

SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E (CON) FORMAÇÃO DE SUJEITOS

*SCHOOL SOCIALIZATION, NON-SCHOOL EDUCATION, FORMATION AND
CONFORMITY OF SUBJECTS*

*SOCIALIZACIÓN ESCOLAR, EDUCACIÓN NO ESCOLAR Y (CON)
FORMACIÓN DE SUJETOS*

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Doutora em Educação pela PUC/RS. Docente do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da FEEVALE.

Dinora Tereza Zucchetti

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da FEEVALE.

Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social
Universidade FEEVALE
Novo Hamburgo - RS – Brasil

Endereço:

Av. Dr. Maurício Cardoso, 510
Hamburgo Velho - Novo Hamburgo - RS
CEP: 93510-250

E-mails:

denisequaresma@feevale.br

dinora@feevale.br

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre a disciplinarização de sujeitos através da educação escolar e não escolar e, a partir deste fenômeno, buscar relacionar os modos de socialização escolar presentes nas práticas socioeducativas. Para tanto, descrevemos alguns modos típicos da educação escolar como forma e condição para a socialização ao mesmo tempo em que enfatizamos que a educação não escolar, por vezes, reproduz a desigualdade ao produzir uma nebulosa em torno da questão da exclusão social. A guiza de encerramento pretende-se apresentar algumas possibilidades aos projetos socioeducativos buscando contribuir com a reflexão sobre a educação no campo social.

Palavras-Chave: Educação não escolar. Práticas socioeducativas. Socialização escolar.

Abstract: This article discusses the disciplinarization of subjects through school and non-school education and, based on this phenomenon, offers a tentative connection among the modes of school socialization found in socio-educational practices. To this end, some typical modes of school education are presented as means and condition for socialization, although it is emphasized that non-school education occasionally mirrors the inequality of school education by clouding the issue of social exclusion. Finally, this study presents some possible for socio-educational projects, with a view to contributing to the discussion on education in the field of social studies.

Key words: Non-school education. Socio-educational practices. School socialization.

Resumen: Este artículo se propone reflexionar sobre la disciplinarización de sujetos a través de la educación escolar y no escolar, y a partir de este fenómeno tratar de relacionar los modos de socialización escolar presentes en las prácticas socioeducativas. Para ello describimos algunas modalidades típicas de la educación escolar como forma y condición para la socialización, al mismo tiempo en que enfatizamos que la educación no escolar algunas veces reproduce la desigualdad al producir una nebulosa alrededor de la cuestión de la exclusión social. A modo de cierre se pretenden presentar algunas alternativas a los proyectos socioeducativos intentando contribuir con la reflexión sobre la educación en el campo social.

Palabras clave: Educación no escolar. Prácticas socioeducativas. Socialización escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a exemplo do ocorrido no mundo capitalista, a origem da educação no campo social encontra-se ligada aos fenômenos da industrialização, da migração campo-cidade e, principalmente, às crescentes e recursivas crises por que passaram (e ainda passam) setores da economia, gerando entre outros fenômenos a precarização nas relações de trabalho.

Da mesma forma, a democratização do ensino público e, por consequência, o crescente ingresso de crianças e jovens de classes menos favorecidas na educação básica, fez emergir um novo cenário na escola: grandes contingentes de educandos passam a viver experiências de repetência e de evasão no sistema de ensino. As ações de erradicação do trabalho infantil, o prolongamento do tempo da juventude, os elevados índices de desemprego de jovens, as demandas pelo domínio de tecnologias, são outros fatores que se associam à ideia da necessária e crescente escolarização. Crianças e jovens pobres

são incluídos compulsoriamente no sistema de ensino escolar, no entanto, conforme anuncia Castel (2008, p. 49), “se a escola não excluí, ela expulsa os que não conseguem se integrar”.

Decorrente do processo de universalização do ensino, a realidade descrita remete ao paradoxo da inclusão/exclusão de uma grande parcela da população infanto-juvenil que acaba impondo a necessidade de acessar outros serviços. Este fenômeno se consubstancia nas chamadas atividades extraclasse, realizadas por Organizações Governamentais – OGs e Organizações Não Governamentais – ONGs que se apresentam, primeiramente, como uma alternativa àqueles que permanecem fora do sistema regular de ensino e/ou de apoio aos que, inseridos na escola, demandam por reforços.

Neste contexto, muito recentemente, também as escolas passam a oferecer atividades no contraturno, associando ações diversas, de caráter socioeducativo, visando à construção de um modelo de educação integral. O programa “Mais Educação”, do Governo Federal, implantado desde o ano de 2008, é um exemplo deste novo arranjo por que deverá passar a educação (pública) brasileira.

Estamos diante de um cenário estrutural cujos problemas sociais se agudizam, alguns novos se revelam e, a educação, sob diferentes formas, é vista como um importante mecanismo de enfrentamento às questões sociais que emergem na sociedade brasileira. Por sua vez, as políticas da educação são chamadas a combinar com as da assistência social para, conjuntamente, criarem as condições para o fortalecimento de instituições, programas, cujos projetos enfatizam ações sociopedagógicas. Entretanto, as práticas assistências e, em alguns casos assistencialistas, ao se combinarem com a educação, têm demonstrado pouca efetividade na elaboração de estratégia de enfrentamento aos problemas sociais. Desta aproximação tem resultado certa submissão do assistencial à hegemonia da tradição da educação escolar.

Neste sentido, este artigo se propõe a refletir sobre a disciplinarização de sujeitos por meio da educação escolar e não escolar e busca relacionar os modos de socialização escolar presentes nas práticas socioeducativas. À guisa de encerramento, pretende-se demonstrar alguns escapes possíveis aos projetos socioeducativos, buscando contribuir com a reflexão sobre a educação no campo social.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: FORMA E CONDIÇÃO DE/PARA A SOCIALIZAÇÃO

A escola é, ao mesmo tempo, o resultado concreto do projeto emancipatório da Modernidade e seu principal instrumento de consecução. Com efeito,

desde sua emergência, a escola se constitui no veículo de formação do sujeito moderno, cabendo-lhe a tarefa de *formar* o cidadão. Sua institucionalização justifica-se na necessidade de atender a uma formação que, cada vez mais, deve começar na infância e que demanda um *lugar* específico, agregando as condições necessárias para esse trabalho. A escola deve se organizar em torno do desenvolvimento da inteligência, do aumento do repertório de conhecimentos, da aprendizagem de regras e normas disciplinares, dos discursos e práticas que vão ensinando o sujeito a governar e ser governado, segundo os parâmetros sociais vigentes.

De acordo com Pereira (2008, p. 2), este projeto acabou por instituir íntimas relações entre discurso educacional, discurso jurídico e discurso humanizador, fazendo com que, ao longo dos séculos, o direito à educação se convertesse na escolarização obrigatória, “transformando o que era uma reivindicação política em uma condição compulsória, cuja desobediência é [atualmente] punível pela lei”.

Nesse sentido, Comar e Pinto (2007, p. 171) defendem que só é possível compreendermos o sentido da institucionalização da escola se considerarmos as “transformações do mundo do trabalho. Isto porque a medida que o modo de produção capitalista foi se estruturando, conseqüentemente, necessitou utilizar-se da instituição escola como um subterfúgio para a sua manutenção e perpetuação.”

Assim, cabe à escola formar o sujeito moral e político, ensinando-o a conduzir a sua própria vida, a qual estará submetida à lei do Estado e, em especial, à lei do mercado capitalista. De acordo com Pereira (2008, p. 04), a escola nasceu com o objetivo de ser a principal instituição social responsável pela educação e sua tarefa:

[...] se realiza através de um currículo, um conjunto de conhecimentos, conteúdos e atividades que devem ser desenvolvidos de modo sistemático, e através de um regulamento, um conjunto de regras – explícitas ou não – que vão desenvolver nas crianças a capacidade de governar, de governar-se e de serem governadas.

Desse modo, nascida para ser o principal dispositivo de *formação* na sociedade, a educação escolar se formalizou por meio de projetos políticos (sociais, culturais, etc.) que dão sustentação ao empreendimento de consolidar a sociedade ocidental capitalista. Ao longo de quinhentos anos, a consolidação da forma de socialização escolar foi o resultado de processos de formalização sempre voltados ao aperfeiçoamento das funções da escola. Surgiram pedagogias, metodologias, modelos curriculares, organizações temporais e espaciais; “providências de cunho operacional se processaram ao longo da

história com vistas a tornar a escola cada vez mais eficiente em sua missão de formar os cidadãos” (PEREIRA, 2008, p. 06).

Sem dúvida, ainda que nas últimas décadas todo um conjunto de transformações nos modos de organização da vida social tenha colocado em xeque a funcionalidade da escola, o projeto liberal-burguês de educação escolar continua presente em todos os modos de socialização. Como instância formativa para acompanhar as exigências evolutivas do capitalismo, a escola é determinante e a condição necessária para a produção de dois tipos de sujeitos: o incluído e o excluído.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A GESTÃO DA DESIGUALDADE E DA EXCLUSÃO SOCIAL

O uso da nomenclatura educação não escolar¹ – expressão que tem sido utilizada, comumente, como sinônimo de educação informal, não formal, entre outras – expressa as ações complementares à escola, isto é, trata de práticas socioeducativas que ocorrem na modalidade extraescolar, externas ao sistema escolar, em geral, relacionadas à formação da cidadania e que tensionam a socialização e a educação.

Consonante com esta forma de nomenclatura, Sérgio Haddad (2009, p. 162) entende por educação não escolar o conjunto de “práticas educativas formais ou não formais desenvolvidas fora do contexto da escola e que estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento de necessidades de natureza econômica, sócio ambiental e cultural”.

Nesse sentido, é importante que reforcemos a distinção entre práticas de educação não escolar como práticas educativas que ocorrem no campo social, em especial as de caráter socioeducativo², daquelas que ocorrem no interior da escola. Entendemos que a nomenclatura “escolar” e “não escolar” permite-nos referenciar a educação pelas suas práticas pedagógicas, eixo que baliza a utilização da expressão proposta.

Por sua vez e de forma geral, a educação não escolar vem sendo um *locus* de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de Licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se veem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória que exige conhecimentos pertinentes e apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas e as faltas da formação acadêmica oferecida.

Neste sentido, é central pensar estas práticas ante as questões que envolvem as formas da nomeação adentrando as concepções que lhes são subjacentes. Conhecer quem atua profissionalmente nestes espaços também é fundamental, mas é imprescindível que se produza também uma análise crítica da sociedade atual, a fim de compreender como estas práticas se instalam no tecido social.

Desde este pressuposto, Robert Castel (1998), em sua célebre obra 'As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário', contribui para a compreensão dos efeitos da passagem de uma sociedade salarial moderna e suas práticas de proteção e de integração para sociedades ameaçadas pela fratura social ocasionada pela precarização, vulnerabilidade, exclusão, segregação, desfiliação de sujeitos sociais.

[...] a presença, aparentemente cada vez mais insistente, de indivíduos colocados na situação de flutuação na estrutura social e que povoam seus interstícios sem encontrar aí um lugar designado. Silhuetas incertas, à margem do trabalho e nas fronteiras nas formas de trocas socialmente consagradas – desempregados por períodos longos, moradores dos subúrbios pobres, beneficiários da renda mínima de inserção, vítimas das readaptações industriais, jovens à procura de emprego e que passam de estágio a estágio, de pequeno trabalho à ocupação provisória... [...] evidenciam sobre tudo as relações existentes entre a precariedade econômica e a instabilidade social. (p. 23 e 25).

Das crises socioeconômicas desta sociedade e das reformas propostas pela social democracia emergem transformações no Estado e suas atribuições, no que tange, especialmente, às demandas por proteção social. Segundo Santos (2008), estes fenômenos fomentam o surgimento de novos atores para o modelo de regulação das populações. O Estado, o mercado e a comunidade, por meio do chamado Terceiro Setor, são agentes de regulação social que, com base na dialética da regulação/emancipação, passam a produzir nas políticas e nas práticas sociais um conjunto de ações cuja intencionalidade ora fomentam a autonomia, a inclusão e/ou a desigualdade e a exclusão de sujeitos.

Desta forma, no contexto descrito por Castel (1998) referendado em Bauman (1999), outro importante pensador das questões sociais contemporâneas, ascende o trabalho como um importante agente de integração social o que, segundo Santos (op. cit., p. 291), torna-o "assente na política de pleno emprego e nas políticas redistributivas do Estado-providência". Diante da crise do emprego, reflexo das transformações de um modelo de produção capitalista, o trabalho e as suas relações passam a demonstrar os efeitos da precarização da relação capital/trabalho, o que segundo Santos (op. cit.) produz o trabalho como integração subordinada. Não obstante o autor reitera que, no contexto da globalização e dos 'sistemas de desigualdade e de exclusão', a questão do trabalho é nitidamente central.

Se, por um lado, o trabalho na sociedade atual é excludente – quer seja no seu sentido de falta, para os desempregados, por exemplo; e precarizado, na maioria das vezes, em especial entre os trabalhadores de baixa qualificação –, também é apresentado como um forte agente de integração de sujeitos excluídos (do próprio trabalho)³. Nesse sentido o trabalho é o mote das políticas sociais, de projetos sócio/assistenciais governamentais e não governamentais que buscam na formação profissional, no trabalho artesanal, na produção associada e/ou de caráter terapêutico/pedagógico formas de (re)inserção de sujeitos sociais sem trabalho, no seu sentido de emprego assalariado.

Entre as políticas sociais cuja centralidade do trabalho se consolida como conceito, valor e formação, destacam-se os programas que agregam à educação escolar práticas de educação não escolar. Estas se materializam na forma de oficinas, atividades de formação profissional, cursos diversos, entre outros, que ocorrem no contraturno da escola. Em geral, permanecem quase anônimas como ações locais, no âmbito dos municípios, realizadas por organizações governamentais e não governamentais que buscam suprir pontualmente necessidades básicas, por exemplo, de alimentação, higiene e de apoio escolar, além de oferecer atividades laborais, de *formação* profissional.

OS SOCIOEDUCATIVOS ENTRE A BASE ASSISTENCIAL E A PRÁTICA EDUCATIVA

Práticas socioeducativas têm história recente. Denominados Centro de Bem-Estar de Menores – CEBEMs, são da década de 70, os primeiros relatos de ações desta natureza, lideradas e orientadas pela extinta Legião Brasileira de Assistência Social, ligada ao Governo Federal e ocorriam em alguns poucos municípios do país. Posteriormente chamados de Extraclasse, eram oferecidos às crianças pobres, com idade entre 07 a 12 anos, cujas mães comprovassem situação de trabalho. Ampliava-se, de certa forma, o tempo de atendimento de crianças que eram acolhidas em creches públicas⁴.

Posteriormente, os Extraclasse passaram a ser chamados de Núcleos de ASEMA – Apoio Socioeducativo em Meio Aberto e foram regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, em 1989; notadamente propondo uma alteração às práticas anteriores, de base assistencialista, que pouco contribuíam para o enfrentamento e a superação da pobreza. No entanto, tiveram o mérito de ampliar a faixa etária de atendimento, passando a atender também adolescentes com mais de 12 anos, em alguns casos, estendendo-se para adolescentes com até 15 anos. Hoje, alguns programas

socioeducativos se voltam para jovens de até 18 anos e, o Programa ProJovem pode contemplar sujeitos com até 24 anos. Tensionados pelo espectro do direito, presente no ECA, não é mais a prevenção à marginalidade o mote das intervenções e sim o direito de sujeitos altamente vulnerabilizados pela sociedade de serem assistidos em suas necessidades.

O fenômeno de uma sociedade que vulnerabiliza mais determinados sujeitos talvez não esteja suficientemente explícito para o conjunto dos cidadãos brasileiros, mas é, sem dúvida, o fundamento atual que sustenta as políticas de proteção. Como política pública, os programas de *serviços socioeducativos*⁵ deixam de ter caráter eminentemente local, embora mantenham o foco em sujeitos com desvantagem social; os excluídos de um universo de oportunidades e de sistemas de proteção, entre eles: educação básica, trabalho assalariado, condições digna de moradia, acesso à saúde.

A saber, a intervenção socioeducativa, em geral voltada a crianças e jovens, faz dialogar duas grandes áreas de conhecimento: as ciências humanas e as ciências sociais, a educação e a assistência social. Como política pública de assistência social, os socioeducativos têm caráter compensatório, pois não são orientados para todas as crianças e jovens, mas para aqueles que dela necessitam. Pelo seu viés educativo escamoteia e legitima processos de ensino e aprendizagem marcados pela presença de relações poder-saber. Se no espaço da escola esta relação explicita-se por meio da presença e do papel do professor, do currículo escolar, por exemplo, no campo social, embora mais diluída, ela também se manifesta por meio da presença de marcadores específicos, tais como metas, metodologias, técnicas, processos de avaliação e acompanhamento, impacto social (MOURA; ZUCCHETTI, 2006).

Do ponto de vista dos seus objetivos, especialmente na sua origem, os socioeducativos sempre tiveram presentes à concepção de 'prevenção à marginalidade'. Nela há o preconcebido que a marginalidade é regra a todos que são pobres do ponto de vista socioeconômico. Disto resultou que as atividades desenvolvidas pelos projetos deveriam atender às necessidades básicas e a formação para o trabalho, mesmo que em atividades residuais e ferindo os princípios da erradicação do trabalho infantil, o que pouco contribuiu para fomentar a autonomia destes sujeitos. Pelo contrário, os projetos muitas vezes atuavam (em alguns casos ainda atuam) como práticas de regulação, cuja lógica reforça a interdição social; dito de outra forma, historicamente ações de caráter assistencialistas criam escassas possibilidades de promoção da cidadania.

OS SOCIOEDUCATIVOS E A CONFORMAÇÃO DE UM MODELO DE SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

É adequado, ao tratar dos socioeducativos, considerar as postulações de Vincent, Lahire e Thin, que propõem a hegemonia da forma escolar de socialização, argumentando que:

[...] a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício do poder*. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder. (2001, p. 17).

Esses argumentos nos permitem suspeitar que a prática educativa arrasta para os projetos socioeducativos a forma escolar, o que tem culminado com a sua pedagogização. Esta forma se impõe não só pelas metodologias, pela didática, mas, especialmente, pela ideia de disciplinarização tanto dos sujeitos quanto da especialização de um campo do saber. Questões que temos observado em nossas atividades de pesquisa e extensão.

Na urgência das práticas, temos visto proliferar uma formação de educadores que se faz em serviço e que prioriza a gestão de atividades (ou ativismo) administrativas, em detrimento de uma formação pedagógica, o que contribui para uma intervenção baseada na oralidade e na manualidade. Estas experiências estão completamente desacompanhadas de uma sistematização e reflexão de base crítica, do contrário, poderiam se apresentar como metodologias de intervenção de educação no campo social⁶.

Assim, a realidade atual recapitula a demanda por formação de quadros: de militantes, lideranças comunitárias, leigos, voluntários, estagiários, para educadores em formação universitária (em práticas de estágio não acadêmico que vêm contribuindo para a precarização das relações de trabalho)⁷.

Disto destaca-se que é pela precariedade na formação acadêmica que se reproduz e percebe-se que o modelo de socialização escolar contamina o espaço social (ZUCCHETTI; MOURA, 2008). Em geral, os cursos de licenciaturas pouco consideram outros espaços de aprendizagem além da escola, a despeito de que seja a aproximação entre as universidades e as práticas de educação não escolar o que nos permite refletir sobre a questão. Além disto, pela via da formação em serviço dos educadores, ainda é escassa produção teórica que poderia contribuir para definir as especificidades destas práticas e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Por último, considerando-se os sujeitos crianças e jovens vulnerabilizados socialmente e afetos às práticas socioeducativas, é possível verificar que, por dentro destes projetos, as experiências infanto-juvenis vão sendo submetidas a práticas que, embora, não se assemelhem aos rituais escolares, ainda pretendem promover sobre estes um processo efetivo de socialização (escolar). Baseado na concepção de um sujeito materializado em todos os tipos de falta que são supostamente intrínsecas aos que são afetos às políticas assistenciais, as instituições se alinham e se aliam buscando a efetiva consecução do objetivo de produzir *sujeitos civilizados*, bons cidadãos, dóceis trabalhadores, ainda que muito pouco deste objetivo consiga ser atingido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES OU DA INESCAPÁVEL NECESSIDADE DE PRODUZIR NOVAS QUESTÕES

Temos observado que os socioeducativos têm, nas duas últimas décadas, se constituído em programas/projetos sobejamente formais. Para tal constatação baseamos nossos argumentos em três evidências básicas: a) a presença – direta ou indireta – do Estado; b) a definição, *a priori*, dos seus sujeitos-alvo e c) a existência de corpo docente, metodologias, processos de avaliação e acompanhamento específicos. Todos estes elementos caracterizam critérios jurídico-institucionais que constituem práticas formalizadas de educação, ainda que não escolares, produzindo o que, conforme Vincent, Lahire e Thin (2001), tem sido nomeado de forma de socialização escolar.

Contudo, nesta realidade, paradoxalmente, produz-se um interessante contrafeito que, escapando e/ou resistindo à pressão da forma escolar, as práticas socioeducativas se apresentam como outras possibilidades de socialização. Embora na forma escolar os modos de socialização sejam vitais porque apontam para a esperança de construir um (certo) sujeito, em algumas práticas socioeducativas temos visto se instalar outros modos de sociabilidade. A ideia de sociabilidade, da forma como é entendida por Maffesoli (1996), remete ao tempo presente, ao estar aí, simplesmente estar aí. Estes outros modos de ser e estar parecem caracterizar uma possibilidade de escape para que os sujeitos possam se expressar de outras formas. A expressão estética desponta como interesse das tribos juvenis.

Em geral, estes (outros) modos de ser e estar não se dão nos espaços e nos tempos instituídos e sim nos instituintes. É pouco possível que emergjam de práticas escolares e não escolares que estejam demasiado formalizadas, nas quais os modos de socialização capturam o inédito destes espaços.

Talvez seja possível, mesmo reconhecendo que a forma escolar atravessa a educação não escolar e conseqüentemente os socioeducativos, perseguir os pontos de fuga que nela são possíveis de serem produzidos. Resta ainda saber: Quais são? Onde estão? Nas práticas pedagógicas? Nos encontros entre os sujeitos? Na ausência de um currículo modelador? No imprevisto do educador? Ou nos entre lugares?

Igualmente, percebemos que as reflexões sobre estas questões só se tornam possíveis na medida em que a produção do conhecimento, em especial aquele que se dá no interior de experiências no campo social, tenda a uma nova geopolítica do saber (ROMÃO, 2008). Isto porque algumas experiências de educação não escolar têm demonstrado que o conhecimento nas ciências humanas e sociais, na sua interdisciplinaridade, é espaço permanente de criação e tem na reflexão e na sistematização um forte apelo para a produção do conhecimento novo.

Neste sentido, à guisa de encerramento, há de se destacar que, embora a forma de socialização escolar tenda a capturar a educação não escolar, acredita-se que, à medida em que os Cursos de Formação de Professores, em especial, os de Pedagogia, passem a contemplar, na sua formação, um conceito ampliado de educação, isto possa ser relativizado. Há muitos lugares para aprender e a ideia hegemônica que a educação acontece somente no interior da escola produz um saber-poder determinante. O reconhecimento destes outros lugares de aprendizagem e uma formação de professores que os contemple poderá contribuir para um novo professor.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1991. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>. Acesso em: 22/04/2008.

CARVALHO, Maria do Carmo; AZEVEDO, Maria. J. **Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas**. Inédito. 2004.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa**. Cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

COMAR, Sueli Ribeiro; PINTO, Aparecida M. A Institucionalização da Escola Pública no Contexto da Crise Social do Século XIX. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 7 - n. 1, p. 171-181, Itajaí, jan/abr 2007.

HADDAD, S. Homenagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.14(41): 01. maio/agosto 2009.

PEREIRA, Marcos Vilela. Contradições da Forma Escolar. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. [Recurso Eletrônico]/14. **ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM. p. 01 – 11.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MOURA, Eliana; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, v. 10, p. 228-236, 2006.

_____. Educação Não Escolar, Universidades e educação popular: horizontes de novos desafios. **Educação Unisinos**, v. 13, p. 125-134, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: TORRES, Carlos Alberto et all. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Ed.L Paulo Freire, 2008. p. 63- 85.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p 279 – 316.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, N° 33, p. 07-47, Jun/2001.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 7, p. 165-177, 2007.

_____. Projetos Socioeducativos e Forma de Socialização Escolar. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. [Recurso Eletrônico]/14. **ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

NOTAS

- 1 A justificativa pela escolha da expressão 'educação não escolar' em detrimento da 'educação não formal' como prática complementar à educação formal/escolar está fundamentada especialmente pelo caráter formal que experiências socioeducativas têm adquirido nos últimos anos. Este artigo explicita algumas destas formalizações, entre elas, as legislações afirmativas, a busca pela formação acadêmica dos educadores de projetos sociais e de movimentos sociais, a opção por construir projetos pedagógicos que contemplam propostas metodológicas, avaliação, etc. Desta forma e considerando que a expressão "educação não formal" opõe-se à crescente formalização das práticas não escolares é que optamos pela sua utilização. Sobre a forma de nomeação 'educação não escolar', há argumentos em textos de Moura e Zucchetti (2006, 2009) e Zucchetti e Moura (2007, 2008) que nos levam a assumi-la como preferencial.
- 2 Segundo Carvalho e Azevedo (2004, p. 1), os socioeducativos são atividades complementares à escola que conjugam educação e proteção social, constituindo-se em "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".

- 3 É a integração pelo trabalho que fundamenta as políticas redistributivas por meio das quais se procura minorar as desigualdades mais chocantes geradas por vulnerabilidades que ocorrem quase sempre ligadas ao trabalho (doença, acidente, velhice) (SANTOS, 2008, p. 297).
- 4 Atualmente estas compõem o sistema da Educação Infantil e estão afetas ao Ministério de Educação e Cultura.
- 5 A expressão "serviço" para referir programas/projetos socioeducativos parece estar sendo usada de forma inédita pelo Governo Federal. No sítio do Ministério do Desenvolvimento Social, o ProJovem Adolescente é definido como sendo "uma das quatro modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) que atende exclusivamente a faixa etária de 15 a 17 anos. É um serviço socioeducativo, que integra as ações de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)". Disponível em: <http://www.mds.gov.br/> Acesso em: 21/09/2009.
- 6 Pela sua espontaneidade, a mesma oralidade e manualidade parecem se apresentar como um recurso pedagógico próprio do tempo da juventude, ainda que, conforme afirmado anteriormente, prescindam de reflexão teórica. Esta questão não será tratada neste artigo, mas fomenta o interesse de maior aprofundamento por parte das autoras.
- 7 As atribuições descritas no programa ProJovem Adolescente, do Governo Federal, para o exercício do cargo de Orientador Social sugere um profissional com múltiplas habilidades e conhecimentos diversos para atuar em oficinas relativas aos temas: trabalho, cultura, esporte e lazer, saúde, meio ambiente e direitos. Entre as atribuições, o sítio oficial do Ministério do Desenvolvimento Social destaca: realizar planejamento e desenvolvimento das atividades do ProJovem Adolescente, facilitar e mediar processos de integração grupais, fomentando a participação democrática dos jovens; participar de reuniões com as famílias dos jovens; atuar como interlocutor do serviço socioeducativo junto às escolas dos jovens. No entanto, estas atribuições envolvem competências que não correspondem, necessariamente, com a formação mínima exigida dos candidatos (Ensino Médio).

Artigo recebido em 28/05/2013

Aprovado em 24/09/2013