

A educação em fronteiras: a formação do educador social e o programa escola aberta

Education on frontiers: the formation of social educator and *escola aberta* program

Rosália de Fátima e Silva
Lucrécio Araújo de Sá Júnior

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Neste texto, compartilhamos inquietações acerca da formação do discente bolsista em Projetos de Extensão, percebendo na sua formação inicial a Pedagogia/Educação Social como campo urgente e necessário ao desenvolvimento de ações socioeducativas. Como fio condutor, consideramos a natureza pedagógica e acadêmica no desenvolvimento das práticas nos Programas Escola Aberta e Conexões de Saberes. Nossa proposta é reiterar como fundamental o envolvimento dos docentes coordenadores e colaboradores de tais ações extensionistas para construir nos bolsistas a natureza do engajamento, relacionando cada área de formação com a Pedagogia Social. Para cumprir tal objetivo, nossas reflexões estão organizadas em um grande tópico – A educação e suas fronteiras –, que se desdobra nos itens: 1 Origem popular/comunidade popular; 2 Chegar ao “ser concreto”: educação formal e não formal e 3 Traçar, inventar, criar.

Palavras-chave: Educador Social. Pedagogia Social. Escola Aberta.

Abstract

In this text we share concerns about the learning of student scholarship in extension projects, realizing its initial formation, Social Pedagogy/Education as urgent and necessary field for the development of social-educational actions. As a guiding principle, we consider the pedagogic academic in nature and development of educational practices in Program's *Conexões de Saberes* and *Escola Aberta*. Our proposal is to reiterate how important the involvement of teachers coordinators and developers of such actions extension to build us scholars to the nature of the engagement, listing each training/learning area with Social pedagogy. To fulfill this goal our reflections are arranged on a great topic-education and its borders – unfolding on three items: 1. Popular origin /popular community; 2. Get to the “to be concrete”: formal education and non-formal and 3. Plot, invent, create.

Keywords: The Social Educator. Social Pedagogy. Escola Aberta.



Introdução

Este texto tem como objetivo compartilhar inquietações acerca da formação do discente bolsista em Projetos de Extensão, percebendo na sua formação inicial a Pedagogia/Educação Social como campo urgente e necessário ao desenvolvimento de ações socioeducativas. O eixo reflexivo é a nossa experiência na coordenação do *Programa Escola Aberta*, por meio da qual resulta um conjunto de questões em que se entrecruzam os fins e os meios ao desenvolvimento da nossa ação como uma ação institucional formativa.

Ressaltamos, inicialmente, que, no contexto mais amplo, o *Programa Escola Aberta* é fruto da cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, tendo como meta proporcionar um maior contato entre a escola e a comunidade. Este *Programa* faz parte de políticas voltadas para o desenvolvimento de ações que conduzam a revisão e a ampliação de práticas institucionais, sendo por meio dele desenvolvidas ações para que o espaço escolar se torne mais dinâmico e propiciador de uma troca de saberes entre a universidade e a sociedade.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o *Programa Escola Aberta* está inserido no *Programa Conexões de Saberes*, assumido em 2006 pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Tem como meta o fortalecimento da política de extensão, mobilizando estudantes de origem popular para assumirem espaços comunitários que possibilitem, por meio da prática local da cidadania, o desenvolvimento de trabalhos sociais com efeito educativo e multiplicador. É um *Programa* que se constitui como parte da política pública destinada ao estudante e que está relacionado ao sentido de investimento social, com a criação e a participação em ações que visam à melhoria da educação pública e de cada discente envolvido nos projetos.

No *Programa Conexões de Saberes*, o discente de origem popular recebe uma bolsa de assistência para manutenção de suas necessidades econômicas básicas, mas amplia o conteúdo da sua formação por meio de ações em comunidades populares. O desenvolvimento de projetos pelo discente bolsista deverá propiciar que este perceba a importância do seu papel na transformação social, política e econômica da sociedade, bem como desenvolva sob a coordenação de docentes o acesso às estratégias pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das ações voltadas às necessidades locais.



Tendo em vista a importância da concepção dos Projetos da SECAD, lidamos com uma relação central à formação dos discentes bolsistas, tornando-se impossíveis de serem analisados na sua extensão, neste texto, o tempo e o espaço formativos. Destacamos, contudo, que o tempo e o espaço formativo dos discentes bolsistas, no mais das vezes recém-ingresso na universidade, englobam: sua afiliação no novo tempo e espaço da academia e a aprendizagem do sentido de uma ação formativa em uma comunidade popular.

No que concerne ao *Programa Escola Aberta*, é importante ressaltar que os discentes têm o período de dez meses para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de ação. O discente bolsista deve definir em um tempo determinado as ideias norteadoras dos seus projetos, desenvolvendo estratégias de ação nos espaços e tempos locais, estabelecendo-se como mediadores pela prática da relação com os saberes.

Mobiliza este texto a constatação de que devemos considerar quais são as ideias norteadoras e quais os meios e as estratégias para que os estudantes universitários de origem popular sejam iniciados nas práticas do pesquisador extensionista, implementando projetos que englobem e o introduzam nas práticas da extensão, do ensino e da pesquisa. Percebemos que nos *Programas* se faz urgente a reflexão acerca da formação do discente para o desenvolvimento de projetos e ações sociais. Esse é um fato percebido no decorrer das nossas experiências, já que como professores orientadores nos preocupamos em compreender que a ação extensionista nesses *Programas* está ligada à Pedagogia/Educação Social.

As dificuldades que vivenciamos no desenvolvimento de ações no *Programa Escola Aberta* conduzem-nos à pressuposição de que caso não instituamos um projeto formativo da Pedagogia/Educação Social, no âmbito de projetos extensionistas nas IFES, e, mais ainda, nas discussões dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, corremos o risco de adentrarmos em ativismos acadêmicos, propondo projetos excelentes, mas aligeirados na concepção e em sua relação com a prática. Corre-se o risco de os objetivos dos projetos, nos pequenos grupos, perderem-se em mais generalidades ou ideais difíceis em sua concretização do que em ações efetivas e possíveis de serem traduzidas em uma avaliação das ações, verdadeiramente formativa. Dessa forma, faz-se urgente perceber o discente bolsista como um educador social em potencial, mesmo que tenhamos um contexto universitário carente de especializações na área.



Por Pedagogia, compreendemos o modo de operar, de realizar o ato educativo em estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática pedagógica. (SAVIANI, 2007). Contudo, no que concerne à Pedagogia ligada à Educação Social, seguimos os sentidos dados por Trilla (2003). Para esse autor, segundo o uso habitual, o âmbito da Pedagogia Social estaria formado

[...] por todos aqueles processos educativos que compartilham pelo menos dois dos três atributos:

1. dirigem-se prioritariamente ao *desenvolvimento da sociabilidade* dos sujeitos;
2. têm como destinatários privilegiados *indivíduos ou grupos em situação de conflito social*;
3. têm lugar em *contextos ou por meios educativos não formais*. (TRILLA, 2003, p. 28, grifo nosso).

Convém ressaltar que, para Trilla (2003), a Pedagogia Social é uma disciplina pedagógica ou uma das ciências sociais, englobando um conjunto de saberes que tratam de um objeto determinado: a educação social. Essa educação trata de práticas, processos e fenômenos da realidade educativa que corresponderia, tal como indica a definição acima: à *sociabilidade, ao conflito social e aos processos educativos não formais*.

Os *Programas Escola Aberta e Conexões de Saberes* são, em nosso entender, espaços mediadores na formação inicial em que os alunos desenvolvem projetos que contemplam todos ou um dos critérios acima. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de compreensão das fronteiras entre a educação formal e não formal como auxiliar na construção da identidade do ser/fazer dos discentes/bolsistas seja no *Programa Escola Aberta*, seja no *Programa Conexões de Saberes*. As reflexões desenvolvidas por Romans, Petrus e Trilla (2003), Ghannem e Trilla (2008), Puig e Trilla (2004) e Trilla (2006) fornecem pistas consideráveis para a construção de projetos educativos em comunidades.



A educação e suas fronteiras

Ao definirmos o título acima, refletimos de imediato sobre o que estamos entendendo por fronteiras da educação. Como uma primeira aproximação, poderíamos associar fronteira a território e junto com isto à marcação de um espaço entre educação formal e não formal. As considerações acima inserem o *Programa Escola Aberta* no discurso contemporâneo de exigências de mudanças nas intersecções da escola com a comunidade e gestação de novas formas de relacionar a educação formal e não formal¹.

Entretanto, embora tratemos neste item dessa demarcação, não poderíamos deixar de enfatizar que o sentido de fronteira deve ser ampliado, se compreendemos a educação no sentido freireano, bem como a ação consciente que devemos fazer para transformar o mundo (FREIRE, 1982). Mais que demarcar territórios, cabe compreender a complexidade que envolve a ação consciente e transformadora como ação de comunicação entre diferentes fronteiras. Assim, exigências de mudanças nas intersecções da escola com a comunidade imporia a gestação de novas formas de relacionar e estabelecer dimensões da comunicação entre ambas.

178

Para Freire (1982), o conceito de *extensão* não tem sentido do ponto de vista humanista e não corresponde à educação libertadora, pois a educação só se faz como verdadeira quando leva o homem à busca permanente do *Ser Mais*. Assim, o que fazer se refere à problematização da sua situação concreta e objetiva, da/na relação de uns com os outros: a ação que deve chegar ao ser concreto. Na medida em que capta essa situação criticamente, a pessoa atua, de maneira crítica, sobre ela, sendo a intersubjetividade e a intercomunicação a característica primordial do mundo cultural e histórico. Captar a situação com essa consciência corresponde a desenvolver a ampliação do entendimento do que é educação.

Convém acrescentar que a educação apresenta-se como acontecimento multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente, englobando um conjunto de processos que compreendem elementos variados e impõem classes e aptidões diferenciadas. (TRILLA, 2008). Dessa forma, os processos nomeados como educacionais contêm elementos variados: “[...] é preciso, para continuar falando deles com algum sentido, começar a distinguir uns e outros”. (TRILLA, 2008, p. 30).



Há educação

[...] na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos e dialógicos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação. Quem educa, evidentemente, são os pais e os professores, mas as influências formadoras (ou eventualmente deformadoras) também são frequentemente exercidas por políticos e jornalistas, poetas, músicos, arquitetos e artistas em geral, colegas de trabalho, amigos e vizinhos, e assim por diante. (TRILLA, 2008, p. 29).

Para Trilla (2008), no contexto da contemporaneidade, novos espaços se formam e é preciso uma mudança no discurso pedagógico a fim de torná-lo capaz de integrá-los e legitimá-los. Nesse sentido, o processo educativo global e os seus efeitos nas pessoas não podem ser entendidos independentemente do estabelecimento de diferenciação, ordenação de intervenção não escolares, mesmo que a estrutura da escola imponha limites. A escola seria um momento da formação em que coexistem variados mecanismos educacionais não se constituindo mais como o epicentro da educação.

A ampliação da compreensão do sentido de comunicação entre fronteiras põe, como uma necessidade, a compreensão das crenças, presentes nos critérios, que determinam que aluno oriundo de comunidade popular estabeleça, de forma mais fácil, a comunicação com as comunidades populares. Dessa forma, o processo de seleção dos discentes/bolsistas, como em um ritual, se processa ao final de cada período determinado e seguindo os passos definidos, cujo critério mais forte para escolha é a renda familiar, a situação socioeconômica. Acredita-se que a implicação do aluno e suas influências seriam reconhecidas em relação e na relação que o define: ser e agir bem em uma comunidade popular.

Nesse ponto, inserimos um primeiro equívoco: pensar que sendo o discente/bolsista de origem popular ele estaria potencialmente apto a estabelecer um trabalho educativo com o(s) outro(s). Talvez a palavra correta não seja "apto", uma vez que podemos estar prontos para agir de acordo com os crivos do conhecimento científico ou de uma concepção política. Porém, compreendemos que se trata de considerar que este discente/bolsista estaria "pronto"



para estabelecer uma relação com os saberes, tal como escreve Charlot (2000, p. 61): um saber que “[...] é produzido pelo sujeito em confronto com outros sujeitos.”

Inspirando-nos em Augé (1997, 1999), consideramos que as atividades organizativas dos professores/coordenadores conjugam uma dupla polaridade assentada na relação com saberes como relação de sentidos. O(s) *outro(s)* é (são) aquele(s) que sendo igual a *mim* é (são), portanto, diferente(s) de mim, sendo o ato de comunicação o ato de relações simbolizadas e efetivadas entre humanos em um processo de construção de sentidos como sentido social. (AUGÉ, 1999). Desse modo, o saber, assim como os processos identitários dos humanos, é organizado por meio das relações internas, mas produzido em uma confrontação que envolve: os polos do si-mesmo e do(s) outro(s) (alteridades), do privado e do público (identidades), articulados pela palavra, pelos ritos e pelos símbolos. (AUGÉ, 1997).

Destarte, mais que os dados socioeconômicos levantados pela instituição no momento da definição das bolsas dos discentes, quem é o *outro* diante de um *nós* formado por professores/coordenadores dos grupos? Somos instigados por questões, tais como: como conjugamos o ser de origem popular? Como ser de um grupo? Qual o sentido de agir de uma forma e não de outra? Como cada um reage diante da adversidade?

As reuniões se sucedem com um caráter duplo: assegurar o envolvimento dos alunos nos projetos e garantir sua participação efetiva – presença nas reuniões dos grupos e nas comunidades envolvidas nos projetos. Entretanto, antes de tudo, há um objetivo, implícito, de desenvolvermos um “corpo coeso” ou de iniciados em atividades sociais, identificados pela diferença acima marcada (alteridades) e unidos sobre a base comum de um sentido social presente nas experiências compartilhadas, sendo gerada a identidade de um grupo. Os coordenadores/professores deverão observar as interpretações e interpenetrações que os observados (os discentes/bolsistas) mantêm com a realidade que dominaram, instituíram e simbolizaram.

Nesse caso, a alteridade se torna mediadora quando definida como relativa à origem social. Ser bolsista/discente nos *Programas* permite o reconhecimento do simbólico da universidade, voltada aos âmbitos interno – preparação e acompanhamento dos bolsistas – e externo – divulgação local e nacional dos resultados dos *Programas* – para ações de formação social.



Porém, é o tratamento das alteridades – por meio da implicação, influência e relação – que as torna mediadoras, sendo estabelecidos os dispositivos de formação que visam ao convencimento pelos participantes do que consideram correto em sua ação.

Nas práticas levadas adiante pelos professores/formadores para o desenvolvimento do dispositivo formativo de preparação dos discentes/bolsistas, pressupõe-se que estes são os que irão desenvolver ações comunitárias e discentes em diferentes cursos de graduação, como já ressaltado. Dessa maneira, percebemos as atividades formativas desenvolvidas nos projetos de extensão se constituindo como um dispositivo de cunho local, restrito, com uma finalidade técnica, com o caráter imediato de seus efeitos indiretos, com atuação dentro de fronteiras. (AUGÉ, 1997).

Tentamos apresentar em níveis diferenciados duas fronteiras da educação, entendendo que, em um patamar, a formação do discente/bolsista visa à coesão de um grupo dentro de um espírito comum de atenção às adversidades sociais. A diferença se afirma como relativa à origem socioeconômica, e o sentido mais forte está na linguagem, comum entre esses discentes e os destinatários das ações. Todavia, os alunos, na maioria das vezes, buscam os *Programas* mobilizados por sua carência financeira, tornando-se esta a principal mediadora do processo de sedução dos discentes/bolsistas que devem desenvolver ações formadoras, como educadores sociais em projetos de extensão.

Como docentes/formadores, lutamos pela formação identitária dos discentes, distribuídos em diferentes projetos, e procuramos organizar dispositivos formativos. Porém, compreendendo a ampliação do campo da ação educativa e de formas de comunicação, essa ação abrange os âmbitos da educação formal e não formal e a organização de estratégias formativas, sendo este, no nosso entender, o ponto mais frágil no desenvolvimento dos Programas.

Chegar ao “ser concreto”: educação formal e não formal

Além de compreendermos, com base em Augé (1997), o caráter simbólico das atividades e dispositivos, gerando laços de sentido que determinam o que seria sentido comum das ações, teríamos de definir as atividades dos bolsistas/discentes como inseridas em fronteiras, agora postas em outro patamar.



Tratamos do campo da Pedagogia Social como relacionado à educação não formal. Contudo, o que caracteriza a educação como não formal? Recorremos mais uma vez às orientações de Trilla (2008), que nos fornece indicações importantes para as diferenciações entre a educação formal e a não formal. De acordo com o autor, a classificação tripartite (educação formal, informal e não formal) tem o propósito da exaustividade, ou seja, a soma do educativamente formal, não formal e informal deveria abranger o universo inteiro da educação. A distinção estabelecida entre os conceitos *formal*, *informal* e *não formal* é um modo de setorizar o universo educativo, ou seja, uma tentativa ideológica de traçar fronteiras no seu interior. Ressalta que a educação como um processo holístico e sinérgico não é a simples acumulação ou soma de diferentes experiências educacionais, mas uma combinação muito mais complexa em que todas as experiências interagem entre si.

As três educações (formal, não formal e informal) não devem estar separadas, pois suas relações funcionais se dão de diferentes maneiras. Os critérios para sinalizar a educação informal e as fronteiras entre esta e as outras duas têm sido diversos e variados. Os dois critérios mais recorrentes se referem à intencionalidade dos agentes e ao caráter metódico ou sistemático do processo. Segundo o primeiro critério, todos os processos intencionais entrariam no âmbito da educação formal e não formal.

A educação formal e a não formal deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação, e as fronteiras que surgem no âmbito da educação limitam a perspectiva de ensino-aprendizagem. Mesmo considerando essas ressalvas, pontuamos que a educação não formal se caracteriza pelo critério de diferenciação e de especificidade da função ou do processo educacional. As educações formal e não formal são intencionais, trabalhando com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação, e apresentam-se, sempre, como processos diferenciados e específicos. No contexto da educação formal, há uma distinção administrativa legal, enquanto que no sistema não formal se permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado.

Trilla (2008) indica critérios para o estabelecimento das fronteiras entre a educação formal e a não formal, considerando que esta se diferencia pelos seguintes pontos:



1. Por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado, que vai do pré-escolar até os estudos universitários;
2. Por não incluir um método ou uma metodologia. Na educação não formal, cabe o uso de metodologia educacional, até mesmo daquelas usuais na escola, pois suas características são:
3. Não seguir nenhum currículo padronizado;
4. Seu caráter não obrigatório;
5. Métodos, metodologias e estruturas educacionais muito mais abertos – mais flexíveis, mais adaptativos aos usuários concretos.

Observamos que, conforme Trilla (2008), existiria uma confusão entre os critérios metodológico e estrutural, entre educação formal e não formal, e a escolha entre um e outro não é irrelevante, pois, conforme o critério, determinados processos e meios são incluídos de um lado ou de outro da fronteira. Para ele, as pessoas sempre associam educação não formal a rompimento com formas tradicionais da escola, utilizando, muitas vezes, expressões como “[...] ensino não convencional ou educação aberta.” (TRILLA, 2008, p. 40). Nesse sentido, este autor explica que

[...] a educação não formal não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia. Na realidade, na educação não formal cabe o uso de qualquer metodologia educacional; até mesmo daquelas que são mais usuais na instituição escolar. O que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. (TRILLA, 2008, p. 41–42).

Dessa forma, as fronteiras são mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos envolvidos, o que facilita a possibilidade de *traçar, inventar, criar*. A educação não formal compreenderia “[...] os processos, meios, e instituições específicas e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução.” (TRILLA, 2008, p. 42).

Ora, isso corresponde, de um lado, às práticas e perspectivas formativas definidas de acordo com o espaço da ação:

1. A formação ligada ao trabalho – formação ocupacional –, formação na empresa, programas de formação para reciclagem

profissional, escolas-oficinas, formação para o primeiro emprego etc.;

2. O lazer e a cultura – a pedagogia do lazer ou a educação do tempo livre, animação sociocultural etc.;
3. A educação social – instituições e programas voltados para pessoas em conflito, centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc.;
4. Na escola, o de reforço para sua atuação – atividades extracurriculares, visitas ou outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, organizações não governamentais, administrações públicas etc.

Por outro lado, as perspectivas formativas implicam, necessariamente, considerando os condicionantes socioculturais, os sentidos como sentidos sociais (AUGÉ, 1999) e, desse modo, o olhar e lugar do(s) outro(s), os imaginários sociais (CASTORIADIS, 1975) e, assim, o caráter simbólico que medeia as identidades e alteridades instituintes e instituídas de todos os envolvidos nos Programas.

184 O olhar mais atento para a relação entre os nossos objetivos e o contexto da ação (UFRN, escola e comunidades populares) nos leva, então, a indagar sobre a formação dos discentes/bolsistas.

Traçar, inventar, criar

O relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN (PROEX) de 2009 reafirma a finalidade do *Programa Conexões de Saberes*² e do *Escola Aberta*. Do relato, retemos o reconhecimento da necessidade de implementar e fortalecer as estratégias que visam o sucesso dos estudantes de origem popular, entendendo que a sua permanência na universidade depende não apenas de ações de natureza socioeconômica, mas também de natureza pedagógica e acadêmica, “[...] que reconheçam e valorizem a trajetória desses estudantes, criando na Instituição um ambiente intelectual receptivo aos saberes que esses trazem em decorrência de suas experiências escolares e culturais.” (PROEX, 2009, p. 19).



No *Programa Conexões de Saberes*, foram desenvolvidas dezoito ações, em 2009, por iniciativa dos discentes/bolsistas, sob orientação de professores da equipe, de professores coordenadores de projetos de extensão e profissionais de campo. As atividades vinculadas às suas áreas de formação profissional permitem uma formação ligada ao trabalho. De fato, todos os envolvidos no Programa, sejam discentes, sejam docentes, desenvolvem uma Pedagogia Social. Porém, como desenvolver, *traçar*, *inventar* e *criar* em um processo de formação do educador como um educador social?

No período 2008, o *Programa Escola Aberta* correspondia a meta dois (2) do *Conexões de Saberes* – apoio ao desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e de lazer em Escolas Abertas nos finais de semana. No processo de seleção – entrevistas e caracterização econômica –, foram definidos dez discentes bolsistas. Constituímos um grupo de estudos e pesquisa nomeado de “Práticas e saberes populares: interações com diferentes espaços sociais.”

Tínhamos como propósito *traçar* formas de compreender e agir sobre o modo como as comunidades se organizam e conduzem a vida coletiva. O grupo, composto por bolsistas/discentes da UFRN de diferentes cursos, tais como artes cênicas, fisioterapia, geografia, psicologia, pedagogia, química, engenharia da computação e direito, estabelece como metas discutir sobre os saberes e práticas gestados nas e pelas comunidades³.

O objetivo era o de problematizar como os saberes e as práticas se relacionam com as diferentes instituições que compõem o cotidiano da comunidade, em especial a instituição escolar. Por meio do diálogo, os discentes integrantes desse grupo refletiriam acerca de sua história de vida e de sua trajetória acadêmica. Nesse processo, os saberes populares se constituiriam como mediadores na compreensão da relação homem/mundo. Os alunos através de atividades/oficinas/cuidado nas comunidades desenvolvem a autorreflexão sobre sua ação de contextos educativos no espaço físico da escola, introduzindo-se na educação social.

Para o período de 2010-2011⁴, os objetivos definidos para o grupo de alunos são: 1) refletir sobre a valorização da Educação Básica e da escola pública como espaço de formação intelectual e de universalização de direitos; 2) consolidar e ampliar espaços de diálogos e troca de saberes que otimizem a formação dos discentes graduandos; 3) contribuir para a construção de



relações identitárias entre a comunidade e a escola, visando uma efetiva parceria entre essas duas esferas sociais; e 4) estimular estratégias de articulação entre os diferentes atores envolvidos nas ações educativas implementadas nas escolas públicas de espaços populares.

A construção das relações identitárias entre a comunidade e a escola, tanto em 2008 quanto em 2010, conduz à discussão para as mediações necessárias a fim de articularmos a formação em si do aluno na relação com o outro. Essa mediação se dá, nesse caso, pela palavra que articula o saber científico com os saberes da comunidade. Nesse cenário, os educadores sociais que atuam no âmbito da educação não formal nas Escolas Abertas devem receber orientação para:

1. Realizar um trabalho contínuo e cooperativo entre os professores da escola, os alunos, os educadores sociais e a comunidade;
2. Colocar em prática toda a criatividade como educadores sociais nas diferentes áreas e como participantes das ações que contribuam para a vida comunitária;
3. Conhecer os recursos humanos e materiais com que as comunidades contam;
4. Assumir os obstáculos, as dúvidas e as perguntas que possam surgir, mesmo não estando previstas;
5. Pensar em alguns objetivos realizáveis e em algumas finalidades de inovação e melhoria a partir do que está sendo feito na vida comunitária;
6. Contribuir o máximo possível para que a escola não seja um recinto imóvel e uma estrutura institucional fechada, que reproduz os esquemas da cultura dominante.

Seguindo essa perspectiva, a presença de uma educação formativa poderá ser sentida de diferentes maneiras: na imanência de *traçar*, *inventar* e *criar*. Como ressaltamos na introdução deste texto, são inúmeros os desafios com que nos deparamos, os quais oscilam entre vários níveis e graus de maior ou menor solução. Dentre esses desafios, explicitamos, a seguir, apenas dois.



Desafio 01: Um novo paradigma do meio educacional

Um dos grandes desafios na era da globalização é a construção e implementação de processos educativos que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente e ocupá-los com uma visão crítica do mundo que possibilite a aproximação do “ser concreto”. Esse desafio se remete à reflexão sobre o ideal que é a educação no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes específicos à autonomia: uma singularidade capaz de permitir que os sujeitos sociais se insiram e compreendam as circunstâncias econômicas, culturais, políticas, éticas e existenciais. (GOHN, 2010).

Introduzidos em projetos sociais e ações afirmativas, os discentes/bolsistas devem se conceber em ações estratégicas, para sua formação (em particular) e para a participação nas comunidades, com o intuito de exercer um papel ativo, propositivo e interativo. A esse respeito, Gohn (2010, p. 52) assevera:

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva da educação não formal realiza-se numa mão dupla: ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo.

187

Para a autora, esses temas devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, as quais tenham alguma ligação com a vida cotidiana e considerem a cultura local em termos de modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas e acionadas.

Desafio 02: Educadores/educandos

Fazendo uso das observações de Gohn (2010), questiona-se: o que é ser educador social? Como pensar a formação de estudantes (extensionistas,

pesquisadores, educadores) para que sua prática inclua os valores das comunidades onde se encontram ou atuam? Essa indagação pressupõe outra questão: formar educadores, extensionistas, para quê?

Creemos estar evidente o quanto é necessário que o educador social detenha conteúdos prévios sobre o local onde atua, mas também sobre os saberes historicamente acumulados pela humanidade. Também é preciso que saiba o intuito do programa em que atua como coordenador. A finalidade educativa do *Programa Conexões de Saberes*, por exemplo, é a de

[...] fortalecer os estudantes de origem popular em atividades acadêmicas voltadas para a elaboração de diagnóstico, proposições e avaliação de políticas de ações incentivadoras de acesso e permanência nas universidades federais. Como também a sua inserção em atividades de ensino/pesquisa/extensão em suas comunidades de origem, ampliando as relações entre a universidade e os moradores de comunidades populares através da troca de saberes e fazeres entre esses dois territórios socioculturais. (PROEX, 2009, p. 18).

188

Quais são as práticas desenvolvidas para *fortalecer* o discente nessas atividades? A palavra “fortalecer” pressupõe que os alunos já são iniciados nas atividades? Os cursos de graduação estão desenvolvendo atividades de ensino que auxiliem o aluno nas atividades indicadas? Como se dá a ligação entre as atividades de ensino/pesquisa/extensão e suas comunidades de origem? O *para quê* das atividades, explicitado no enunciado acima, refere-se ao incentivo ao acesso e à permanência desses alunos nas universidades federais.

Na realidade, ao pensarmos nessas questões, a primeira reação que nos vem à lembrança é de espanto (como confusão) em organizar os horários acadêmicos, da parte dos bolsistas, de forma a terem tempo de participar das reuniões e realizar as atividades programadas pelos coordenadores, estudando para as suas aulas e simplesmente se sentindo felizes por adquirirem e aplicarem os conhecimentos e habilidades. Entender esse último ponto como meta-finalidade de toda ação educativa (TRILLA, 2006) é um desafio para o educador/educando.

Ressaltamos que o contato amoroso com os bolsistas/discentes do *Programa Escola Aberta*, no período de 2008-2010, levou-nos a aprender e a desenvolver um novo olhar em um exercício da felicidade tal como explicita



Trilla (2006). Todavia, os horários das nossas reuniões eram de acordo com os horários dos alunos (mesmo assim, nem todos poderiam estar presentes) e sempre entre turnos, apressadas pela premência do restaurante, com filas enormes. Os estudos perdiam o amadurecimento desejado e os encontros para este fim, muitas vezes, têm a participação sob pressão de corte de bolsa, e, convenhamos, um projeto formativo, assim posto, não inclui, em princípio, a dimensão do prazer.

Percebemos, então, que o levantamento socioeconômico, bem realizado, apresenta apenas um ângulo sobre quem são os alunos bolsistas. Precisamos, como educadores, desenvolver a escuta sensível e saber, entre tantas coisas: como o aluno organiza o seu tempo? Como seria possível escapar de uma formação em *brechas* de tempo?

Encontramos bolsistas/discentes recém-ingressos na universidade e, dentre eles, alguns nada conhecem da espacialidade da cidade, vivenciando o duplo estranhamento da cultura acadêmica e do espaço da cidade. Assim, problemas de ordem vivencial de como se localizar nos espaços, ultrapassando fronteiras, e ir para os bairros mais distanciados constituem um desafio.

Um olhar mais atento para esse aspecto associa às práticas o fato de podermos desenvolver na Pedagogia Social uma meta-finalidade, uma Pedagogia da Felicidade. Isso não porque os alunos terão, no mais das vezes, como marco de sua ação o tempo livre das pessoas das comunidades, nem porque os professores coordenadores seriam engraçados, permissivos, camaradas, mas porque partiríamos da ótica pedagógica revista sob a urgência de compreensão: 1) os micromeios – as situações objetivas concretas, e não só de espaço físico, que cercam a vida acadêmica dos discentes/bolsistas; 2) dos macromeios – as definições locais, a organização institucional universitária como um todo e a política da educação superior do país e de um mundo globalizado.

Nesse contexto, o educador/educando – discente/bolsista e professor/coordenador – inserem na sua prática os caminhos do trabalho acadêmico como aqueles em que se moldarão como artesãos intelectuais. Expressão criada por Wright Mills (1986), o *artesanato intelectual* se tornará o centro de si mesmo, pois organizará nos diários os seus arquivos e as suas anotações, percebendo-os na sua importância, pois estabelecem a relação entre a experiência pessoal e as atividades. O exercício do artesanato intelectual poderá ser, explica Mills, um instrumento importante, uma vez que muitos dos problemas



personais são questões públicas e que o sentido humano pode ser revelado, relacionando tais questões com as questões pessoais.

Últimas considerações

As questões aqui colocadas, impossíveis de serem desenvolvidas nos limites deste texto, são provocadoras e auxiliares no sentido de colocarmos dois aspectos desafiantes: 1) a relação que se mostra impossibilitada de ser bem estabelecida entre as determinadas aprendizagens e aquisições de hábitos requeridos aos bolsistas/discentes e as condições concretas de sua efetivação; e 2) o *para quê* final do *Programa Conexões de Saberes* refere-se à finalidade última: alunos integrados, conscientes politicamente e felizes ao realizarem uma ação social, desenvolvendo a cidadania.

A constatação é de que precisamos *traçar* nossas concepções a partir da ação, ou seja, inverter o processo de construção da finalidade dos projetos desenvolvidos pelos discentes/bolsistas. Essa posição, inspirada em Trilla (2006), corresponde ao processo oposto do habitual: chegar às formulações que podem cair em abstração, mas, a partir do concreto, constituir um caminho. Devemos *inventar* e *criar* formas de desenvolver a formação do bolsista/discente utilizando os recursos e as tecnologias possíveis, inclusive na alternância de práticas formativas, como vivenciais e presenciais. Caso contrário, os dispositivos formativos funcionarão e serão mantidos pelo simbólico que representam, estando, porém, aquém das finalidades explicitadas.

Para finalizar, asseveramos ser necessário pensar no contorno e no conteúdo das ações extensionistas dos discentes da universidade sob o prisma de um projeto formativo. O êxito das ações é decorrente de seu preparo e comprometimento, de sua dedicação e, principalmente, de sua sensibilidade para planejar – *traçar* – as atividades, estar aberto à *reinvenção de si* e de suas práticas, de modo a *criar* posturas teóricas e práticas não antagônicas como Ser concreto em busca do Ser Mais.



Notas

- 1 A origem da expressão educação não formal se populariza nos fins da década de 1960. Na obra *A crise mundial da educação*, de Coombs (1968), enfatiza-se a necessidade de desenvolver meios educacionais diferentes dos tradicionalmente escolares. Esses meios receberam o nome de educação formal e não formal. Coombs e seus colaboradores propuseram três tipos de educação: formal, não formal e informal. À educação formal compreenderia o sistema educacional institucionalizado. Jaume Trilla (2008) explicita que apesar das contribuições de Coombs é necessário fazer algumas observações adicionais.
- 2 O Programa atendeu a 48 alunos de graduação, sendo 40 vinculados ao *Programa Conexões de Saberes* e 10 à articulação do “Conexões” com o *Programa Escola Aberta*.
- 3 Como resultante das discussões iniciais com os participantes iniciais, foram elaborados os seguintes projetos:
 - a) *Lata da ciência: imagem e reflexão, uma experiência na escola estadual Aldo Fernandes de Melo*. Desenvolvido por Elison Luiz de Freitas (aluno do curso de Fisioterapia, hoje, cursa Medicina na UERN de Mossoró) e Francisco Rodrigues de Oliveira (aluno do curso de Química), esse projeto tinha como objetivo principal desenvolver oficinas de fotografia artesanal, como mediação para o desenvolvimento de sessões orientadoras em grupos de jovens.
 - b) *Ativa idade: experiências formativas na comunidade da Escola Adelino Dantas*. As bolsistas/discentes Luciana de Medeiros Araújo (Engenharia da Computação) e Larissa Roque (Psicologia) definiram como objetivos: identificar as experiências formativas de um grupo de idosos da comunidade de Santarém, relacionando-as com a sua autoestima; oferecer discussões que considerem as experiências de cada integrante, procurando trabalhar com suas emoções e com motivação, buscando melhorar suas autoestima, autoimagem e autoconceito que cada um tem de si e dos outros.
 - c) *Conheça os seus direitos: a promoção da justiça começa na escola*. Os discentes Josivaldo de Sousa Soares e Valesca Caetano Bezerra (os dois do curso de Direito) definiram como objetivo principal promover a educação jurídica popular, auxiliando, dentro do possível, nas questões jurídicas expostas. Esse projeto não se encontrava vinculado a nenhuma escola de forma específica. As ideias discutidas no grupo eram de que eles estariam presentes em todas as escolas, estabelecendo um cronograma em todas as cinco escolas.
 - d) *Eco-Reciclarte: a arte de encenar: uma proposta de educação ambiental na Escola Estadual Passo da Pátria- Natal/RN*. Desenvolvido por Cinthia Danielle do Nascimento (curso de Artes Cênicas), o projeto visava proporcionar o desenvolvimento da prática artístico-pedagógica, possibilitando aos participantes o contato com os aspectos da linguagem musical e realizar diversas atividades lúdicas e artísticas, de modo a recriar os momentos de encontro, estando abertos ao inusitado das demandas que os participantes requisitam.
 - e) *Horta Comunitária da escola Estadual União do Povo*. Desenvolvido por Kleiton Felinto Moisés (curso de Geografia) e Luiz Gomes da Silva Filho (curso de Pedagogia), esse projeto visava conhecer as necessidades da comunidade no que diz respeito à recuperação da história da educação alimentar e nutricional de quinze (15) famílias da comunidade; desenvolver atividades reflexivas a partir de temas cotidiano do bairro, como saúde, violência na comunidade, educação e cidadania, meio ambiente e sexualidade; elaborar relatos da experiência divulgando-a



por meio de textos acadêmicos; organizar um passeio com os alunos envolvidos no projeto pelo *Campus* da UFRN.

- 4 Em outubro de 2010, os alunos iniciaram o processo de elaboração dos seguintes projetos:
- a) *Oficina de saberes: o desenvolvimento da cidadania*, desenvolvido por Carmem Sabrina Silva Tavares com os seguintes objetivos: (i) contribuir para o desenvolvimento crítico dos moradores da comunidade; (ii) realizar debates com os moradores dos bairros sobre política, ética e direitos humanos; (iii) fomentar a busca pela cidadania ativa; (iv) possibilitar a emancipação social dos moradores da comunidade.
 - b) *Oficina por um sorriso cada vez mais feliz: a importância da prevenção das doenças bucais*, projeto desenvolvido por Michel de Lima Alves com os seguintes objetivos: (i) diminuir a incidência de alguns problemas comuns de fácil controle e prevenção; (ii) explicar a importância de um sistema bucal em perfeito funcionamento e sua inter-relação com a saúde sistêmica.
 - c) *Oficina da saúde preventiva* desenvolvido [*Oficina da saúde preventiva – projeto desenvolvido*] por Francisca Simone da Silva e Roberto Carlos Batista Filho Tavares com os seguintes objetivos: (i) oferecer atividades de educação para prevenção do câncer de colo de útero, bem como detecção precoce do câncer de mama; (ii) apresentar uma visão geral sobre medicina e saúde, tratando dos aspectos históricos e historiográficos relacionados ao tema.
 - d) *Oficina de teatro do oprimido: uma ferramenta de libertação, de transformação social e educação* desenvolvido por Clebio Willame Rocha Alves com os seguintes objetivos: (i) praticar jogos, exercícios e técnicas teatrais; (ii) estimular a discussão e a *problematização* de questões do cotidiano; (iii) fornecer uma maior reflexão das *relações de poder*, através da exploração de histórias entre *opressor e oprimido*; (iv) Constituição de instrumento [constituir o instrumento] de educação informal de participação popular, ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolvendo a população no debate das questões públicas; (v) estimular a criatividade e a capacidade de propor alternativas para as questões do cotidiano.
 - e) *Oficina de Silk Screen - Colorindo Na Escola Aberta* desenvolvido por Jackson Santos das Neves com os seguintes objetivos: (i) desenvolver oficinas de serigrafia, como mediação para oferecer à comunidade uma fonte de conhecimento sobre a área têxtil; (ii) criar abordagens educacionais e de cidadania, promovendo espaços de inclusão sociocultural e trabalhos em equipe, a fim de fortalecer os trabalhos em grupo, diminuir a marginalização e, por extensão, o índice de violência no ambiente escolar e comunitário.
 - f) Diferentemente dos demais membros da equipe, os bolsistas Josefa Cunha de Medeiros e Stefferson Alves Sarthour elaboraram um projeto de pesquisa, intitulado *O encontro e a troca de saberes no Projeto Escola Aberta* com os seguintes objetivos: (a) traçar o perfil econômico e socio-cultural do público-alvo beneficiado com as oficinas do Projeto Escola Aberta; (b) observar se os temas desenvolvidos nas oficinas são pertinentes aos problemas vivenciados pelas comunidades; (c) analisar se as oficinas contribuem para a melhoria da vida do público-alvo e também dos problemas das comunidades; (iv) identificar se os alunos das escolas que participam das oficinas no Projeto Escola Aberta obtêm/não obtêm um melhor desempenho no seu rendimento escolar; (d) analisar o planejamento e avaliação das atividades.



Referências

Augé, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1997.

AUGÉ, Marc. **Os sentidos dos outros**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Termos de Referência para Execução no ano de 2007 do Programa Conexões de Saberes**: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Brasília, 12 abr. 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **L'institution imaginaire de la société**. 5. ed. Paris: Seuil, 1975.

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COOMBS, Philip Hall. **The world educations crisis**. New York: Oxford University Press, 1968.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? In: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLS, Chsrles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

PUIG, Josep M., TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX. **Relatório Gestão 2009**. Disponível em: <<http://www.proex.ufrn.br/categorias/detalhar/41>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TRILLA, Jaume. O universo da Educação Social. In: ROMANS, Mercès; PETRUS, Antoni; TRILLA Jaume. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A pedagogia da felicidade**: superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim; Ghanem, Elie; TRILLA, Jaume (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Centro de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação
Membro da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo
Coordenou o Programa Escola Aberta na UFRN em 2007-2008
E-mail | rosa_lia_64@hotmail.com

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e
Práticas Culturais
Coordena o Programa Escola Aberta na UFRN em 2010-2011
E-mail | lucrecia.sa@gmail.com

Recebido 14 mar. 2011

Aceito 30 maio 2011