às drogas e alcoolismo. Importância da gestão democrática nos projetos de ENF. (SALES, 2013) |

Fonte: elaboração própria (2021).

5.6 Análises da Matriz de Correlação

Neste estudo consideramos como espaço ou ambiente não formal também o espaço do prédio escolar utilizado fora do horário em que acontece a educação formal, ou seja, o horário do contraturno é, também aqui, considerado um ambiente não formal.

Por vezes, utilizamos a expressão não escolar como sinônimo de não formal, ou seja, educação não formal é também educação não escolar. Da mesma maneira, consideramos, neste estudo, que espaços ou ambientes não formais podem também ser denominados não escolares, mesmo que estes estejam fisicamente em ambientes escolares e o motivo desta escolha deriva

por estarmos fazendo uma interpretação destes lugares não somente a partir dos espaços físicos, como os prédios escolares, mas sim da atmosfera criada a partir da prática educativa realizada. Esta escolha se dá, principalmente, pela polissemia na conceituação identificada nos artigos analisados, como consta na matriz de correlação elaborada e que detalharemos nas análises que se seguem.

5.6.1 Sujeitos atendidos

A partir dos dados destacados nos quadros acima, teceremos as nossas análises e considerações, nos apoiando no referencial teórico citado e especialmente em Moacir Gadotti (2012). Com a finalidade de ilustrar mais claramente o ponto de partida das considerações que se seguem, foi feita uma divisão dos estudos analisados em dois grupos, relacionando os sujeitos atendidos e os espaços da ação educativa.

No primeiro grupo, estão os estudos número 1 (SÁ, 2018) e número 2 (ROMANZINI; BATISTA, 2009) relacionados no quadro e no segundo grupo, estão os estudos 3 (MARQUES, 2006), 4 (JOBIM; OLIVEIRA, 2007) e 5 (SALES, 2013). A divisão foi feita a partir dos grupos atendidos pelos/as educadores/as para a proposição de vivências educacionais em ambientes não formais.

Nos estudos do primeiro grupo são os/as estudantes e seus/suas professores/as da escola os atores das vivências e nestas propostas podemos perceber uma abordagem ou intervenção denominada extraclasse, ou seja, uma oportunidade de aprendizagem em locais fora do espaço formal ou escolar que ocorrem ocasional ou pontualmente e que nos estudos destacados ocorreram num jardim botânico e em planetários. No segundo grupo encontramos projetos de educação não formal, ou seja, uma aprendizagem não baseada no currículo escolar ou traçada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvida em ambientes não formais de educação.

5.6.2 Estratégias e táticas educacionais inspiradoras

No primeiro grupo de artigos podemos notar as práticas realizadas nos espaços de educação não formal funcionando como apoio, aprofundamento ou ilustração do que acontece em sala de aula. Já no segundo grupo de estudos o prisma é outro. Os educadores não estão focados no desempenho do/a aluno/a, saber se está assimilando os conteúdos ou se, ao final do ano letivo, ele/a será “promovido/a” à série ou etapa seguinte ou se será retido/a. O olhar dos/as educadores/as está analisando os sinais de bem-estar, desenvoltura, descontração, confiança, participação, contentamento.

A equipe está atenta aos sintomas de que o indivíduo está vivenciando suas habilidades socioemocionais e, em se tratando do público em vulnerabilidade, se está tendo um espaço criado para a conquista do seu espaço social, como podemos ver nos relatos de Marques (2006), Jobim e Oliveira (2007) e Sales (2013).

Neste exame foi possível perceber que, mesmo num espaço não formal de educação, a prática educativa pode ser formal, pois a perspectiva dos sujeitos, neste caso, os/as educadores/as, assim estabeleceu, podendo mesmo ser um conteúdo formal como preconiza a BNCC ou, dependendo da área, conteúdos formais estabelecidos pelas distintas diretrizes educacionais em diferentes campos do conhecimento.

5.6.3 Procedimentos didáticos-pedagógicos

Quanto aos procedimentos didáticos-pedagógicos, partindo da observação de que no primeiro grupo estão aquelas práticas que levam os/as estudantes da escola para outros locais, a fim de desenvolverem vivências e aprofundarem os conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar e o segundo grupo desenvolve atividades exclusivamente de educação não formal.

Gostaríamos de destacar que as práticas do primeiro grupo de estudos se debruçam especialmente sobre a assimilação dos conteúdos, enquanto o segundo grupo coloca o seu primeiro olhar nas práticas prazerosas e significativas e se interessam por um desenvolvimento mais integral do/a estudante, levando em conta outros aspectos além da aprendizagem. Como no relato de uma das professoras, “por se tratar de um ambiente não escolar, pude aliar brincadeiras com aprendizagens sem precisar seguir políticas de conteúdo de uma instituição de ensino, lembrando o indivíduo como sujeito da realidade social, envolvendo-o no projeto realizado” (SALES, 2013, p. 40).

Nesta constatação da educadora podemos perceber como o conteúdo proposto se “mistura”, ao ambiente em que ele ocorre, pois o programa desenvolvido se trata de educação não formal acontecendo aos finais de semana num prédio escolar, mas em sua fala ela menciona o fato de o ambiente não escolar propiciar liberdade à sua prática e, desta maneira, se sentir livre para priorizar o sujeito e não o conteúdo.

5.6.4 Conteúdos trabalhados

No eixo dos conteúdos trabalhados é possível notar que no primeiro grupo a atenção está sobre as ciências e no segundo grupo estão as artes. Fica explicitada aqui a tendência tecnicista predominante na escola em detrimento das práticas artísticas e culturais, pois o sujeito que frequenta a escola formal, em geral, não tem a oportunidade de perceber como validadas as práticas artísticas e culturais, tanto quanto o que chamamos de conhecimento científico.

As propostas de trabalho do segundo grupo partem de oficinas de arte, lazer e esportes e se movem a partir das percepções e necessidades humanas, como a valorização identitária, a escuta, a não discriminação e a inclusão social. Encontramos aqui uma evidência a partir destas observações, que as práticas de educação não formal aliadas ao “descolamento” das pautas curriculares atendem aos estudantes de maneira a dar-lhes espaço para que outras mudanças ocorram em suas vidas, além da construção de conhecimento científico e isto podemos notar, especialmente, nos relatos de Sales (2013). Será a lógica capitalista que rege a nossa sociedade a responsável por considerar as artes um saber menor? A partir da necessidade de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, a expressão humana tem menos importância do que os saberes científicos?

5.6.5 Instrumentos avaliativos

Em se tratando dos instrumentos avaliativos e dos resultados previstos ou alcançados, pode-se notar uma lacuna no sentido de que os estudos não relataram a forma de avaliação utilizada ou ainda se foram utilizados instrumentos avaliativos. Esta observação nos remete ao

planejamento das ações desenvolvidas. Não pudemos encontrar informações a respeito de como foram pensadas as avaliações, portanto não pudemos conhecer estes planejamentos e saber quais eram as intencionalidades, seus pontos de partida, objetivos, metas, pois as metodologias não foram explicitadas.

Maria da Glória Gohn (2006) nos alerta a respeito deste ponto quando afirma que o tema da metodologia é um fator de vulnerabilidade nas práticas de educação não formal. A partir destas informações, podemos refletir a respeito de que talvez tenhamos introjetado a concepção de que planejamento e avaliação são ações que dizem respeito apenas à educação formal.

5.6.6 Resultados previstos e atingidos

Sobre os resultados atingidos relatados pelos/as educadores/as podemos, novamente, notar a diferença de ponto de vista, analisando as constatações dos/as professores/as a partir da divisão entre os dois grupos de estudos já citados. O primeiro grupo fala em consolidação dos conceitos e da constatação da efetividade da aprendizagem desenvolvida em ambiente não formal, enquanto o segundo grupo de estudos relata estudantes surpresos/as com os bons resultados de seus trabalhos, fala de cidadania e de inclusão social.

Acreditamos ser conveniente denominar oficinas culturais estas práticas desenvolvidas a partir da perspectiva do segundo grupo e neste ponto da análise é possível verificar a efetividade destas atividades pelos relatos que constam nos estudos. Oportunizar o contato de crianças e jovens com o universo das artes, abrindo portas de acesso a bens culturais, é uma maneira potente de motivação e inserção social. Criar *links* entre as suas realidades, as expressões culturais e os conhecimentos historicamente construídos é algo que pode ser viabilizado nestes espaços.

A educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura (GADOTTI, 2012, p. 15).

Nesta afirmação dialogamos com Gadotti, Freire e ampliamos o nosso olhar a partir da observação dos relatos das práticas dos casos analisados em nossa matriz de correlação.

5.6.7 Espaços da ação educativa

Agora faremos uma divisão entre os estudos do segundo grupo para que possamos observar um recorte específico. No segundo grupo está o estudo de número 3 (MARQUES, 2006), que utiliza o patrimônio cultural da cidade como espaço de educação e constata a necessidade da criação de mais espaços culturais na cidade.

Esta carência é um cenário presente em praticamente todo o país, com exceção das metrópoles, que dispõem de mais espaços, mas que dão pouco acesso ao público empobrecido e periférico. E quando este público consegue acessar locais como os museus, por exemplo, muitas vezes se depara com espaços da elite onde estão expostos objetos e documentos que não reverberam em seus espaços de memória, cultura e pertencimento (BOURDIEU; DARBEL, 2003).

Além do estudo citado, no segundo grupo está o artigo 4 (JOBIM; OLIVEIRA, 2007), que realiza práticas de educação não formal em ambiente não escolar e o artigo 5, onde práticas de educação não formal são realizadas no espaço escolar, mas em contraturno, portanto, sob outras regras, diferentes das estabelecidas no ambiente escolar, como podemos perceber na fala da educadora: “um exemplo desta informalidade era a opção de que as crianças podiam ter de realizar as atividades no ambiente que prefeririam, na classe, no chão, na sala ou fora dela” (SALES, 2013, p. 42).

Sobre estas oficinas culturais, consideramos importante destacar os seus principais aspectos.

No estudo de número 4 (JOBIM; OLIVEIRA, 2007), oficinas de arte são ofertadas a crianças e jovens entre 7 e 17 anos em vulnerabilidade social, com o intuito de ofertar-lhes um espaço de cidadania e a educadora relata certa angústia dos/as profissionais participantes relacionada aos conteúdos apresentados, pois muitos deles, achavam importante instrumentalizar os/as estudantes para o mercado de trabalho.

Neste momento, a visão tecnicista da educação, como lugar de fomento para a máquina produtiva do mundo do trabalho, pode ser constatada. A perspectiva de que, adentrando o mercado de trabalho, o indivíduo estará a “salvo” da marginalização parece estar incutida em nossas consciências, como se a ocupação profissional fosse solucionar todas as lacunas existentes neste sujeito que, sabemos, adentrando o mundo do trabalho, tem grandes chances de ficar preso a uma rotina estressante e sem perspectiva que, por muitas vezes, o impede de frequentar espaços de aprendizagem ou de ter interações sociais significativas.

No estudo de número 5 (SALES, 2013), o espaço escolar está a serviço de práticas não formais, em formatos e ritmos diferentes dos que geralmente se estabelecem naquele ambiente e podemos afirmar que estas atividades abrem a possibilidade de ressignificar o espaço escolar, frequentemente perpassado por imposições, autoritarismo, disputas e necessidade de adequação, pois muitos dos/as estudantes não se sentem pertencentes, mas, ao contrário, excluídos/as.

A possibilidade de o sujeito se apropriar do espaço de aprendizagem, transitar com segurança nas discussões pertinentes à construção de conhecimento, pode torná-lo capaz de “fazer as pazes” com o aprendizado, com a curiosidade, o desejo de conhecer, de saber e este impulso potente pode levá-lo a lugares onde ele não acreditava ter o direito de estar.

5.6.8 Conceituações da educação não formal: o ambiente, os sujeitos e os temas

Após perpassar os estudos analisados e as concepções dos autores quanto à educação não formal e espaço não formal, pudemos notar que existe, em geral, uma associação entre ambos, pois a maioria dos autores entende que a educação não formal se dá em ambientes não formais.

Machado (2010), Sales (2013), Jobim e Oliveira (2007) associam a educação não formal aos espaços não formais. Por sua vez, Marques (2006) faz também esta associação, mas creio que ele amplia essa visão, projetando a educação não formal para uma cidade educadora, a partir de um professor pós-formal.

Alguns educadores compreendem a efetividade dos ambientes não formais, o que significa que, para além do espaço escolhido, em se tratando de Pedagogia Social, se faz necessária uma opção por temas descolados do currículo pré-estabelecido. Nesse sentido, são processos educativos tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia é a valorização dos espaços informais (GADOTTI, 2012).

Todavia, sob o nosso ponto de vista o importante é o referencial adotado ou o ponto de partida para a ação educativa, a saber, se a centralidade está ou não no sujeito, em suas aspirações, necessidades, interesses, curiosidades, cultura, modo de vida, ou seja, assuntos e abordagens que sejam significativos para suas vidas.

E como já citamos anteriormente, Libâneo (2001) percebe este momento civilizatório, perpassado em vários âmbitos por práticas pedagógicas, o que nos faz pensar que talvez seja necessária a ampliação das definições atreladas às práticas, tais como formais, não formais e informais, assim como os ambientes onde elas acontecem e os temas atrelados às mesmas. “Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos” (GADOTTI, 2012, p. 15).

5.7 Considerações Finais

Há uma infinidade de aspectos que poderíamos abordar a partir desta coleta de dados, mas que não terão espaço neste estudo e que ficam como contribuição para outras pesquisas a serem desenvolvidas. Depois de perpassarmos as experiências elencadas, pudemos compreender melhor a amplitude da importância da Pedagogia Social no atual cenário civilizatório, assim como sua proficuidade quando viabilizada através de oficinas culturais desenvolvidas no contraturno escolar.

Sabemos que há, em certa medida, uma dicotomia instalada nas salas de aula, gerada pela tensão entre a necessidade de atender ao currículo e aos anseios dos/as estudantes, portanto, em práticas de educação não formal, os/as profissionais se sentem mais livres e motivados/as a adotar metodologias de aprendizagem que colocam o indivíduo no centro das ações.

Importante destacar que essa concepção está presente em Paulo Freire ao criticar a educação bancária, bem como nas nossas propostas de ressignificação dos lugares onde ocorrem

processos de ensino-aprendizagem, seja nas salas de aulas, seja em espaços não escolares, a partir da noção de lugares de memória, de Pierre Nora.

Na perspectiva das oficinas culturais, podemos perceber que o olhar do/a educador/a mais dialógico considera que é necessário situar o/a estudante no centro dos processos educacionais, ou seja, o/a estudante-sujeito está no centro das ações pedagógicas e não o currículo. Aqui, uma vez mais, podemos notar a influência freiriana permeando as práticas.

Um planejamento pautado no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que tem seu ponto de partida nos conhecimentos prévios destes/as estudantes, bem como de seus interesses, cultura e aspirações significam possibilidades do desenvolvimento de práticas distanciadas da educação bancária, que possam abrir trilhas rumo à pedagogia pautada na curiosidade, no contentamento, na autonomia, na criticidade, portanto, libertária, como nos ensinou Paulo Freire.

Destacamos que um aprimoramento dos planejamentos e avaliações potencializariam os resultados obtidos, assim como a criação de novos espaços para estas práticas alargaria esses êxitos que repercutem também na educação escolar, já que o indivíduo, com sua bagagem cultural implementada, direitos respeitados e segurança educacional estabelecida, terá na escola, assim como na sociedade, muito mais possibilidades de avanço.

Em conclusão, a educação não formal, realizada em distintos ambientes, pode ser compreendida sob a perspectiva de Pierre Nora, a saber, como um lugar de memória, onde se desenvolvem atividades educacionais, tendo como princípio as experiências dos/as estudantes desses e nesses ambientes. “A memória se enraíza no concreto, no esboço, no gesto, na imagem” (NORA, 2008, p. 21).

Essa pode ser considerada nossa maior contribuição na construção deste artigo, compreensão inédita de Pierre Nora sobre lugares de memória, por nós ressignificada para a abertura à recontextualização de espaços pedagógicos.

A escola, e distintos espaços culturalmente a serem apropriados, sendo utilizados para práticas não formais, formais ou informais, partindo da perspectiva dos/as estudantes, seus interesses, cultura e aspirações, podem oferecer oficinas culturais, por exemplo, abrindo a possibilidade de se apropriarem do próprio espaço, tornando-o menos hostil, mais acolhedor, e assim possibilitando o nascimento do sentimento de pertença. A fala da educadora de um dos projetos ilustra bem este diverso cenário:

[...] o chupar pirulito na aula, é uma liberdade que no espaço escolar não se aplica, por mais que possa parecer um ato simples, para o indivíduo é muito significativo, pois ele fica à vontade nas tarefas e sabe que não está ali para seguir normas, mas para realizar atividades interativas e com diversão e que acrescentará no seu desenvolvimento social (SALES, 2013, p. 40).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a expressão freiriana “romper os muros da escola” poderia ser interpretada no sentido de romper os muros endurecidos pelas regras, os “tem quês”, as metas tão mentais e muitas vezes pouco humanas ou reais. Em síntese, permitir que adentrem a escola os interesses e necessidades dos alunos, da comunidade, da sociedade.

Através do caminho percorrido pelos estudos analisados, a utilização dos espaços escolares para a realização de práticas de oficinas culturais consolida a sua importância como espaço de construção de conhecimentos nascidos a partir do sujeito e da sua subjetividade. Processos educacionais que seguem em direção ao desenvolvimento integral dos/as educandos/as, considerando especialmente a ocupação do seu lugar no mundo social, lugar de resignificação de suas memórias como sujeitos históricos e produtores de cultura, culminando na transformação do espaço escolar arraigado na memória dos excluídos como ambiente pouco acolhedor em palco de vivências e experiências significativas e impulsionadoras para todos/as.

Em conclusão, neste estudo procuramos resignificar os conceitos de educação formal, não formal e sua relação com os espaços educativos, levando em consideração as análises desenvolvidas a partir da proposição dos autores dos artigos anteriormente elencados, tarefa inacabada e proposição para novas investigações no futuro.

REFERÊNCIAS

- AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2020/12/PT_Carta.pdf>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-5>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, Americana, Ano XII, n. 23, p. 341-368, 2º Semestre, 2010.
- CEHILA – Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe. **Início**. Disponível em: <<http://www.cehila.org/inicio.html/>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012.

- GARCIA, P. Histoire du Temps Présent. *In*: DELACROIX, C. *et al.* (Org.) **Historiographies: Concepts et Débats**, p. 267-280. Paris: Gallimard, 2010.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal na pedagogia social**. 2006. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/euFJ5>>. Acesso em: 29 de abr. 2021.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (Org.). **Epistemologias do Sul**, p. 383-419 São Paulo: Cortez, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021), **Indicadores Sociais 2021: Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.
- JOBIM, L. M.; OLIVEIRA, M. O. de. A contribuição de um espaço não-formal de ensino na formação da cidadania infanto-juvenil: um estudo de caso no município de Restinga Seca-RS. **Revista Educere Et Educare: Dossiê Aprendizagem e Ação Docente**, v. 2, n. 4, p. 313-326, jul-dez, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- MACHADO, E. M. **Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação Não Formal**. 2002.. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=17654935065041223083&btnI=1&hl=pt-BR>>. Acesso em: 17 de mai. 2020.
- MACHADO, E. M. **Pedagogia Social No Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção**. 2009. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/artigo_-Pedagogia_Social1-Evelcy.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- MACHADO, É. R. **A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais**. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/opBO7>>. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- MARQUES, G. O. **O Patrimônio Histórico da Vila Belga SM-RS**. O Design e a Educação Não-Formal como possibilidades para uma Cidade Educadora: um estudo de caso. 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORA, P. **Les Lieux de Mémoire**. Montevideu: Ediciones Trilce, 2008.

OFFENSTADT, N. Sócio-historie. In: DELACROIX, C. *et al.* (org.) **Historiographies: Concepts et Débats**, p. 603-610. Paris: Gallimard, 2010.

ROMANZINI, J.; BATISTA, I. L. Os Planetários como Ambientes Não-Formais para o Ensino de Ciências. **VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, nov. 2009.

SÁ, R. F. de. **Uso dos espaços não-formais na educação básica: o Jardim Botânico da UFSM**. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SALES, R. de. **Gestão da educação em espaços não escolares: possibilidades e desafios de uma prática vivida**. 2013. 54f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional, Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANCHES, J.; FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. (Org.). **Artes, Museu e Educação**. Curitiba: CRV, 2012.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Coleção Educação Contemporânea. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.