

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARAIKE WEGNER

PEDAGOGIA SOCIAL E VALORES: O RESGATE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

São Leopoldo

2008

MARAIKE WEGNER

PEDAGOGIA SOCIAL E VALORES: O RESGATE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Religião e Educação

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W412p Wegner, Maraike

Pedagogia social e valores : o resgate do direito à educação / Maraike Wegner ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.
88 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2008.

1. Educação moral. 2. Valores. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Socialização. 5. Mediação. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

RESUMO

A Pedagogia Social é a ciência que busca estudar as formas de incluir socialmente os desviantes e os desviados de locais legitimados de participação social. Para que a inclusão aconteça, essas crianças e jovens devem participar ativamente de processos de aprendizagem e socialização específicos que possibilitem melhoras na sua aprendizagem e socialização. A mediação pedagógica é uma intervenção na ação da aprendizagem e da socialização dos indivíduos, representando uma maneira de conduzir processos educativos e de significá-los através de relações. Essas crianças e jovens necessitam da mediação de novas valorações, para que possam participar coletivamente dos ambientes de ensino legitimados pela sociedade. Mediações de valores coletivos acontecem através de conteúdos atitudinais, práticos. A aprendizagem e o desenvolvimento se dão através da interação com os outros e com o mundo, com a sociedade onde vivem. A solução grupal de problemas desperta traços evolutivos internos que operam quando a criança interage com outros. A interação com os demais acontece fundamentada em valores que norteiam nossas condutas. Valores descrevem as qualidades que qualificam atos, pessoas, sentimentos, modos de conduta e/ou os ditames morais. A fé é constituída pelos valores que têm poder centralizador em nossas vidas; ela é relacional e busca a igualdade entre as pessoas. Para atingir o objetivo da igualdade, os valores coletivos serão os “locais” onde os educadores e as educadoras sociais “colocarão seus corações”. Valores coletivos buscam o bem-estar do grupo de inserção e estimulam a atenção pelas condições favoráveis para que todos se desenvolvam. Embora todos tenham assegurados direitos mínimos para a inclusão social, muitos não desfrutam dessa situação. A Pedagogia Social é uma alternativa para a inserção social e a justiça educativa necessárias.

Palavras chave: Pedagogia Social, valores, direitos, socialização, mediação pedagógica.

ABSTRACT

Social Pedagogy is a science that studies the ways of including both those who deviate and those who are deviated from social participation legitimate environments. In order that social inclusion takes place, these children and youths should play an active role in specific learning and socializing processes that enable improvements in their apprenticeship and socialization. Pedagogical intervention is a mediation in learning activity and a way of conducting and purposing educational processes through relationships. Those children and youths require a mediation of new values in order that they can collectively take part in teaching environments made legitimate by society. Those interventions intercede in single learning and socializing processes by means of the mediation of practical, attitudinal content. Apprenticeship takes place through one's interaction with others and the environment, with the society where one lives. Group problem solving stimulates internal evolutionary traits that act when a child interacts with others. The interaction among others is based on values that guide our behavior. Those values describe the valuations that qualify acts, people, feelings, behaviors and/or the moral valuations of our behavior. Faith is composed of the values that have centralizing power in our lives; it is relational and seeks equity among the people. In order that equity is met, common values shall be the location where social educators will "lay their hearts". Common values stand for the welfare of the insertion group and direct one's attention towards favorable conditions so that everyone can evolve. While every person is assured basic rights to social inclusion, many are not able to benefit from that. Social Pedagogy is an alternative for achieving social inclusion and the required educational justice.

Key words: Social Pedagogy, values, human rights, socialization, pedagogical intervention.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 A EDUCAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO	9
1.1 Dimensões e intervenções da Pedagogia Social	10
1.2 Histórico da pesquisa e intervenção social	14
1.2.1 Alemanha, o berço da Pedagogia Social	17
1.2.2 Itália, berço das reflexões sobre sociedade educante	18
1.2.3 Espanha: a difusão dos diferentes modos de intervenção	19
1.2.4 Brasil: disseminação da Pedagogia Social	20
1.3 Contexto social e suas influências	22
1.4 Desvio social: desviantes e desviados	26
1.5 Educadores sociais: características, funções e intervenções	28
1.6 A necessária mediação de novas valorações	33
2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO	34
2.1 Mediações pedagógicas	34
2.2 Desenvolvimento através da aprendizagem, aprendizagem através do desenvolvimento	38
2.3 A prática educativa	42
2.4 A resolução grupal de problemas	48
2.5 Aprendizagens de novas valorações	50
3 PEDAGOGIA SOCIAL E VALORES	56
3.1 Valores: questões introdutórias	56
3.2 Valores individuais e coletivos	59
3.3 Valores e fé	60
3.4 As tipologias de mediação dos valores	65
3.5 A crise dos valores e a transformação cultural	70
3.6 Panorama educativo: injustiça educacional	72
3.7 Pedagogia Social e justiça	77
CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um modelo de sociedade baseado na instabilidade social. A todo instante são criados novos modelos ou surgem mudanças frente aos atuais modelos de ser e estar incluído socialmente. Essa constante mudança gera a exclusão de uma grande parcela da população que não tem condições de se adaptar rapidamente às novas exigências sociais e educativas. A exclusão vivenciada por uma grande parcela da população é econômica, mas também social e educacional.

A Pedagogia Social é a ciência que estuda a educação social dos indivíduos, ocupando-se principalmente dos ambientes educativos não formais. A ênfase nos processos de ensino e aprendizagem desses ambientes é voltada, principalmente, a vivências que priorizem a socialização dos sujeitos.

Conhecimentos práticos, atitudinais, são eficientes na inserção social e aprendizagem dos/das educandos/as. Esses conhecimentos e práticas refletem os valores que os sujeitos possuem, priorizando a relação com os demais, pois é através dela que poderemos observar e incentivar a vivência de valores coletivos.

A autora teve inserção como educadora e coordenadora pedagógica em ambientes educativos de contraturno escolar. Esses ambientes eram espaços educativos não formais que atendiam crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e socialização. Os relatos que serão feitos no decorrer do trabalho são fruto da experiência profissional da autora e têm caráter ilustrativo.

A participação em ambientes educativos não formais de ensino possibilitou a observação de uma contradição entre os valores vivenciados por crianças e jovens em experiências educativas não formais e os vivenciados fora desses ambientes. Nessa experiência, percebeu-se a incoerência da sociedade atual no que diz

respeito a vivências de valores individualistas e à “pregação” da experiência de valores coletivos por parte das instituições educativas.

As exigências dos e das educandos/as, da sociedade e do mercado de trabalho aos ambientes educativos extrapolam a aprendizagem de conteúdos, base do ensino desde sua concepção. Os ambientes educativos focados na socialização e no ensino de valores resultam da alegada falta do mesmo na sociedade atual, da individualidade e de uma diretriz de vida que não prima pelo social.

Nossas condutas são guiadas por valores, sendo que é a partir deles que aprendemos a viver em sociedade. Atualmente a sociedade na qual estamos inseridos, capitalista neoliberal, prioriza a prevalência dos valores individuais em detrimento dos coletivos. Essa realidade ilustra uma crise de valores.

A atual crise prejudica a relação dos sujeitos com a sociedade. Uma vida baseada em valores coletivos é preferível para os indivíduos e para a coletividade, sendo essa a razão pela qual não podem ser dispensados da prática educativa. Para melhorarmos nossa relação com os demais, temos que pensar primeiro em valores que melhorem o convívio social, para depois pensarmos na importância de cada indivíduo.

A partir do resgate de valores, indivíduos poderão recuperar o sentimento de ‘pertença à sociedade’, dilacerado nas vivências excludentes cada vez mais frequentes. Assim será possibilitada uma nova relação com o conhecimento e com a sociedade, onde aprender a ser, a fazer e a conviver serão essenciais.

Cada momento histórico cria necessidades objetivas de formação do grupo humano, bem como os meios formativos da civilização. No presente momento histórico se faz necessária uma intervenção educativa baseada nos valores e na socialização dos sujeitos, para que possamos combater a preocupante exclusão vivenciada por uma grande parcela da população. Pensar alternativas que possibilitem uma inserção social baseada em valores que primem pelo coletivo é pensar na potencialidade de aprimorar os processos educativos e melhorar o convívio social e o aprendizado de crianças e jovens que participam de atividades não formais de ensino.

Esse trabalho tem como objetivo discutir elementos relacionados à Pedagogia Social, aos valores humanos e a garantia dos direitos educativos assegurados pela constituição brasileira. Objetiva-se com a discussão entre os temas, enfatizar a

Pedagogia Social como uma alternativa à exclusão social vivenciada por muitas crianças e adolescentes. O trabalho quer ser uma forma de mediação entre os estudos sobre a Pedagogia Social e os valores intrínsecos na garantia de direitos.

Observando o contexto no qual a Pedagogia Social é praticada no Brasil, não é possível ignorar a influência que os estudos sobre a educação popular exerceram sobre a mesma. No entanto, no presente estudo enfatiza-se mais a ótica das teorias da Pedagogia Social de origem européia.

No primeiro capítulo será apresentada a ciência que estuda a educação social dos indivíduos, a Pedagogia Social. Essa ciência busca inserir socialmente os desviados e os desviantes dos espaços formais de ensino. No Brasil, essa ciência tem características peculiares e está iniciando sua trajetória acadêmica e profissional.

As teorias educativas de Vygotsky e Zabala formarão os alicerces do segundo capítulo. Nele será apresentado como se realizam as aprendizagens nos ambientes educativos não formais. A aprendizagem influencia o desenvolvimento, e vice-versa, e ambos projetam a inclusão social e educativa dos sujeitos através da interação com o grupo e a sociedade.

Por fim, no terceiro capítulo, a questão dos valores coletivos, ou a falta deles, será abordada como contraponto à vivência injusta de valores individualistas que não permitem a participação de todos nos ambientes educativos legitimados pela atual sociedade. Os Direitos Humanos e a Constituição Nacional asseguram o direito à educação, mas esse não é vivenciado por uma grande parcela da população.

1 A EDUCAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO

A Pedagogia Social é a ciência que estuda a educação social do indivíduo. Essa ciência é conceituada em função dos diversos fatores históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais do contexto comunitário de sua prática.

[...] a Pedagogia Social é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais [...] descritivos ou normativos [...], mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto é o que chamamos educação social. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos [...]; quer dizer, à ordem da “realidade educativa”.¹

A Pedagogia Social não se fundamenta apenas num processo lógico e intelectual, mas também num processo de aprendizagem “profundamente afetivo e social”². Embora todas as aprendizagens sejam sociais, existe uma demanda por processos educativos “conscientemente sociais”³. O adjetivo “social”, associado à pedagogia, restringe essa a um tipo específico de conhecimentos na área da educação social, que está indissociavelmente vinculada à exclusão⁴.

A Pedagogia Social busca uma intervenção em que mais de uma área do saber possam estar integradas na fundamentação teórica e prática da aprendizagem do educando e da educanda através de uma análise abrangente do todo. Assim, não serão apresentadas “as partes”, mas o todo. Ao legitimar o rompimento do sistema

¹ ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 16.

² GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de rua: uma análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Prospectiva, 4). p. 207.

³ ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 223.

⁴ RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação social**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

cartesiano, a Pedagogia Social integra disciplinas com o objetivo de proporcionar uma intervenção interdisciplinar.

Por abranger um conjunto de saberes amplo, a conceituação da educação social é imprecisa, compreendendo muitas áreas de atuação. Os estudos educacionais de Pedagogia Social iniciaram há cerca de 150 anos. Isso caracteriza o educador e a educadora sociais como profissionais recentes, que, por integrarem várias áreas do saber na sua prática, encontram dificuldades na delimitação de seu campo de atuação.

A formulação de uma conceituação precisa é o atual desafio dos estudiosos dessa ciência. Essa conceituação deve ter presente o dinamismo da realidade social, a fim de adaptar-se a ele continuamente. A necessidade do rigor da precisão e da caracterização do dinamismo social configura um desafio para a delimitação do conceito de Pedagogia Social.

Esse desafio tem origem na ampla atuação dos educadores e das educadoras sociais. Ao observarmos a origem do campo de estudos da educação social, percebemos a inserção de seus profissionais em contextos sociais diversos: asilos, organizações não-governamentais, esportes, orfanatos, entre outros.

1.1 Dimensões e intervenções da Pedagogia Social

A intervenção interdisciplinar integra diferentes dimensões. A essas dimensões, porém, podem ser somadas outras dimensões não exemplificadas neste trabalho.

Romans delimita o número de dimensões da Pedagogia Social a três. São elas: as dimensões psicológica, relativa à personalidade dos sujeitos; sociológica, relativa ao fato de seus destinatários serem indivíduos em conflito social; e pedagógica, que delimita sua intervenção a espaços não escolares e não formais de educação. Os indivíduos, espaços e personalidades dos sujeitos delimitados pela Pedagogia Social não são restritos a essa pedagogia⁵. Desenvolver a sociabilidade dos sujeitos, dar atenção especial aos sujeitos em conflito social e utilizar-se dos espaços não formais de educação faz parte e delimita a Pedagogia Social, mas não é exclusividade sua.

⁵ ROMANS, 2003, p. 18-19.

Escarbajal de Haro⁶ esclarece a especificidade de cada dimensão no âmbito da Pedagogia Social. O autor, diferentemente de Romans, não cita a dimensão pedagógica e acrescenta a dimensão filosófica às dimensões da Pedagogia Social. Para Escarbajal de Haro⁷, a dimensão pedagógica está intrínseca à prática da Pedagogia Social, já que essa é uma intervenção educativa. Segundo o autor, a Pedagogia Social é formada pelas dimensões da Sociologia da Educação, da Psicologia Social e da Filosofia. A Pedagogia Social atua na erradicação de problemas sociais, enquanto a Sociologia da Educação os detecta e explica como parte dos fenômenos sociais. A Psicologia Social estuda o comportamento social dos indivíduos, enquanto a educação social atua sobre os indivíduos para que se eduquem socialmente e transformem sua existência. Já a Filosofia da Educação serve como base, não apenas da educação, mas também da educação social através do estudo geral sobre as características do mundo no qual estamos inseridos.

Assim sendo, a Sociologia e a Psicologia são dimensões inseparáveis da Pedagogia Social. Para que a socialização possa ser trabalhada educativamente, é imprescindível que se desenvolvam atividades que transformem a existência de seus partícipes de modo a educá-los socialmente a partir da erradicação dos problemas sociais que os excluem.

Relacionando as dimensões citadas acima, descreveu-se a Pedagogia Social como o âmbito referencial

formado por todos aqueles processos educativos que compartilham, no mínimo, dois dos três seguintes 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-formais⁸.

A partir dessa descrição, percebe-se que a Pedagogia Social não tem uma intervenção definida, estática. A intervenção dos educadores e das educadoras sociais é ampla e abrange tantos ambientes quantos os que se inserem na descrição acima. A descrição adotada possibilita diferentes práticas profissionais;

⁶ ESCABARJAL DE HARO, Andrés. El futuro de la pedagogia social em España la luz de las aportaciones de Alemania e Itália. In: **Anales de pedagogia**. Murcia, Espanha, No. 9. 1991. p. 115-138.

⁷ ESCABARJAL DE HARO, Andrés. El futuro de la pedagogia social em España la luz de las aportaciones de Alemania e Itália. In: **Anales de pedagogia**. Murcia, Espanha, No. 9. 1991. p. 129.

⁸ ROMANS, 2003, p. 28.

engloba sujeitos de realidades e idades variadas, tais como crianças, jovens, adultos e pessoas na terceira idade, bem como possibilita a atuação educativa fora dos contextos escolares. Hoje a Pedagogia Social atua com temas e grupos distintos, tais como a marginalização, a exclusão, crianças em situação de trabalho infantil, alfabetização de adultos, educação e trabalho, educação não escolar, entre outros⁹.

A educação social não é convencional em relação ao ensino realizado na escola. Essa área de atuação é composta por áreas de estudo relacionadas com a educação, a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social, as competências para o bom relacionamento entre sujeitos e, de modo mais geral, com a sociedade em que vivem¹⁰.

Na descrição da Pedagogia Social, é destacada a atenção prioritária aos indivíduos em conflito social. Essa proposta está centrada na convicção de que “é possível mudar atitudes e hábitos destrutivos e perturbadores, desde que se criem condições adequadas para o trabalho pedagógico, ‘árido e sutil’, a ser realizado com crianças e adolescentes em situação de conflito social”¹¹.

Na expressão “situação de conflito social”, a palavra “situação” evidencia o caráter temporário de tal conjuntura social. Na era da complexidade, a resolução de tal conflito não se resume apenas às intervenções educativas realizadas com a participação dessas crianças e adolescentes e às suas mudanças de hábitos. A fome, o desemprego de familiares, a desnutrição, a falta de saneamento básico e habitação, a drogadição, doenças mentais, entre tantos outros aspectos, auxiliam para a formação de tal situação. Limitando a reflexão ao aspecto educacional de tal fato, pessoas em conflito social que acabam por ser excluídas dos ambientes legitimados de convívio social podem, a partir da aprendizagem de saberes necessários ao convívio social, ser reinseridas nesses ambientes e assim mudar o rumo dessa situação, que, como mencionado, é temporária.

Sabemos que não são apenas os professores que educam, mas também os meios de comunicação, as relações, a cultura, o esporte, as leis, os políticos, etc. A Pedagogia Social deve abranger todos esses âmbitos em sua intervenção,

⁹ DOLL, Johannes. Debate: Pedagogia Social e a realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL E PRÁTICAS SOCIAIS, 2001, Ibirubá. **Anais**. Ibirubá: UNICRUZ, 2001.

¹⁰ ROMANS, 2003, p. 37.

¹¹ GRACIANI, 2001, p. 201-2.

objetivando uma análise crítica do conjunto dos âmbitos que exercem influência sobre a inserção social dos jovens e adolescentes.

A abrangência dos enfoques das atividades desenvolvidas com os educandos e as educandas é, muitas vezes, fundamentada em informações da vida cotidiana, tanto dos educadores e educadoras como dos educandos e das educandas. Basear uma prática educativa em informações práticas é um dos motivos pelos quais a Pedagogia Social não tem recebido a atenção merecida no contexto brasileiro. Diferentemente de pesquisadores em outros países, muitos pensadores brasileiros não admitem nem acreditam em práticas educativas fundamentadas em conhecimentos práticos.

A Pedagogia Social foi marginalizada no campo de estudos da educação. As academias, que em sua maioria concentravam um conhecimento excessivamente teórico, não reconheciam a importância de conhecimentos práticos. Coincidentemente ou não, uma pedagogia que atendia aos marginalizados era marginalizada pela pedagogia oficial e acadêmica.

Atualmente esse cenário sofre alterações.

Dentro do clã e da tribo, nossa família agora dá o troco da ascensão: criam-se novos campos de intervenção e de profissionalização, pesquisa-se e publica-se muito mais, criam-se novos estudos e títulos de nível acadêmico superior. E embora não seja ouro tudo que reluz, já não são mais parentes pobres da pedagogia.¹²

Embora a citação acima seja feita a partir do contexto espanhol, ela é também válida para o contexto brasileiro. A Pedagogia Social no contexto brasileiro teve pouco espaço dentro das academias. Isso se deve à trajetória do país, que não passou pela devastação social de duas guerras mundiais, como os países europeus; à forte influência dos movimentos sociais de luta pela transformação da realidade excludente, o que difere da Pedagogia Social que objetiva a inserção do sujeito, independentemente da situação sócio-econômico-política do local; e, não por último, também ao fato de seus profissionais, em sua maioria, serem pessoas da comunidade, sem formação específica para a área.

Torna-se visível, neste ponto, um interminável círculo vicioso de não formação dos educadores e das educadoras sociais, que acarreta numa formação pouco teórica, implicando no desempenho de uma profissão não valorizada

¹² ROMANS, 2003, p. 45.

economicamente, que impossibilita aos educadores o investimento em sua formação. Muitos educadores e educadoras sociais iniciaram sua atuação profissional a partir de uma necessidade social, atuando sem formação prática, pois em primeiro lugar não existiam espaços para formação nessa área e, em segundo, a academia os excluía por não fundamentarem sua prática em conhecimentos teóricos, o que perpetuava sua exclusão dos ambientes e da formação profissional.

Essa situação, porém, está mudando. Percebemos na realidade brasileira uma maior atenção a esses profissionais. Tanto a partir dos recursos disponibilizados pelos governos federais, estaduais e municipais, como pela oferta de cursos de capacitação profissional em todos os níveis de formação (cursos complementares, superiores, de pós-graduação) está sendo qualificado o atendimento a essa população. Vale ressaltar que a valorização dessa necessidade varia conforme vontades políticas e condições econômicas das regiões e dos profissionais, bem como do patrocínio de empresas ou outros.

Em cada contexto histórico e social, o campo de estudos e atuação da Pedagogia Social adquiriu e adquire características próprias. A atuação do educador e da educadora sociais na Alemanha é diferente de sua atuação na Espanha ou no Brasil. Ao possuir características próprias, cada contexto demanda necessidades sociais diferenciadas. Nos países europeus da Espanha, Itália e Alemanha, onde os estudos da Pedagogia Social tiveram início e maior legitimação social, as características da Pedagogia Social são diferentes. Por isso, ao detalhar o histórico das pesquisas desse campo de estudos, será possível compreender sua relevância em diferentes contextos sociais.

1.2 Histórico da pesquisa e intervenção social

Embora os referenciais teóricos da Pedagogia Social não tenham concordância em relação ao princípio exato dessa teoria e à origem de seu termo, adotamos nesse estudo a teoria de Quintana Cabanas, que afirma que os estudos sobre a Pedagogia Social têm seus primeiros registros na Alemanha, datados por

volta de 1850. Foi Friedrich Diesterweg o primeiro pedagogo a utilizar o termo, abordando temas da política educacional¹³.

A Pedagogia Social teve início a partir da eclosão da revolução industrial nos países europeus. A Revolução Industrial, que principiou no século XVIII e teve o seu apogeu durante o século XIX, consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em níveis econômico e social¹⁴.

Com a invenção das máquinas, os processos produtivos, que antes eram artesanais, agora se tornavam fabris. Iniciou a migração aos centros urbanos. Essa mudança alterou a carga horária trabalhada por homens e mulheres, que passaram a trabalhar cerca de 80 horas semanais ou mais. A migração para os centros urbanos, em busca de emprego e melhores condições de vida, evidenciou a desigualdade entre as classes sociais e auxiliou no aparecimento de desamparados e desempregados. Crianças e adolescentes que não tinham condições de estudar trabalhavam junto com seus pais ou ficavam “abandonados” em casa, sem possibilidade de interação social. Essas características evidenciaram a necessidade de uma pedagogia que desenvolvesse habilidades de reinserção social nessas crianças.

O reconhecimento do campo de atuação do pedagogo e da pedagoga social, do educador e da educadora social atendia às necessidades do estado de bem-estar, que buscava corresponder às demandas e necessidades sociais dos cidadãos. O Estado de Bem-Estar Social é uma rede estruturada de benefícios aos trabalhadores. Através da arrecadação de impostos, o governo pode “devolver” o investimento do trabalhador mediante a prestação de serviços vários.

Embora no Brasil ainda não tenha sido possível atingir bons níveis sociais de bem-estar populacional, observada a grande massa com baixas condições financeiras, outros países conseguiram atingi-los devido à organização e às lutas sociais de seus cidadãos. Nesses países, os cidadãos não foram avantajados por algum mecanismo auto-distributivo do sistema capitalista¹⁵, mas lutaram e trabalharam para a conquista de uma situação transformada e mais justa.

¹³ QUINTANA CABANAS, José Maria. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel Educación, 1997. p. 72-73.

¹⁴ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Industrial>.

¹⁵ GRACIANI, 2001, p. 20.

O Estado de Bem-Estar europeu entrou em crise, pois as necessidades financeiras e a pressão de grupos neoconservadores desmantelaram os serviços públicos. Com burocratizações menos complexas, esses poderes se tornaram mais sensíveis aos problemas cotidianos da população. Foi na Suécia que o Estado de Bem-Estar teve maior destaque e solidez.

A razão pela qual o Brasil não atingiu bons níveis de bem-estar social se deve ao fato de esse sistema nunca ter sido efetivamente implantado na esfera governamental. Infelizmente o acesso aos serviços depende muito do interesse político dos governos federais, municipais e estaduais.

Em países como Alemanha e Espanha, o educador e a educadora sociais tiveram forte atuação na integração social de crianças e adolescentes vitimados pelas guerras mundiais. Também foi no ano de 1946, no pós-guerra, que a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) foi criada. Embora não se restrinja a ações educacionais, essa instituição busca apoiar países na promoção, proteção e garantia igual e universal dos direitos das crianças e dos adolescentes. No cenário brasileiro, a maior parte dos estudos aprofunda a inserção do educador e da educadora sociais na rua, integrando crianças e adolescentes em situação de risco e trabalho infantil.

As lutas sociais, em sua maioria, prosperaram devido ao trabalho voluntário de muitos cidadãos que doaram seu tempo e seus conhecimentos para a transformação da sociedade. Foi através desse trabalho que a educação social teve início. A intervenção educativa social foi definida como uma intervenção solidária, de compromisso e militância com o social. Nas intervenções educativas sociais, o voluntariado ainda é freqüente pela precariedade de recursos financeiros e meios materiais necessários ao custeio e intervenção educativa.

Os recursos financeiros e materiais de projetos sociais são arrecadados através de doações espontâneas. Parte dos recursos pode ser adquirida através de convênio com o governo, mas esses convênios são muito dependentes das vontades políticas dos poderes públicos municipais, estaduais e federais. Infelizmente a mentalidade “pobrista” ainda permanece nas intervenções sociais. Na verdade, a essas intervenções deveriam ser destinados os melhores e maiores recursos financeiros e materiais dos governos.

Hoje um dos importantes objetivos que a educação social propõe é a aquisição de competências sociais necessárias para a adaptação e o êxito social. A educação social vai, assim, muito além da influência do sistema escolar.

A Pedagogia Social é estudada em diversos países desde sua concepção. Porém, cabe aqui uma abordagem daqueles que influenciaram mais o contexto brasileiro, como a Alemanha, a Espanha e a Itália, além da descrição histórica dos estudos sobre a Pedagogia Social no Brasil.

1.2.1 Alemanha, o berço da Pedagogia Social

O pedagogo alemão Friedrich A. Diesterweg foi um dos teóricos que reagiram contra a pedagogia individualista e propuseram uma nova disciplina de cunho mais comunitário no final do século XIX. Esse pedagogo foi quem por primeiro utilizou o termo “Pedagogia Social”¹⁶.

Paul Natorp, também pedagogo alemão, foi pioneiro na abordagem científica dessa disciplina quando, em 1899, lançou a obra *Sozialpädagogik*¹⁷. Natorp, conhecido como o pai da Pedagogia Social, afirma que a comunhão perfeita entre indivíduo e sociedade é imprescindível. “*El individuo es, sobretudo, un ser social que solo puede llegar a ser hombre mediante la comunidad, por lo que las acciones humanas no tendrían valor ni sentido si no eran colectivas, dirigidas por normas y valores sociales.*”¹⁸ Natorp destaca que ações centradas no individual não terão sentido uma vez que é a comunidade que possibilita ao homem tornar-se homem.

Os problemas sociais gerados na Alemanha após duas guerras mundiais na primeira metade do século XX acenaram para a necessidade de uma pedagogia orientada ao social. Na Alemanha, o pós-guerra foi a época da instauração e consolidação da Pedagogia Social. Essa pedagogia foi e é considerada pertencente ao conjunto de atividades educativas realizadas fora da escola, assim como na família, em asilos, albergues, hospitais. A formação em Pedagogia Social, que na

¹⁶ Disponível em: <http://de.wikipedia.org/wiki/Adolph_Diesterweg>. Acesso em: 25 jun. 2007.

¹⁷ Disponível em: <http://de.wikipedia.org/wiki/Paul_Natorp>. Acesso em: 25 jun. 2007.

¹⁸ Tradução feita pela pesquisadora: “O indivíduo é, sobretudo, um ser social que somente pode chegar a ser homem mediante a comunidade, razão pela qual as ações humanas não teriam valor nem sentido se não fossem coletivas, dirigidas por normas e valores sociais.” ESCARBAJAL DE HARO, 1991, p. 118.

Alemanha é uma especialização do curso de formação de professores, é destinada ao trabalho com a população em espaços fora da rede educacional alemã. O pedagogo social, formado na universidade alemã, atua em vários campos setoriais, ocupados no Brasil pelo assistente social¹⁹.

Segundo afirmação de Fichtner e Benites²⁰, a Pedagogia Social na Alemanha tem muita relação com os problemas sociais deste país: imigrantes, dependência de drogas, violência familiar, entre outros. Os profissionais dessa área trabalham com outros profissionais de formações variadas, tais como psicólogos, sociólogos, gerontólogos. O pedagogo social alemão trabalha, assim, com “processos de aprendizagem peculiares”, em que, através do lúdico, dos esportes, da música e das artes plásticas, crianças e jovens recebem atenção especial às suas dificuldade de aprendizagem.

1.2.2 Itália, berço das reflexões sobre sociedade educante

É na Itália que nasce o conceito de sociedade educante. A perspectiva da sociedade educante determina que todos os âmbitos sociais possuam caráter educativo. E, sendo que os âmbitos sociais apresentam problemáticas correspondentes, a educação dos cidadãos requer intervenções articuladas com o entorno social. O educativo nessa perspectiva é tão importante e complexo que não deve ser reduzido ao binômio educador-educando, mas estar vinculado à sociedade. Essa é a teoria da ação educadora da sociedade²¹. A concepção de “cidade educadora”, que define intervenções da educação informal, também é difundida pela UNESCO²².

¹⁹ CORNELLY, Seno Antonio. Porque Pedagogia Social. **Caderno pedagógico**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 9/10, p. 101-108, 1995.

²⁰ PEREIRA, Marcos Villela. O ofício do professor na Alemanha – uma entrevista. Bernd Fichtner e Maria Benites. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3(57), p. 535-546, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/431/327>>. Acesso em: jan. 2008.

²¹ ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. El futuro de la pedagogía social en España la luz de las aportaciones de Alemania e Itália. **Anales de pedagogía**, Murcia/Espanha, n. 9, p. 115-138, especialmente p. 120, 1991.

²² No Brasil esse tema é estudado sob o enfoque da “cidade educadora”. Os estudos sobre esse tema não são explorados nesse trabalho.

Escarbajal de Haro²³ afirma que é na Itália que a Pedagogia Social foi traduzida em ciência de maneira mais frutífera. A intervenção social foi justificada nesse país a partir dos anos setenta do século passado.

A partir dos anos oitenta, tem-se a concepção de que Pedagogia Social é o estudo da ação educativa da sociedade e dos meios de comunicação. A sociedade e os meios de comunicação têm seus princípios educativos extraídos para completar os sistemas formais de ensino²⁴.

1.2.3 Espanha: a difusão dos diferentes modos de intervenção

Na Espanha, as intervenções educativas sociais tiveram início nos anos setenta do século XX.

No contexto espanhol, a educação social abrange as áreas da educação especial (EE), educação de pessoas adultas (EPA) e animação sociocultural (ASC), estando as fronteiras entre essas delimitações abertas²⁵. A educação especial abrange o atendimento a pessoas com deficiências físicas.

Na Espanha existia a percepção de que os animadores socioculturais “concorriam” com os professores pela melhor qualidade do ensino. Hoje, o magistério e a educação social trabalham em conjunto. A antipatia que a “família da educação social”²⁶ sentia pela escola não é mais funcional. As educações formais, não formais e informais²⁷, o escolar e o social estão cada vez mais entremeados, o que tem muito de positivo.

²³ ESCABARJAL DE HARO, Andrés. El futuro de la pedagogia social em España la luz de las aportaciones de Alemania e Itália. In: **Anales de pedagogia**. Murcia, Espanha, No. 9. 1991. p. 120.

²⁴ Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/pubonline/evelcy17art.html>>. Acesso em: 26 dez. 2007.

²⁵ QUINTANA CABANAS, 1997, p. 87-88.

²⁶ Os autores, nos capítulos iniciais do livro, freqüentemente utilizam a metáfora da família para referir-se aos âmbitos da temática da Pedagogia Social.

²⁷ Segundo Libâneo, educação não formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. Como essa é uma nomenclatura em desuso no Brasil, no presente trabalho será utilizada a expressão educação não escolar. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31.

1.2.4 Brasil: disseminação da Pedagogia Social

A Pedagogia Social no Brasil teve sua primeira referência a partir dos estudos feitos por Henrique Pestalozzi. A abordagem usada por Pestalozzi era da Ortopedagogia. Essa linha teórica trabalha para adaptar crianças ou adolescentes com sintomas de delinqüência juvenil, retardamento e portadores de deficiências ao meio social²⁸. Ainda hoje encontramos institutos e escolas que baseiam suas intervenções nas idéias de Pestalozzi. Atualmente, porém, a linha teórica utilizada por Pestalozzi para reinserir portadores de necessidades especiais à sociedade não fundamenta os enfoques da pesquisa sobre Pedagogia Social. A “educação especial” é o campo onde conhecimentos sobre tais intervenções foram aprofundados.

Os estudos de Pestalozzi foram difundidos, na região sul do Brasil, por Tiago Wurth em 1946, quando técnico do SESME (Serviço Social de Menores²⁹), ao refletir sobre a prática dos diversos profissionais desse serviço, já utilizava o termo para especificar uma pedagogia de correção e de aperfeiçoamento de menores infratores³⁰.

A Pedagogia Social difundiu o leque de intervenções devido às necessidades apresentadas pela sociedade brasileira. Os excluídos e que precisavam de auxílio para uma melhor adaptação ou reinserção social não eram mais apenas os portadores de necessidades especiais, mas uma gama maior de cidadãos como os analfabetos, as crianças e adolescentes que trabalhavam para suplementar a renda familiar, dependentes químicos, pessoas que não se adaptavam ao ensino escolar, entre outros.

Pedagogia Social e Educação Popular acabam por ser confundidas nesse cenário de luta por uma melhor sociabilidade dos sujeitos. A Pedagogia Social no Brasil tem forte influência da Educação Popular. A recíproca talvez não tenha a mesma validade devido à baixa divulgação e realização dos estudos sobre a Pedagogia Social no Brasil.

²⁸ WURTH, Thiago. **Estudos reunidos de Pedagogia Social**. Porto Alegre: Inst. Pestalozzi, 1975. v. 2, p. 28.

²⁹ “Menores” é uma denominação utilizada fazendo referência ao Código de Menores, substituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

³⁰ WURTH, Thiago. **Conferencia de Pedagogia Social**. Porto Alegre: Impr. Of., 1947. 130 p.

A Educação Popular surge como alternativa político-pedagógica para confrontar os projetos educacionais estatais que não representavam, ou mesmo negavam, os interesses populares. O imaginário social vincula a Educação Popular quase que somente à alfabetização de adultos. A Educação Popular, porém, engloba diferentes lutas dos movimentos sociais, incidindo sobre questões de gênero, questões indígenas, a luta pela equidade, liberdade e justiça, movimentos sindicais, comunidades eclesiais de base, grupos de economia solidária, entre outros³¹.

A eclosão dos estudos da Educação Popular no Brasil, a partir de 1960, tem forte relação com os estudos da Teologia da Libertação e sua opção preferencial pelos pobres. Nessa época, a luta contra a dependência financeira e intelectual brasileira e latino-americana dos países europeus era muito forte.

No início, as intervenções pedagógicas dos educadores e das educadoras sociais brasileiros foram baseadas em instrumentos pedagógicos produzidos para as escolas. Processos educativos com objetivos, contextos e sujeitos diferenciados utilizavam o mesmo material pedagógico nas suas intervenções. A alfabetização de adultos, por exemplo, era realizada a partir de materiais desenvolvidos para as crianças dos primeiros anos do ensino escolar. Esse fato dificultou o êxito das intervenções educativas sociais. A escola recebeu críticas injustas pela ineficiência de seus métodos, quando na verdade, educadores sociais os estavam utilizando de forma errada. Esse fato, entre outros, evidenciou a necessidade da formulação de uma metodologia própria para a alfabetização por meio da Educação Popular.

Embora Paulo Freire e estudiosos da Teologia da Libertação tenham iniciado a tematização dos direitos humanos e da opressão social na década de sessenta do século XX, foi na década de oitenta que os movimentos sociais se articularam e a luta pela democratização e promulgação dos direitos, esquecidos durante a ditadura, teve início.

Essa utopia, um sonho que parecia ser realizável nos movimentos sociais, foi sendo reinterpretada em dimensões cada vez mais modestas, despolitizada em suas conseqüências, e hoje está praticamente esvaecida nas formas atuais de assistência social.³²

³¹ GRACIANI, 2001, p. 52.

³² SOBOTTKA, Emil A. A utopia político-emancipatória em transição. Movimentos sociais viram ONG's que viram terceiro setor. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL E PRÁTICAS SOCIAIS, 2001, Ibirubá. **Anais**. Ibirubá: Unicruz, 2001. p. 24.

Por não garantir a mudança social, os movimentos de Educação Popular optaram por lutar pela garantia dos direitos humanos. Essa luta não mudaria radicalmente a realidade dos muitos sujeitos vivendo em situações socioeconômicas precárias, mas poderia torná-la a melhor possível.

A Pedagogia Social não se ocupa tanto com reivindicações por uma política que represente os interesses coletivos enfocados veementemente pela Educação Popular. A recusa pelo modo de organização social imposto pelo colonizador³³, recorrente em vários escritos de Paulo Freire³⁴, não é tão perceptível em escritos baseados nos pressupostos da Pedagogia Social.

Certamente toda educação tem caráter político-social. Dentro dessa característica, a Pedagogia Social não busca apenas a ruptura com o atual modelo de sociedade, mas também e principalmente, a adaptação/reinserção dos cidadãos ao/no mesmo. É uma educação baseada no atual contexto social dos sujeitos.

1.3 Contexto social e suas influências

Antes de descrever metodologias, ferramentas e princípios para a abordagem de crianças e adolescentes em situação de conflito social, é necessário que se apresente o “social” que fundamenta essa abordagem, a sociedade na qual os sujeitos da educação social estão inseridos, o contexto que gera essa situação conflituosa.

Ambientes educativos fazem parte de uma sociedade que, ao mesmo tempo, se reproduz nesses ambientes. Ambos não podem negar a mútua influência que exercem. A delimitação e o entendimento do contexto social dos sujeitos são imprescindíveis para uma boa intervenção educativa tendo em vista a reinserção e/ou adaptação dos sujeitos.

A educação social, definida a partir da sociabilidade dos sujeitos, pressupõe um determinado entendimento de sociedade. Para Romans, sociedade é um grupo de pessoas de mentalidade análoga. Pertencer a uma sociedade significa,

³³ GRACIANI, 2001, p. 50.

³⁴ Como também de outros autores brasileiros e latino-americanos. Citamos Carlos Rodrigues Brandão, Gustavo Gutiérrez.

fundamentalmente, ter a mentalidade da mesma, ter uma mesma história, ter lembranças similares, “ter experimentado sensações comuns, haver tido experiências semelhantes, ter estado em contato com uma mesma ou similar pedagogia e ter as mesmas ou semelhantes possibilidades de futuro”³⁵.

A sociedade na qual estamos inseridos, porém, não possibilita a vivência de experiências similares, pois apresenta grandes desigualdades sociais. No Brasil poucos vivenciam o “reino da liberdade” e muitos o “reino da necessidade”³⁶. Muitas crianças e adolescentes são excluídos dos processos sociais que ditam as regras sociais vigentes. As baixas condições econômicas se multiplicam e perpetuam a exclusão de estilos de vida e de trabalho. Precisam de um perfil intelectual e polivalente, perfil que não se encaixa nas suas condições econômicas e culturais, para que possam estar inseridas no mercado de trabalho futuro.

O estilo de vida propagado nos meios de comunicação como “ideal” faz com que as crianças e adolescentes sonhem com um futuro que apenas poucos poderão vivenciar, possuindo bens materiais que possibilitam conforto e tendo acesso à educação contínua.

O atual contexto educacional brasileiro é definido pela grande exclusão escolar³⁷. A educação do século XXI, porém, deve dar atenção especial aos excluídos da escola. Cada vez mais adolescentes e crianças encontram dificuldades em se adaptar a essa cultura. Existem até aqueles que rejeitam tal cultura, não participando da escola.

A cultura de origem dessas crianças e adolescentes está em conflito com a “cultura de verniz”, a cultura escolar. Originários de uma cultura em que os corpos são livres, em que a liberdade de ir e vir possibilita a livre circulação pelas ruas das cidades, etc., não se adaptam à cultura rígida e brilhosa da escola. Rígida, porque quer domesticar seus corpos, obrigando-os a ficar sentados por um turno inteiro, rígida porque impõe horário e cumprimento de tarefas, porque exige dedicação, concentração. Brilhosa, porque, mesmo sendo a educação fundamental um direito

³⁵ ROMANS, 2003, p. 52.

³⁶ GRACIANI, 2001, p. 163.

³⁷ A exclusão escolar é caracterizada também por crianças que, mesmo matriculadas, não freqüentam a escola ou apenas a freqüentam por exigência dos pais ou mesmo de órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente. Mesmo freqüentando a escola, elas não participam do processo de construção de conhecimento: são excluídas pelos colegas e professores e não possuem nenhum ou pouco interesse nas disciplinas.

universal garantido pela Constituição Brasileira, esse direito é mascarado, ofuscado pelo brilho de uma instituição que na prática não atinge os objetivos a ela propostos.

A exclusão de muitas crianças é mascarada pela estatística ilusória do percentual de matrículas. O número de matrículas, porém, não corresponde ao número de crianças em sala de aula. A Pedagogia Social não quer estimular a existência da realidade excludente, mas acolher e melhorar as condições dos envolvidos.

A luta política contra a exclusão é associada aos partidos progressistas, caracterizados como de esquerda. A mentalidade educativo-social se nutre muito desse pensamento progressista e igualitário da modernidade³⁸. A intervenção social, porém, é de centro-esquerda, pois não visa à ruptura com a atual orientação mercantilista, sendo o seu objetivo, muito mais, uma significação da educação e uma socialização daqueles que se encontram excluídos do sistema formal de ensino para que, dentro das sociedades mercantilistas, possam se integrar e competir pelas oportunidades de emprego.

Na realidade, o sistema educativo, sem ser o único, assume, à sua maneira, os conflitos sociais, dominado como está por interesses privados de manutenção de privilégios socioeconômicos, e um processo de seleção baseado em méritos escolares, como uma dinâmica de discriminação social.³⁹

Mesmo não sendo a educação a única resposta aos problemas daqueles a quem o sistema social se negou a educar de maneira formal/informal e “educou” de maneira divergente, ela é, sem dúvida, um fator essencial.

A aceleração da vida faz com que a atual geração vivencie mudanças sociais, antes não experimentadas no período de muitas décadas. Mudanças acontecem porque a sociedade, ao descobrir novos valores, é obrigada a reorganizar-se, desencadeando alterações na interação e percepção do mundo pelos sujeitos.

As constantes mudanças não permitem uma repetição da sociedade tal qual era no passado. A “reprodução da sociedade” se perpetua somente na delimitação dos condicionantes sócio-econômico-políticos que favorecem os detentores do poder econômico e prorrogam a situação excludente dos socioeconomicamente

³⁸ QUINTANA CABANAS, José Maria. **Teoria de la educación:** concepción antinómica de la educación. Madrid: Dikinson, 1995. p. 159.

³⁹ GRACIANI, 2001, p. 104.

desfavorecidos. Novas configurações sociais são validadas diariamente. Para incluir e instruir os envolvidos nesses processos, a educação deve estar à frente dessas mudanças, pensando e articulando espaços para o debate crítico.

Unida à mudança, a educação haverá de favorecer a compreensão, a interpretação, a assimilação de acontecimentos, a utilização de novas capacidades e, desenvolvendo os aspectos críticos dos processos e das ações, terá de preparar tarefas de responsabilidade em uma sociedade em vias de desenvolvimento, ajudar na aceitação das mudanças, proporcionando instrumentos intelectuais, científicos e técnicos que permitam às pessoas ser participativas na evolução das estruturas e instituições.⁴⁰

A nova organização da sociedade produzirá novos analfabetismos de habilidades básicas de sobrevivência num mundo cercado pelas mais diversas tecnologias. Sujeitos em conflito social poderão se tornar – se já não o são – analfabetos sociais e/ou emocionais. Essa situação de “conflito social” cria, por um lado, comportamentos que levam à inadaptação social e escolar, e, por outro, impossibilitam obter da educação formal benefícios que outros setores da população recebem, perpetuando a situação conflitiva. Ou seja, aquele que não se adapta à cultura escolar não conseguirá a atualização contínua necessária para sair da situação de excluído social, não sendo permitido o reingresso na cultura que propicia essa atualização contínua, ou seja, sua participação cidadã.

Um exemplo a ser mencionado é o Consórcio Social da Juventude, política do Ministério do Trabalho e Emprego brasileiro através do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego. Essa política acontece através da integração do setor público com o privado (ONG's, escolas, indústrias, entre outras), buscando a reinserção de jovens à escola e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, através da qualificação profissional⁴¹.

A educação social está voltada para a formação do cidadão e pode ser tanto uma política pública quanto uma iniciativa de escolas, universidades e organizações não-governamentais⁴² ou mesmo uma iniciativa integrada desses setores. Todas as iniciativas de inserir, significar processos de aprendizagem e tornar os sujeitos cidadãos ativos são alternativas que buscam minimizar o desvio social.

⁴⁰ ROMANS, 2003, p. 161-162.

⁴¹ Essa política pública foi tema de pesquisa do meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, apresentado em dezembro de 2004.

⁴² RIBEIRO, 2006, p. 164

1.4 Desvio social: desviantes e desviados

Muitos sujeitos da educação, em relação ao seu futuro e ao seu presente, não são reconhecidos como cidadãos: não usufruem de seus direitos nem são cobrados pelos seus deveres. Para muitos, eles nem sequer existem, sendo vistos apenas quando os caminhos que “escolheram” para sobreviver (prostituição, roubo, drogadição) afetam a “norma” social.

Por estarem fora da norma, precisam achar meios de sobrevivência que não do trabalho formal. Crianças e adolescentes muitas vezes são obrigados a sustentar suas famílias, pois os familiares já não conseguem trabalhos remunerados e, ao ver crianças mascates, a população se comove e legitima esse trabalho para que elas não passem fome.

As crianças e adolescentes de rua não optam pelo desvio, mas são obrigados a agir dessa forma para poderem sobreviver. A sociedade excludente, o sistema capitalista caracterizado pelo não espaço para todos, de certa forma, produz essa parcela da população. A estrutura, o ordenamento e a dinâmica social obrigam muitas crianças e adolescentes a atuarem fora dos critérios exigidos pela escola.

Portanto, o “desvio social” está na sociedade, não somente porque não protege muitos cidadãos em seus direitos, mas também porque os gerou. Se existe a idéia de uma classe dominante, é porque as condições e consciências humanas são socialmente determinadas para tal.

Existem várias formas de escapismos sociais: biológico, político, moral religioso, sociológico, psicológico, etc.

Essencialmente o conceito “desvio social” significa infração de norma estabelecida socialmente e considerada legítima por quem a quebre. Como se sabe, em toda sociedade também há dissenso, que pode surgir da diversa percepção de valores e interesses opostos. O certo é que em toda sociedade existe um divórcio de distintos graus de intensidade de valores proclamados por ela e professados pelo povo, e os valores reais da vida cotidiana.⁴³

Termos referentes à exclusão necessitam de um adjetivo que os qualifiquem para não ser abstratos⁴⁴. Termos como marginalização, inadaptação, conflito social

⁴³ GRACIANI, 2001, p. 108.

⁴⁴ RIBEIRO, 2006, p. 158.

e grupo de risco requerem uma explicação e delimitação precisa para não ser interpretados como preconceituosos. A delimitação do termo auxilia na compreensão do assunto abordado e dos destinatários da Pedagogia Social.

Ao delimitar tais termos, estamos, inconscientemente, valorizando determinados aspectos em detrimento de outros, criando estereótipos de sujeitos excluídos e dos que excluem. Temos dois tipos de sujeitos sociais opostos. De certa forma, estamos querendo que o excluído seja inserido, que aquela que não teve oportunidades de uma educação escolar possa vivenciá-la a partir da Pedagogia Social.

É como se, no fundo, não nos parecesse suficiente que o outro pertença à espécie humana para poder ter e exercer os mesmos direitos que os demais: é preciso buscar, ressaltar ou inventar supostas virtudes superiores para justificar a dignidade que lhes corresponde.⁴⁵

Nossa sociedade não valoriza as diferenças. Romans, ao contrário, afirma que não deveríamos nos preocupar com nossas diferenças, mas sim com o que nos é comum, com o fato de sermos todos seres humanos. Na ordem dos direitos humanos, o respeito à diferença consiste em não dar nenhuma importância às diferenças; não dar importância às diferenças quando elas excluem, quando legitimam apenas alguns modos de se inserir socialmente.

Os desafios da inserção social para o século XXI são, segundo a Comissão Européia sobre o programa de ação social⁴⁶, o fenômeno demográfico, as novas tecnologias, as mudanças no mundo profissional, a crise de modelos de vida e de relações, a deterioração do meio ambiente e o direito universal à educação.

Tentando frear a proliferação da exclusão, a Unesco propõe os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver⁴⁷. Aprender a conviver é para esta pesquisa o pilar mais interessante, pois à medida que os cidadãos aprenderem a viver juntos, buscarão soluções para a exclusão da maior parte da população mundial.

Os ambientes educativos são indispensáveis para a boa convivência com outros, pois são esses os primeiros ambientes de socialização das crianças. Ali, a aprendizagem da convivência acontece naturalmente. As escolas não são apenas

⁴⁵ ROMANS, 2003, p. 40.

⁴⁶ ROMANS, 2003, p. 144.

⁴⁷ DELORCS, Jaques (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2000.

ambientes onde se ensinam conteúdos, saberes teóricos. Para que os sujeitos aprendam, é necessário que também sejam orientados em outros aspectos da vida.

O ser humano possui faculdades de conhecimentos além da razão, que precisam ser trabalhadas, desenvolvidas, ensinadas a fim de permitir-lhe, no plano da prática social e no plano da consciência, uma aproximação crescente da totalidade do real, como já afirmamos anteriormente.⁴⁸

Esses conhecimentos são necessários à inserção dos sujeitos na sociedade. A orientação para o conhecimento da realidade e para uma inserção crítica é realizada nos ambientes educativos, através de orientações planejadas pelo educador social.

1.5 Educadores sociais: características, funções e intervenções

O educador e a educadora sociais são profissionais polivalentes que atuam com diferentes realidades sociais. São facilitadores ativos de uma sociedade mais justa, mais equilibrada, ou seja, “mais social”⁴⁹. Buscam remediar as necessidades sociais dos excluídos, objetivando educá-los socialmente.

No Brasil, os educadores e as educadoras sociais de rua vêm definindo e delineando uma pedagogia alternativa diante dos desafios encontrados no embate pedagógico da práxis educativa popular com o contingente marginalizado urbano⁵⁰.

Educadores sociais “pensam a educação para além dos conteúdos transmitidos na escola, como um espaço educativo qualificado de vida para crianças e adolescentes colocados socialmente em situação de risco”⁵¹. O educador e a educadora sociais subvertem esta lógica dos valores vigentes e deliberam coletivamente conteúdos transversais à escola, a partir de questões e necessidades dos educandos, na qualidade de sujeitos sociais.

A inserção do educador e da educadora sociais também se dá na comunidade onde essas crianças e adolescentes vivem. É necessário que a comunidade entenda a situação de risco na qual estas crianças se encontram, bem

⁴⁸ GRACIANI, 2001, p. 81.

⁴⁹ ROMANS, 2003, p. 134.

⁵⁰ GRACIANI, 2001, p. 27.

⁵¹ RIBEIRO, 2006, p. 162.

como seus direitos de não estarem à margem dos processos educativos que irão legitimá-las socialmente como cidadãs.

Para que essa educação ocorra, para que crianças e adolescentes possam se tornar cidadãs ativas, não somente agora, mas também no futuro, é imprescindível que os profissionais pautem reflexões sobre o contexto social. Sendo que a intervenção educativa compreende tanto aspectos histórico-culturais quanto políticos, ela se baseia, impreterivelmente, na assimilação crítica desses aspectos.

As mudanças sociais desencadeadas no último século precisam ser abordadas nos espaços educativos para que os educandos tenham a possibilidade de compreender a sociedade na qual estão inseridos, seu passado e futuro.

O educador e a educadora sociais obtêm as informações necessárias à sua prática a partir da observação sistematizada do contexto social: das informações recebidas pelos participantes do processo sobre suas demandas individuais e comunitárias, do relato da observação de outros profissionais e das informações recebidas durante o processo de intervenção.

Os contextos nos quais os educadores e as educadoras sociais exercem sua prática são de meio aberto ou semi-aberto. Buscando a inserção dos sujeitos na participação das atividades propostas, lugares públicos como praças, bares, ruas são muito utilizados como espaços educativos para que as crianças e os adolescentes possam vivenciar uma relação diferenciada com esses contextos. Em geral, ditos contextos são visitados em função de relações trabalhistas, para uso de drogas, para a prostituição, entre outras atividades.

As funções e as competências do educador e da educadora sociais foram identificadas e especificadas no decorrer da existência dessa profissão. Como é uma profissão que recentemente adquiriu legitimidade social, muito ainda deve ser pensado para delimitar o desempenho dos referidos profissionais.

Segundo Mercè Romans⁵², esses profissionais necessitam de 10 funções:

- detectora e de análise dos problemas sociais e suas causas;
- de orientação e de relação institucional;
- relacionante e dialogante com os educandos;

⁵² ROMANS, Mercè; Funções e competências do educador social. In: ROMANS, Mercè PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 115.

- reeducativa;
- organizativa e participativa da vida cotidiana comunitária;
- de animação grupal comunitária;
- promotora de atividades socioculturais;
- formativa, informativa e orientadora;
- docente social;
- econômica / profissional.

Essas funções podem ser divididas em três grandes grupos: funções para se desenvolver no meio externo; funções para se desenvolver no meio interno e funções de gestão⁵³.

As funções para se desenvolver em meio externo são as que acontecem em relação com a comunidade em que os sujeitos estão inseridos. Não basta apenas educar sujeitos para que eles se insiram na sociedade, se a sociedade que os insere não os reconhecer como potenciais de participação.

As funções internas são as relacionadas com os processos educativos: dialogar com educandos, formar, informar e orientar sujeitos para que possam ser reinseridos em contextos sociais que os excluem.

Funções de gestão também são exercidas pelos/as educadores/as sociais, pois nas instituições em que trabalham muitas vezes não existe disponibilidade financeira para pagar outro funcionário para administrar e gerir a instituição. Esse profissional polivalente, além das competências próprias de sua profissão, é requerido a exercer outras atividades.

“Competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [*sic*]”⁵⁴. Ser competente é possuir um conjunto de conhecimentos, habilidades e qualidades que possibilitam a realização de uma tarefa com excelência. As competências do educador, da educadora social estão relacionadas com conhecimentos, capacidades e atitudes.

Os conhecimentos necessários ao bom exercício da profissão são gerais (formação universitária) e específicos (formação contínua conforme a área de trabalho). A educação inicial e a formação contínua respondem às necessidades

⁵³ ROMANS, 2003, p. 115-120.

⁵⁴ PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 15.

sociais dos cidadãos e, auxiliam na prevenção das mesmas⁵⁵. A participação em cursos sobre sua profissão e contexto de atuação profissional, aliada às pesquisas individuais sobre temas específicos dos mesmos, auxiliam na atualização profissional do/a educador/a.

A formação universitária e continua para os profissionais da educação social não pode admitir conhecimentos que não sejam fundamentados na prática e na teoria. Uma influencia a outra num eterno jogo de “vai e vem”, buscando melhor entendimento do fenômeno estudado e melhor atuação na transformação social. Os conhecimentos precisam de cientificidade, mas não, necessariamente, serem “cientificistas”.

A relação entre teoria e prática é de extrema relevância para a Pedagogia Social. Assim como a educação e o social nesse campo de estudos andam sempre juntos, também a teoria e a prática “andam de mãos dadas”: a intervenção sócioeducativa é uma intervenção simultânea de conteúdos e práticas.

Ser capaz de elaborar projetos educativos, intervir no plano educativo, trabalhar em equipe, realizar formação contínua e gerir recursos são potencialidades esperadas do educador social, da educadora social. Esses projetos educativos serão elaborados para realização em diferentes grupos: espontâneos ou criados pelo educador, individuais e/ou comunitários, atendendo crianças, adolescentes, jovens e/ ou adultos.

As atitudes dos educadores e das educadoras reclamam positividade, boa relação com o grupo e otimização de seu serviço. Uma boa relação com o grupo de trabalho potencializa a ação da equipe; afinal, a intervenção social é interdisciplinar. Os processos educativos são interativos. Se ficarem restritos ao seu aprendizado, o educador e a educadora sociais estarão cometendo um crime à sua profissão, negando o que ela tem de mais essencial.

A primeira atuação desse profissional está relacionada com a detecção, análise e conhecimentos sobre as necessidades e os problemas sociais dos seus educandos.

Após essa ampla identificação, cabe delimitar quais necessidades requerem intervenção educativa. Essa delimitação é feita através de uma avaliação diagnóstica para a seleção dos objetivos aplicáveis. A partir dos objetivos, será

⁵⁵ ROMANS, 2003, p. 165.

escolhida a metodologia de intervenção educativa: as problemáticas abordadas, as estratégias e os recursos a serem utilizados.

A delimitação das problemáticas sociais capazes de serem desenvolvidas com os sujeitos da educação social é uma escolha científico-política. Quando as problemáticas contempladas nos planos de ensino são delimitadas apenas politicamente, elas representam uma opção ideológica, e por isso, preconceituosa, priorizando interesses de algumas pessoas, grupos ou partidos, não satisfazendo a coletividade. Quando essa escolha é apenas científica, ela fica no campo das idéias, não possuindo validade prática.

Toda intervenção educativa requer planejamento e também a escolha de critérios de avaliação: indicadores, hábitos, métodos, recursos, etc. Somente depois de todas essas etapas é que a ação educativa propriamente dita, a prática, pode ser executada.

No decorrer do processo educativo, mudanças são desencadeadas e podem exigir uma mudança do planejamento. Para tanto, uma avaliação contínua deve ser realizada, a fim de que a atuação esteja sempre adaptada às novas situações.

Atividades com populações em contextos sociais marginalizados ocorrem simultaneamente por diferentes profissionais e/ou instituições. Por isso, convém tomar a precaução de conversar com as outras equipes e serviços que trabalham com a população-alvo da Pedagogia Social, para que a atuação dos serviços seja mais bem potencializada.

A complexidade do trabalho que os educadores e as educadoras sociais exercem, reclama aos mesmos uma formação contínua. Sugere-se que a formação contínua contemple os seguintes assuntos: habilidades conceituais integradas pelos conhecimentos próprios da profissão; formação em habilidades técnicas; habilidades de interação ou de comunicação; habilidades de competência social; formação em atitudes e valores; formação para a revisão da prática habitual e formação para o auto-cuidado do educador⁵⁶.

A formação contínua pode ser interna e/ou externa às instituições. As formações internas são aquelas promovidas pela própria instituição para melhorar o serviço e motivar os funcionários, enquanto que a busca por formações externas é da responsabilidade dos sujeitos.

⁵⁶ ROMANS, 2003, p. 168-171.

O objetivo da formação é a contínua adaptação às novas realidades e aos novos contextos educativos. Essas mudanças se efetivam através de pequenas e constantes adaptações que aprimoram a prática desses profissionais, buscando antever as mudanças sociais por eles ocasionadas e fomentadas.

1.6 A necessária mediação de novas valorações

A Pedagogia Social é o trabalho educativo focado na socialização e na aprendizagem dos excluídos dos sistemas formais de ensino. Esse trabalho se fundamenta na teoria sócio-histórica que afirma que os sujeitos se desenvolvem ao longo de suas vidas, aprendendo continuamente novas formas de inserção social.

O trabalho educativo do educador e da educadora sociais objetiva incluir aqueles que não participam ativamente dos espaços de educação formal. A Pedagogia Social não fundamenta sua prática na erradicação dos problemas sociais que excluem, mas busca a inserção das e dos excluídos nos sistemas formais de ensino, aprendizagem e socialização.

A aprendizagem e a socialização acontecem a partir da mediação. Aprendemos culturalmente e diariamente as maneiras como o ser humano se insere no ambiente e as formas através das quais ele interage com os demais. Essas formas ensinadas aos sujeitos desde seu nascimento são internalizadas e assim formam a identidade de cada um, as bases valorativas de suas ações. Para que o número de excluídos dos ambientes educativos e sociais legitimados não aumente, é necessária a produção de novas valorações, de valorações que primem pelo coletivo.

Alternativas pertinentes à produção de novas valorações são mediações pedagógicas que auxiliam na aprendizagem e na socialização através da interação entre Pedagogia Social e valores. Para tanto, precisamos entender o que são mediações pedagógicas e como se dão os processos de aprendizagem e socialização dos indivíduos.

2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Todas as pessoas participam em sua vida de diferentes processos de aprendizagem e socialização. Para crianças e adolescentes atingidos pela ação da Pedagogia Social, tais processos de aprendizagem são de importância decisiva, considerando-se a necessidade de sua socialização e participação nos próprios processos emancipatórios.

2.1 Mediações pedagógicas

Segundo o dicionário Michaelis⁵⁷, mediação é uma “intervenção pacífica em conflitos internacionais pela sugestão de uma solução às partes, é um ato de intercessão, de intervenção, de interferência”.

A mediação pedagógica é uma intervenção na ação da aprendizagem, representando uma maneira de conduzir processos educativos e de significá-los através de relações.

As mediações pedagógicas também podem ser definidas como sendo “o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”⁵⁸.

Entre o indivíduo e o mundo existem “coisas” que possibilitam ou facilitam a sua relação mútua. Esses elementos são, na visão de Vygotsky, os instrumentos e os signos. São eles que conferem à perspectiva sócio-histórica o funcionamento

⁵⁷ DICIONÁRIO Prático Michaelis. Versão 5.1, jul. 1998. CD-ROM.

⁵⁸ GUITIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 62.

psicológico fornecido pela cultura⁵⁹. As formas de mediação pelas quais uma pessoa é submetida estão diretamente relacionadas com os seus processos de desenvolvimento intelectual. Assim, quanto maior o contato com signos e instrumentos que desencadeiem processos de mediação, melhores serão as chances de que o indivíduo alcance estágios e desenvolvimento mais avançados.

Os instrumentos são responsáveis pela alteração no objeto, enquanto os signos, pelas mudanças psicológicas. Instrumentos e signos da mediação são produzidos na e pela cultura, mas a aquisição dos mesmos é feita através da internalização.

Os instrumentos se relacionam com os ambientes externos, caracterizando mudanças nos objetos. Através do uso de instrumentos, o ser humano pode controlar e dominar a natureza. Exemplos de instrumentos são: o uso da flecha na caça de animais, a utilização de uma serra para o corte de árvores.

Os signos se relacionam como o próprio ser humano, com uma atividade, por assim dizer, interna. Os signos afetam o comportamento humano. Ao serem mediadores do desenvolvimento intelectual, são decisivos na aquisição da fala interior, por exemplo, que é auto-reguladora dos processos de pensamento.

Para Vygotsky, a relação dos seres humanos com o mundo não se dá de forma direta, mas mediada.

A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento. A atividade mediada é construída a partir de um processo interpsicológico. [...] Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.⁶⁰

O autor defende que o processo biológico não é único e nem definidor de todo processo de desenvolvimento dos indivíduos. A maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano,

⁵⁹ HACK, José Lino (Org.). **Clássicos da pedagogia**: Comênio, Rousseau, Montessori, Dewey, Freinet, Makarenko, Vygotsky. Pelotas: UFPel, 2000. p. 221.

⁶⁰ NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processo de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luisa; GOÊS, Cecília (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 16.

pois essas dependem da interação do indivíduo com a cultura⁶¹. À medida que os seres humanos atingem a maturação biológica, diminuem suas relações diretas e aumenta a quantidade de relações mediadas com o mundo e com os objetos.

Exemplificamos essa teoria com o exemplo de Tiago⁶², um menino atendido por uma instituição de educação no município de São Leopoldo. Tiago foi encontrado pela equipe dessa instituição em condições miseráveis e insalubres de sobrevivência. Totalmente “desligado” da realidade, Tiago vivia em uma pequena e mal conservada casa de alvenaria, em um dos bairros mais pobres do município. O jovem, na época adolescente, conseguia apenas ir até a porta de sua casa, não desenvolvendo relações com vizinhos e adolescentes da sua idade. Sua mãe, catatônica, não saía de casa. Seu pai, diagnosticado com retardo mental, sustentava seus filhos através da cata de lixo. Tiago era agressivo e não conhecia regras de conduta social: comia com as mãos, não tomava banho, batia nas pessoas, era irrequieto, entre outras características.

Tiago lembra a popular história das meninas-lobo. Amala e Kamala foram encontradas na Índia no ano de 1920 vivendo entre lobos. Ambas as crianças, com idades de dois e oito anos, adquiriram hábitos dos lobos, tais como: uivar (com pico de atividades durante a noite) e se alimentar de carne crua e/ou podre. Amala, de dois anos, sobreviveu apenas um ano após ser encontrada. Kamala foi atendida num orfanato e sobreviveu por nove anos. Nesse período, seu processo de socialização foi lento, morrendo com um pequeno vocabulário de 50 palavras e sem conseguir demonstrar suas emoções⁶³.

Tiago iniciou a freqüentar a instituição em tempo reduzido, inicialmente para que pudesse ter local para tomar banho e se alimentar. Lentamente aprendeu algumas regras de socialização, mas esse é um trabalho demorado. Após alguns anos na instituição, Tiago foi encaminhado para iniciar estudo em escola especial da rede estadual de ensino. Tiago, porém, não conseguiu se adaptar pela falta de conhecimento das regras de conduta e pela situação familiar que dificultava o cumprimento dos horários, também impossibilitando que ele tomasse remédios para auxílio nas doenças que apresentava. Embora sua inserção no ensino estadual

⁶¹ HACK, 2000, p. 224.

⁶² O nome utilizado é fictício, preservando a identidade do jovem. O exemplo usado é uma ilustração e não um estudo de caso.

⁶³ Disponível em: <http://www.kau.pro.br/metaforaa65d.html?metafora=criancas_ou_lobos.ini>. Acesso em: jan. 2008.

tenha sido frustrada, Tiago, à medida que interagiu com seus educadores e colegas, aprendia algumas das normas que regem a relação dos que freqüentavam a instituição que passara a integrar. Seu tempo de aprendizagem, porém, era mais lento que dos demais, e ele tinha complicadores sociais que dificultavam sua inserção.

Traçando um comparativo entre as histórias de Tiago e Kamala, ambos foram aprendendo as regras que regem a inserção social à medida que interagiam com o mundo. Em geral, salvo em caso de doenças mentais ou outros distúrbios, com o passar do tempo o indivíduo atinge estágios mais desenvolvidos de maturação biológica e aumenta sua interação com o mundo, com o adulto. Tiago e Kamala são exemplos de crianças com distúrbios, que conseguiram romper a barreira da anomia e tiveram possibilitada sua interação com a sociedade.

Esses exemplos ilustram que, para que o ser humano se torne humano, é necessário que conviva com seus semelhantes, a fim de aprender as regras que regem sua cultura.

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento de sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.⁶⁴

Estando o desenvolvimento intimamente relacionado ao contexto cultural, sem inserção do ser humano nesse contexto ele não se humanizaria. A consequência de cada interação interfere nas diferentes formas em que o desenvolvimento ocorre em cada sujeito.

Vygotsky chama a atenção de que no início da vida da criança os fatores biológicos são mais importantes e latentes que os sociais, mas esse período dura pouco tempo. Através da interação com o adulto, a criança atribui valores e internaliza condutas. Quando bebê, o humano é indefeso e despreparado para interagir com o meio. Desde cedo o auxílio, a presença do outro se fazem necessários, pois sem estes o bebê não comeria nem se abrigaria ou teria atenção, etc.

⁶⁴ REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 58.

No início de sua vida, a criança aprende através do que o adulto ensina e mostra a ela. A vontade de aprender é despertada pela interação (direta ou indireta) com o mundo, com aspectos que pode vivenciar, observar, ouvir e/ou sentir.

Aprendemos também os valores que nossos pais e as pessoas com quem interagimos possuem. Caso sejam solidários, possivelmente internalizaremos posturas do mesmo tipo. Lembramos que a aprendizagem de determinados tipos de valores não é irreversível, e que o processo de aprendizagem – e sendo assim, a interação – ocorre com todos ao longo de toda a vida.

2.2 Desenvolvimento através da aprendizagem, aprendizagem através do desenvolvimento

O desenvolvimento biológico dos seres humanos é determinante para nossa relação com o mundo. Para Vygotsky, não há dúvida de que o desenvolvimento natural seja imprescindível para a interação dos sujeitos com o mundo e para o seu desenvolvimento psicológico. Porém, à medida que os indivíduos se desenvolvem, passam a aprender através de signos e instrumentos que possuem o papel mediador entre a aprendizagem e eles próprios.

Diferentemente dos animais, que agem apenas por instinto e de acordo com suas capacidades biológicas, o ser humano age visando suprir sua vasta gama de necessidades. O desenvolvimento do psiquismo animal está determinado pelas leis da evolução biológica, enquanto que o do ser humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico.⁶⁵

O desenvolvimento sócio-histórico é a tese que Vygotsky apresentou para esclarecer como se dá o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, o desenvolvimento acontece na interação sócio-histórica dos indivíduos.

Os animais não conseguem raciocinar, ou seja, são limitados em suas capacidades de reflexão, planejamento e estabelecimento de relações, capacidades inerentes ao ser humano. Os indivíduos são capazes de aprender através da experiência evolutiva de nossos antepassados, o que não acontece no caso dos animais. Nascemos com uma carga biológica que não supre as necessidades desenvolvidas pela interação social. Nós humanos precisamos aprender com a

⁶⁵ HACK, 2000, p. 223.

sociedade, mediados pelos signos e instrumentos, as formas acumuladas pelas gerações de se inserirem nos diferentes ambientes.

As características tipicamente humanas não são somente propriedades biológicas, mas também sociais. As funções psicológicas humanas constituem-se na cultura, portanto, não são imutáveis e universais, mas estão estreitamente ligadas aos modos de organização social e histórica. Assim, os indivíduos se formam à medida que formam a sociedade, ambos se modificando num processo dialético interminável.

O “eu” se constitui em contato com o outro. É aprendendo a conhecer o outro que me conheço. A partir do momento que consigo me enxergar como “outro”, passo a me conhecer. Como afirmou Vygotsky: “[...] temos consciência de nós mesmos, porque a temos dos demais”⁶⁶. Para que possamos nos conhecer, temos que nos considerar outros. Não podemos “ser” se não conhecermos os outros e nós mesmos.

O processo de internalização é o processo no qual atividades externas e sociais são reconstruídas individualmente. Segundo Vygotsky, a internalização “é a reconstrução interna de uma operação externa”⁶⁷. Assim sendo, os conhecimentos passam de um plano interpessoal para um intrapessoal, primeiro social para depois tornar-se individual. “Tal processo não deve ser considerado como um processo perfeito e completo, terminado e de mão única, de fora para dentro.”⁶⁸ Em várias situações de nossas vidas poderemos voltar a níveis de internalização anteriores e reconstruí-los.

A interiorização em Vygotsky segue a linha cultural de desenvolvimento que afirma que ela não é mera cópia ou reprodução interna de algo externo, mas a reorganização de uma operação psicológica posta em jogo no meio social.

Segundo o autor, os estágios de conhecimento, de aquisição de processos psicológicos superiores não se modificam em sua estrutura, mas reorganizam o funcionamento psicológico global. Processos psicológicos elementares não desaparecem para que processos psicológicos superiores possam aparecer; eles

⁶⁶ VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 157.

⁶⁷ SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: ROSA, Jorge La (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 134.

⁶⁸ SANTOS, 2001, p. 135.

“se transformam em virtude dos instrumentos de mediação interiorizados e da nova legalidade psicológica que essa interiorização inaugura”⁶⁹.

Processos psicológicos elementares são regulados pelos fatores biológicos. Já os processos psicológicos superiores são resultado das interações que o indivíduo teve ao longo de sua vida. Processos psicológicos superiores se diferenciam dos elementares através da sua construção a partir do contexto social, por serem processos intencionais, voluntários e mediatizados. Agregamos cada vez mais funções superiores à medida que temos mais contato com o contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Além da fala e da escrita, existem muitos outros signos que nos auxiliam na internalização dos processos sociais, das formas de condutas, etc., tais como imagens e conceitos.

A linguagem exemplifica esse fenômeno. É primeiramente e principalmente através da fala que todas as atividades que antes eram realizadas exteriormente, por um outro, passam a ser realizadas interiormente, e assim são internalizadas, organizadas como processos mentais. Assim como os demais processos, a linguagem falada é utilizada no meio social primeiramente para a comunicação com os outros, a fim de ser posteriormente internalizada e servir como função intrapessoal de busca por soluções.

A aquisição da linguagem, tanto falada quanto escrita, foi amplamente estudada por Vygostky. A linguagem permite que os seres humanos tenham contato com objetos do mundo exterior, permitindo a abstração e a comunicação entre as pessoas. Essas funções atribuídas à linguagem possibilitam o desenvolvimento psíquico do ser humano e a sua aprendizagem.

Quando pensamento e linguagem se associam, a criança interage e dialoga com os outros usando a linguagem como um instrumento do pensamento, da formação de formas mais complexas de se relacionar com o mundo e da comunicação.⁷⁰

Segundo Vygotsky, a fala possui diversos estágios de desenvolvimento. Ela evolui de uma fala exterior (discurso socializado) para uma fala egocêntrica (discurso interior: fala de alguém para si próprio, tentando planejar e solucionar problemas), culminando numa fala interior (a fala é anterior à atividade). A fala

⁶⁹ BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 36.

⁷⁰ HACK, 2000, p. 227.

interior é uma função da fala autônoma. Podemos, sem dúvida, considerá-la como um pano de fundo específico do pensamento verbal. É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para a outra, não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. Esse é um processo complexo e dinâmico, que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros.

A escrita é entendida por Vygotsky como um instrumento que possibilita uma nova forma de pensamento e interação no mundo. Vygotsky contesta aqueles que se referem à escrita apenas como uma atividade motora, pois na verdade ela é uma forma de linguagem, de interação com o outro, com o mundo. A escrita é um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado. Quando a criança aprende a escrita, ela também está introduzindo nos seus processos psicológicos a representação simbólica da realidade.

As diversas formas de interagir com o mundo através da fala, leitura e da escrita de símbolos promovem mudanças radicais nos indivíduos e abrem possibilidades para novas leituras e formas de sua interação no mundo, com os outros e consigo mesmas, impulsionando o desenvolvimento dos seres humanos.

O desenvolvimento acontece à medida que nos apropriamos dos instrumentos de mediação. Como apresentado acima, Vygotsky afirma que o desenvolvimento surge a partir da maturação biológica e da interação social. O desenvolvimento é, até certo ponto, biológico, mas em grande medida, ordenado e guiado pelo contato social dos indivíduos.

Isso significa que o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores não acontece espontaneamente, mas a partir da participação em situações sociais específicas que possibilitam a transformação de processos psicológicos rudimentares em avançados⁷¹. Cabe ressaltar que a participação em situações de aprendizagem específicas não garante o desenvolvimento. Desenvolvimento é interação, mas nem toda interação é desenvolvimento.

Desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento interagem: não existe desenvolvimento sem aprendizagem, nem aprendizagem sem

⁷¹ BAQUEIRO, 1998, p. 73.

desenvolvimento. O desenvolvimento ocorre em qualquer idade do ser humano. Vygotsky focou seus estudos na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças por questões metodológicas; afinal, é na idade infantil que percebemos mais nitidamente o desenvolvimento das funções superiores.

O desenvolvimento acontece a partir de aprendizagens organizadas. Baqueiro menciona citação de Vygotsky sobre a aprendizagem, em que ele afirma que determinados processos evolutivos não acontecem à margem dela.

Deste ponto de vista, a aprendizagem não equivale a desenvolvimento; no entanto, a aprendizagem organizada torna-se desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que nunca poderiam se dar à margem da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas.⁷²

A aprendizagem ocorre na interação com outros. A maturação biológica por si só não inicia um processo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é necessário entrar em contato com outros ou com o meio. Não é possível que a criança ou qualquer ser humano possa desenvolver processos de aprendizagem sem a interação com outros, pois é essa interação que possibilita a internalização de signos e instrumentos.

2.3 A prática educativa

A prática educativa é uma prática complexa, abrangendo muitas variáveis. Em sua maioria, as teorias sobre os processos de aprendizagem e a prática educativa são fundamentadas em pesquisas realizadas na escola. Antoni Zabala, em seu livro intitulado *A prática educativa*, aponta os fatores que influenciam e determinam uma prática educativa a partir de um enfoque que, mesmo sendo baseado em pesquisas escolares, pode ser utilizado como fundamento para a prática educativa em espaços não formais de ensino.

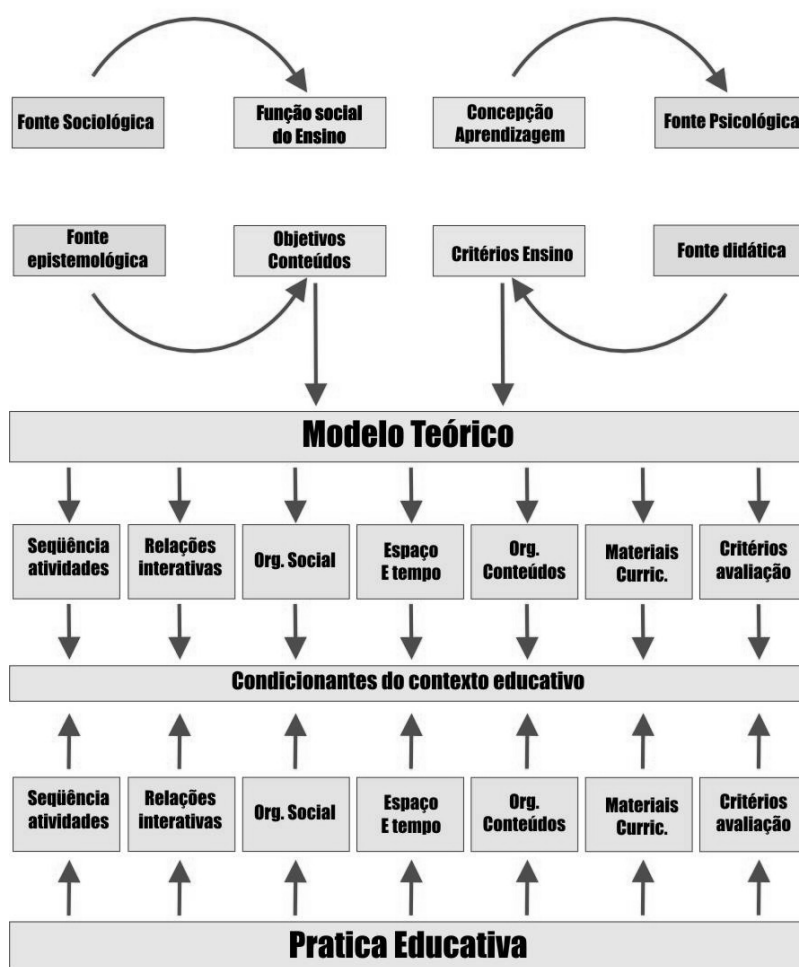
Segundo o autor, a prática educativa é definida por um conjunto complexo de fatores, não sendo possível reconhecê-los em sua totalidade.

⁷² VYGOTSKY, in: BAQUEIRO, 1998, p. 98.

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso de recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados nesse sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.⁷³

A prática educativa é a intervenção que busca significar os processos educacionais. Ela é uma expressão que remete à “ação”, ao “movimento”. É através dessa “movimentação” que os processos educativos, formais ou não formais, poderão ter significado. E é através desses que se mobiliza e desloca os educandos para outro lugar, lugar esse que possibilita a aprendizagem de formas mais complexas do mundo.

A teoria sobre a prática educativa desenvolvida por Zabala pode ser ilustrada através do quadro a seguir:



Fonte: Zabala, 1998, p. 23.

⁷³ ZABALA, 1998, p. 16-17.

Segundo o autor, a intervenção educativa possui quatro âmbitos: sociológico, epistemológico, didático e psicológico. Todos se relacionam a partir de diferentes graus de vinculação⁷⁴. A fonte sociológica determina a função social do ensino, respondendo a pergunta “para que educar?”. Somente a partir desse âmbito é possível analisar os demais, pois todos estão diretamente vinculados aos objetivos do ensino. A fonte epistemológica define os conteúdos do ensino, sempre relacionados aos seus objetivos. A fonte psicológica define a concepção de aprendizagem, sobre quais pressupostos acreditamos que os indivíduos aprendem, como as aprendizagens se produzem. A fonte psicológica, juntamente com a fonte didática, define os critérios do ensino a ser realizado pelos educadores. Todas elas se vinculam com o modelo teórico adotado pelo educador.

Os âmbitos da intervenção educativa definem o modelo teórico a ser utilizado. De acordo com suas concepções da função social do ensino, da aprendizagem, dos objetivos e dos critérios do ensino, os diferentes educadores e educadoras delimitam seus modelos teóricos. O modelo teórico é o marco do planejamento dos educadores e das educadoras sociais, é a ferramenta que define as seqüências de atividades a serem realizadas, as formas como as relações interativas acontecerão, a organização social, os tempos e os espaços dos processos educativos, bem como os materiais curriculares⁷⁵ a serem utilizados e os critérios de avaliação a serem adotados.

Essa é a teoria. Na prática, porém, existem outros condicionantes que podem alterar a intervenção planejada e assim remeter a um novo planejamento. Os condicionantes que fundamentam o modelo teórico também são os mesmos que possibilitam a alteração da prática educativa. A prática “corresponde àquilo que pode se fazer levando em conta a globalidade do contexto educacional em que se desenvolve a prática educativa”⁷⁶. A intervenção educativa não é um modelo rígido – ela se adapta continuamente a si mesma.

A organização dos processos de ensino e aprendizagem escolares é baseada em currículos que seguem parâmetros curriculares orientados pelos órgãos

⁷⁴ ZABALA, 1998. p. 21.

⁷⁵ Na perspectiva da Pedagogia Social, materiais curriculares poderiam ser chamados de componentes de ensino, entre outros.

⁷⁶ ZABALA, 1998, p. 23.

competentes. Nessa organização, o ensino de cada conteúdo tem tempos e espaços pré-determinados a partir da divisão por componentes curriculares.

A organização dos processos de ensino e aprendizagem em ambientes não formais não é tão rígida quanto a definição de seus conteúdos. Não necessitando seguir uma proposta curricular fixa que nivele seus partícipes, os projetos de aprendizagem desenvolvidos em organizações não formais de ensino podem ser adaptados a planejamentos em que os conteúdos atitudinais e procedimentais possam ter maior destaque.

Zabala sugere mudar o ponto de vista, não mais fixando a prática educativa na tradicional classificação escolar dos conteúdos por componentes curriculares, mas segundo uma tipologia conceitual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser).

O autor sugere adaptarmos cada tipo de conteúdo à necessidade do contexto educativo, não priorizando apenas os conteúdos factuais, mas também os procedimentais e atitudinais. A partir dessa concepção os currículos são montados visando suprir também as necessidades extra-escolares.

A tipologia sugerida por Zabala é dividida em quatro tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos factuais são os conhecimentos de fatos, acontecimentos, dados e fenômenos concretos e singulares. São de caráter descritivo e, em sua maioria, as respostas para questões desse tipo de conhecimento são descritas de forma literal ou o mais fiel possível em relação às formas lidas e/ou aprendidas. As respostas para questões sobre esses conteúdos são evidentes, claras: ou se sabe, ou não se sabe. Para a aprendizagem de tais conteúdos, a memorização e a repetição verbal são as formas mais utilizadas, visto que não é necessária a reflexão.

Conteúdos conceituais são termos abstratos, restringindo-se sua elaboração à interpretação de conceitos e ao conhecimento dos princípios. Conceitos são conjuntos de fatos, objetos ou símbolos. Princípios descrevem relações de causa-efeito de fatos, objetos e/ou situações. Esses conceitos estimulam um processo pessoal de sua construção e elaboração.

Conteúdos procedimentais representam o conjunto de ações ordenadas com um fim, dirigidas para a realização de algum objetivo. Nesse grupo de conteúdos temos uma subdivisão em três eixos: motor/cognitivo (conteúdos mais ou menos

motores ou cognitivos); poucas ações/muitas ações (número de ações compostas pelos conteúdos) e *continuum* algorítmico/heurístico (conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma ou o contrário). Para que tais conteúdos sejam aprendidos, é necessário que as ações que formam tais procedimentos sejam realizadas e exercitadas; também é imprescindível a reflexão sobre a atividade realizada, para que possa ser aplicada em diferentes contextos.

Os conteúdos atitudinais englobam três diferentes grupos de conteúdos interdependentes: valores, atitudes e normas. Valores são entendidos pelo autor como “os princípios ou idéias éticas que permitem pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido”⁷⁷. As atitudes são determinadas pelos valores que cada um possui, sendo elas a predisposição que cada um possui para atuar. Já as normas são entendidas como os padrões ou regras de comportamento de um determinado grupo social.

Uma proposta de aprendizagem pode ser organizada de inúmeras maneiras. A tipologia apresentada permite diferentes interações de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, a prática educativa não seria fundamentada apenas pelos conteúdos factuais, já tão presentes nos currículos escolares, mas também por outras perspectivas. A partir dessa tipologia, o currículo oculto poderia se tornar explícito e poderíamos mudar o enfoque educativo, modificando sua atual função “propedêutica universitária”⁷⁸ que se dá, principalmente, a partir dos exames e provas que os educandos realizam após o período escolar. Nessas ocasiões, “acima de tudo é preciso ‘saber’, se necessita de um pouco ‘saber fazer’ e não é muito necessário ‘ser’”⁷⁹.

O “currículo oculto” é uma nomenclatura utilizada pela escola para se referir às atividades realizadas fora do currículo obrigatório. Como o sistema escolar é fundamentado a partir de um nivelamento, suas atividades precisam ser padronizadas para que todos atinjam os mesmos níveis de desenvolvimento. O planejamento diário, porém, engloba outras atividades fora do currículo, que se referem ao aprendizado de condutas e valores ou dão outras orientações aos educandos.

⁷⁷ ZABALA, 1998, p. 46.

⁷⁸ ZABALA, 1998, p. 32.

⁷⁹ ZABALA, 1998, p. 31.

A aprendizagem de valores, atitudes e outras orientações é o fundamento da prática diária dos educadores e das educadoras sociais. A abordagem de conteúdos factuais, escolares, se restringe a restritos horários quando os educandos que sentem dificuldades na escola procuram os educadores para orientação pessoal. É a partir dos conteúdos procedimentais e atitudinais que será possibilitada aos educandos a vivência dos valores.

Em relação ao tipo de conteúdos desenvolvidos nos processos educacionais, Vygotsky distingue dois tipos de conceitos: cotidianos, construídos através da observação, manipulação e vivência direta, e científicos, relacionados aos eventos não diretamente acessíveis à observação ou não mediados, aos conhecimentos sistematizados.

Os conceitos espontâneos se caracterizam por uma limitada capacidade de abstração. Conceitos científicos têm limitada relação com o concreto. Os conceitos cotidianos são aprendidos depois de um contato inicial com um sistema conceitual que os define; já os conceitos científicos são aprendidos a partir de referências concretas, podendo essas ser transformadas em generalizações e, a partir daí, em conceitos espontâneos.

Para a formação dos conceitos científicos, é exigido um longo processo psicológico envolvendo operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras. Jamais um conceito poderá ser aprendido unicamente de forma mecânica, visto que exige sempre uma intensa atividade mental.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos acontece muito depois de a criança já entendê-los. Ela, muitas vezes, conhece um conceito, mas não consegue operar com ele. Vygotsky cita o exemplo do termo "irmão": mesmo desde cedo, já tendo contato com essa palavra, a criança apenas sabe a palavra, não estando consciente de que pensa a palavra. Já no caso dos conceitos científicos, ao aprendê-los, a criança necessita de uma definição verbal e de saber os seus usos; então, lentamente, ela transforma esses conceitos em espontâneos. Mesmo sendo diferentes, ambos estão intimamente relacionados.

Para Vygotsky, a escola é o local que possibilita aos educandos e às educandas o acesso ao conhecimento de conceitos científicos. É na escola que a criança tem mais contato com esses conceitos, ampliando o seu horizonte de conhecimento, antes limitado por suas vivências diretas. "O desenvolvimento dos

conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente.”⁸⁰

O papel da escola e dos professores é criar oportunidades para que as crianças possam potencializar seu pensamento abstrato a partir dos conceitos espontâneos que já possuem. O professor deve provocar avanços nos educandos e nas educandas, que não aconteceriam de forma espontânea.

O sujeito da educação é a “matéria-prima do educador; jamais deve ser compreendido como a finalidade ou o meio”⁸¹ para seu trabalho, mas como sendo o principal na prática desse profissional.

Nos ambientes educativos, os educandos e as educandas interagem com o educador, mas também com seus colegas. Ao interagir com os demais, o sujeito se defronta com diferentes estágios de aprendizagem. Cada sujeito com o qual se interage se encontra em um diferente estágio de desenvolvimento, determinado pelas aprendizagens já internalizadas. Essa interação possibilita uma aprendizagem coletiva a partir da zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos.

2.4 A resolução grupal de problemas

A partir da teoria de Vygotsky, o sujeito da educação não foi mais compreendido como um mero receptor de informações, uma “tábula rasa”, mas como um ser atuante, sugerindo uma construção de aprendizagem coletiva⁸².

O sujeito da educação é um sujeito que interage com os outros e com o mundo à procura de respostas para seus problemas. Sua interação dependerá do seu desenvolvimento prévio, bem como do desenvolvimento do outro com quem estará interagindo.

Ou seja, a aprendizagem somente acontece quando os instrumentos, os signos, os símbolos e as pautas do colega com o qual interage podem ser incorporados pela criança em função do seu grau de desenvolvimento prévio. No entanto, não depende apenas desses fatores. Na concepção

⁸⁰ VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 93.

⁸¹ TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 20.

⁸² VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Vygostskyana, a aprendizagem também depende do desenvolvimento potencial do sujeito.⁸³

O desenvolvimento potencial do sujeito é aquilo que ele é capaz de realizar com ajuda ou interferência de outros. Não é aquilo que ele já realiza completamente sozinho (desenvolvimento real), mas o que será capaz de desenvolver com a colaboração de terceiros. Assim sendo, o que a criança executa hoje com a ajuda de outros, poderá executar amanhã sozinha.

A zona de desenvolvimento proximal é o espaço de construção que cada indivíduo possui a partir do nível de desenvolvimento das funções já estabelecidas e das funções em emergência. É a partir dela que se explica o desenvolvimento do interpessoal para o intrapessoal. As crianças poderiam se beneficiar imitando as atividades realizadas por crianças mais capazes que elas. O desempenho de atividades conjuntas determina o futuro desempenho independente da criança.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento potencial dos sujeitos é identificado a partir da resolução grupal de problemas. Individualmente os sujeitos são capazes de responder a problemas restritos, já em conjunto eles são capazes de se ajudar e resolver uma gama maior de problemas.

A concepção de zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Vygotsky, possibilita uma aprendizagem sobre o potencial da criança e não sobre sua situação atual de desenvolvimento. Os processos educativos, muitas vezes, são realizados com base nas atitudes dos indivíduos, no que eles demonstram saber. Em geral, os educandos e as educandas, quando avaliados, o são pelo seu nível de desenvolvimento real e não potencial. Porém, o nível de desenvolvimento real não estimula criativamente o desenvolvimento dos sujeitos.

Vygotsky já afirmava que a boa aprendizagem é aquela que precede ao desenvolvimento. Atividades que estimulem o desenvolvimento potencial dos sujeitos são indicadoras de uma melhora na aprendizagem dos sujeitos. Sabendo das competências que os educandos e as educandas possuem, os educadores e as educadoras sociais podem aprimorar as atividades propostas para que desenvolvam outras potencialidades, a saber, as potencialidades que estão em emergência.

⁸³ SANTOS, 2001, p. 139.

Dessa forma, os métodos de ensino e aprendizagem se qualificam e integram processos educacionais mais indicativos das capacidades do sujeito.

Vygotsky realizou investigações para identificar quem eram os educandos mais beneficiados com a zona de desenvolvimento proximal. Concluiu o seguinte: “[...] como as circunstâncias na escola são mais equilibradas, crianças de ambientes familiares menos privilegiadas sairão ganhando, enquanto aquelas que vêm de lares privilegiados tendem a perder”⁸⁴. Essa afirmação feita por Vygotsky pressupõe a análise do conhecimento de conteúdos factuais, conhecimentos teóricos. Cada sujeito possui conhecimentos diferenciados e, sempre que interage com outros, ensina e aprende ao mesmo tempo. Sujeitos provindos de famílias de baixa condição econômica podem possuir conhecimentos atitudinais e procedimentais mais avançados que serão ensinados aos demais.

2.5 Aprendizagens de novas valorações

Essa troca entre os sujeitos pressupõe bases de relacionamento comunitário que a viabilizem. Além do respeito e do comprometimento mútuo, existem outros valores que reforçam esses pressupostos. A solidariedade, a justiça e a cooperação são alguns deles.

Atualmente,

[...] a educação oscila sempre entre dois abismos: de um lado, a utilização ideológica (por parte daqueles que pretendem a catequização imediata para conseguir adeptos para seus sistemas); de outro, a banalização, o tecnicismo ou o esvaziamento de valores e de sentido (daqueles que almejam silenciar a pessoa e com isso manter a neutralidade). Tanto uma quanto a outra desvirtuam-na⁸⁵.

Nem uma nem outra extremidades são processos favoráveis à aprendizagem. A educação tecnicista, conteudista não supre todas as demandas dos educandos, pois não leva em consideração outros aspectos, como os procedimentais e atitudinais. Os processos educativos baseados somente em valores também são vazios, pois não fazem com que os educandos possam “ser

⁸⁴ VEER, René van der; VALSINER, Jann. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução Cacília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco Edicaota, Edições Loyola, 1996.

⁸⁵ IZQUIERDO MORENO, Ciriaco. **Educar em valores**. Tradução de Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 35.

mais”. Uma educação baseada somente em valores seria ideológica, por não considerar o momento presente nem a necessidade da aprendizagem de outros conhecimentos, atitudes e normas necessários para a sobrevivência.

A escolha dos conteúdos a serem mediados no processo de ensino e aprendizagem pelos educadores e educadoras é parte do que faz sentido para eles. Sua prática é baseada nesses pressupostos. Mesmo acreditando na importância dos valores, sabemos que não podemos privilegiar a relação pessoal em vez do conteúdo. O conteúdo faz parte dos objetivos da educação.

Porém,

[...] se neste momento histórico não quebrarmos antigos paradigmas e não soubermos reinventar o novo perderemos, talvez para sempre, a possibilidade de humanizar as práticas educativas e, portanto, perderemos, mais uma vez, a chance de dar novas perspectivas formativas e novas possibilidades de convivência solidária às gerações futuras⁸⁶.

A Pedagogia Social busca tal inovação a partir da experimentação dos valores. A perspectiva comunitária que os valores enfatizam passa a ser uma das intencionalidades da educação, para que com isso possamos vivenciar um mundo diferente, já que um mundo diferente é possível. A vivência de valores possibilita a vivência de uma sociedade solidária, democrática, justa e fraterna. Para isso não é necessário apenas ministrar informações técnicas aos educandos, mas ensinar novos estilos de vida.

Esse pode parecer um discurso utópico do Fórum Social Mundial, mas percebemos e ouvimos por várias vezes que o mundo como está hoje, a partir dos pressupostos do neoliberalismo, não terá continuidade, pois não leva em consideração a diversidade de culturas, modelos de aprendizagem, modos de socialização, a garantia dos direitos humanos e dos direitos básicos para a sobrevivência de todos.

Se respeitarmos a diversidade e individualidade dos sujeitos, todos os educandos poderão se sentir íntegros, integrados e integradores⁸⁷ dessa nova perspectiva de vida, conseguindo sonhar com um mundo onde tenham lugar, em vez

⁸⁶ FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 122.

⁸⁷ IZQUIERDO MORENO, 2001, p. 90.

de pertencerem ao crescente grupo de pessoas que vive uma exclusão cada vez maior.

Sentir-se íntegro é sentir-se inteiro, completo. Só a partir desse sentimento será possível sentir-se integrado, ou seja, pertencente aos processos educativos e ao contexto social, para assim integrar, participar do processo de ensino e aprendizagem de forma atuante.

A participação em processos de ensino e aprendizagem possibilita a interação com os outros, através da qual atribuímos valores e internalizamos condutas. É pelo que nos é ensinado e mostrado que aprendemos. Então podemos, através de novas ações, produzir novas valorações e novas possibilidades de convivência.

Se convivemos com um grupo solidário, possivelmente internalizaremos posturas do mesmo tipo. Lembramos que a aprendizagem de determinados tipos de valores é reversível, e que o processo de aprendizagem – e sendo assim, de interação – ocorre com todos ao longo de toda a vida, estando sempre se reconfigurando.

Sendo os valores culturalmente determinados, não são imutáveis, mas desenvolvidos diariamente por todos os inseridos em determinada cultura. Teoricamente podemos ler sobre eles, mas sua incidência no cotidiano depende das ações dos sujeitos. Afinal, “o ser humano torna-se aquilo que faz”⁸⁸. É através das suas ações que o ser humano realiza sua humanidade, que vivencia os valores por ele internalizados.

Silva propõe uma reflexão sobre as ações dos sujeitos e a possibilidade de mudança nas valorações sociais existentes. Afirma a autora:

Acreditando, portanto, na capacidade humana de operar transformações significativas em si próprio e no mundo circundante, perguntamo-nos se não poderá o processo educativo ser também “produtor” ou “encaminhador” de novas valorações e novos valores, além de mero “reprodutor” de valores vigentes, como muito freqüentemente tem acontecido⁸⁹.

⁸⁸ TARDIF, 2005, p. 28.

⁸⁹ SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 14.

O filme *Vem dançar*⁹⁰ ilustra que processos educativos podem encaminhar novas valorações. O filme apresenta a história de um grupo de jovens desmotivados e incrédulos dos benefícios que a participação escolar lhes poderia oferecer. Esses jovens participavam de um grupo que freqüentava a escola no contraturno para receber reforço escolar. A partir da intervenção educativa de um professor de dança, esses jovens tiveram suas condutas agressivas e individualistas transformadas em condutas solidárias e grupais.

As aulas propostas pelo professor Pierre Dulaine, vivido por Antônio Bandejas, não reforçam os conteúdos das atividades escolares, mas ensinam a dança. Inicialmente indiferentes à proposta educativa apresentada pelo educador, os jovens não acreditam na possibilidade de mudarem os valores e as concepções educativas que tinham. O professor, porém, continua a ressaltar, a partir da dança, valores que acredita serem importantes aos educandos e às educandas, tais como respeito, dignidade, solidariedade, entre outros. Para o professor será a partir da vivência desses valores que esses educandos e educandas poderão novamente inserir-se de forma saudável nos ambientes escolares e, com isso, garantir um futuro melhor.

Os jovens lentamente se contagiam com a experiência e, ao final, apostam na vivência de valores coletivos como forma de inserção social, identidade pessoal e possibilidade de melhoras na aprendizagem. No filme, aquele ambiente educativo foi caracterizado como um lugar de esperança. A vivência de novas valorações, nunca antes experienciada por aqueles jovens, possibilitou a mudança de suas atitudes.

Na realidade apresentada pelo filme, confirmamos que:

Os processos vinculados à compreensão e elaboração dos conceitos associados ao valor, somados à reflexão e tomada de posição que comporta, envolvem um processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a vinculação afetiva necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com os valores que se promovem⁹¹.

⁹⁰ VEM dançar. Direção de Liz Friedlander. Produção de Christopher Godsick, Michelle Grace e Diane Nabatoff. EUA: New Line Cinema/PlayArte, 2006. 1 DVD (108 min), widescreen, color.

⁹¹ ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 47.

Antônio Bandejas, no papel de educador, foi capaz de romper com a lógica existente naquela escola e construir um ambiente acolhedor, onde os valores pelos quais primava pudessem ser compreendidos e vivenciados pelos jovens que freqüentavam as tardes de reforço escolar. À medida que o educador foi mostrando aos jovens as possibilidades de “serem mais” a partir da vivência dos valores, os mesmos foram se fortalecendo, não apenas individualmente, mas também coletivamente. O educador pôde construir a esperança, rompendo com a lógica da realidade opressora e construindo um ambiente onde os valores puderam ser vivenciados.

O ser humano utiliza elementos mediadores que modificam a natureza e o modificam ao mesmo tempo. Signos e instrumentos são os meios através dos quais acontece a mediação dos seres humanos com o mundo. A criação dessas ferramentas que fundamentam a aprendizagem e a socialização é elaborada pelos próprios indivíduos através dos tempos.

Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que as mudanças psicológicas ocasionadas pelos instrumentos sejam internalizadas. A internalização é a reorganização psicológica interna de uma atividade social. Cada atividade social possibilita interações específicas, que por sua vez desencadeiam o desenvolvimento de determinados processos psicológicos, de determinadas aprendizagens.

Os processos educativos da Pedagogia Social são baseados em conteúdos procedimentais e atitudinais que possibilitam a vivência de valores coletivos. Os valores coletivos incentivam a interação com os demais. Pela observação dessa interação, os educadores e as educadoras sociais podem planejar suas atividades de acordo com as competências individuais e coletivas em emergência. Em geral, as competências em emergência estão relacionadas à aprendizagem de valores coletivos.

3 PEDAGOGIA SOCIAL E VALORES

A Pedagogia Social é uma prática que envolve as valorações dos sujeitos. A discrepância entre os valores vivenciados pelo grupo familiar e o social impede a vivência da plena sociabilidade de muitos sujeitos. A intervenção educativa baseada na Pedagogia Social é uma ponte entre os valores vivenciados socialmente e os estimulados pelos ambientes educativos.

Nesse capítulo serão apresentadas teorias sobre os valores, a mediação dos mesmos e a atual crise e transformação de valores. O termo “valor” recebe diferentes atribuições em nossa sociedade. O Dicionário Michaelis descreve o termo como: “1. O preço atribuído a uma coisa; estimação, valia. 2. Relação entre a coisa apreciável e a moeda corrente no país. 3. Talento. 4. Coragem, intrepidez, valentia. 5. Merecimento, préstimo. S. m. pl. Quaisquer títulos de crédito⁹²”. O termo é relacionado à valorização de outros objetos e à utilidade e/ou validade econômica dos mesmos; à validade de títulos e documentos; à qualidade de objetos e à inteligência dos indivíduos; ao valor intrínseco das coisas e à importância que elas representam para os indivíduos.

Segundo Moreno, “os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver”⁹³.

Valores estão sempre entre a esfera sentimental e racional dos seres humanos. Os princípios que guiam as condutas dos sujeitos são escolhas racionais,

⁹² DICIONÁRIO Prático Michaelis. Versão 5.1, jul. 1998. CD-ROM.

⁹³ IZQUIERDO MORENO, 2001, p. 117.

baseadas em reflexões sobre os aspectos positivos e negativos de suas escolhas, bem como sobre os sentimentos que cada aspecto desperta.

O valor sempre está relacionado a algo além dele mesmo. O valor por si só não existe se não inserido em determinada realidade, se não relacionado a algo. É, por assim dizer, um “transitivo indireto”, uma palavra que exige complemento. Quando o “complemento” do verbo não está claro, surgem distorções do tema, e muitas vezes seu sentido é perdido em meio a tantos significados e usos específicos.

Neste trabalho, os valores serão analisados a partir das visões psicológica, teológica, sociológica e pedagógica. Para essas áreas do saber, valores são acima de tudo os princípios que orientam nossa vida. Valores fazem parte do legado cultural construído pelas civilizações através dos tempos, sendo incorporados por cada um de nós a partir de experiências que despertam o interesse pela sua vivência.

3.1 Valores: questões introdutórias

A valoração acontece a partir da vivência humana. Nossas experiências pessoais delimitam os parâmetros de qualificação usados para classificar condutas, vivências, gostos, sabores, entre outros, bem como para ordenar valores. Não é suficiente afirmar que determinada conduta, determinado sabor ou determinada característica é melhor que outra; a definição dos parâmetros que a qualificam como melhor necessita de especificações mais objetivas. A objetividade se encontra na descrição dos valores.

Valores descrevem as valorações que qualificam atos, pessoas, sentimentos, modos de conduta e/ou os ditames morais de nossas condutas. Valores indicam condutas e princípios, mas não detalham as ações necessárias para que essas condutas e princípios façam parte de nosso dia-a-dia.

A qualificação valorativa de atos, pessoas e coisas diversas indica uma avaliação sobre as características que os qualificam como melhores ou piores que outros ou outras de igual gênero. Os parâmetros valorativos qualitativos poderão ser positivos ou negativos, de acordo com as avaliações individuais. Esses parâmetros são temporais, ou seja, desenvolvidos pelas relações humanas através dos tempos.

Não consolidam condutas sustentáveis devido à possibilidade de constante modificação.

Em relação aos ditames morais de nossas condutas, valores são definidos como crenças transsituacionais hierarquicamente organizadas, que servem como critério para nosso comportamento⁹⁴. O legado cultural por nós aprendido constitui o núcleo de personalidade dos sujeitos, sendo base de seu autoconceito⁹⁵.

As crenças valorativas são organizadas a partir de critérios de importância e orientam os indivíduos em suas decisões. Para que os valores orientem os indivíduos de forma consciente e crítica, porém, é necessário que sejam internalizados pelos sujeitos. Valores representam uma orientação que só será seguida a partir do momento em que os sujeitos estiverem predeterminados à sua vivência e em que os valores entrem em seus respectivos imaginários.

Urbano Zilles, em seu livro *Valores no mundo de hoje*, vai ao encontro dessa teoria ao escrever sobre a complexidade da definição do termo valores. Afirma o autor: “o valor é descrito, não definido. Sua natureza aparece como quase inefável”⁹⁶. Segundo o autor, os valores não podem ser facilmente descritos em palavras, pois não possuem uma definição precisa. Embora o autor afirme que valores sejam descritivos, sua intenção é que representem uma orientação.

Zabala destaca o caráter cognitivo da vivência de valores. Esse autor afirma que valores são “os princípios ou as idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido”⁹⁷. Para Zabala, um valor se torna um princípio, fundamenta condutas conscientes, quando interiorizado. A cognição engloba a interiorização dos valores e a postura crítica frente à qualidade e ao conteúdo dos valores internalizados.

Embora os valores sejam os princípios norteadores de nossas condutas, é a partir do momento em que os internalizamos que eles passam a reger condutas conscientes. A plena consciência dos valores que nos cercam e nos são importantes

⁹⁴ ROCKEACH, 1973, citado por ROS, 2006, p.30.

⁹⁵ ROS, Maria. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdinei V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. Trad. Olga Cafalcchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 30-31.

⁹⁶ ZILLES, Urbano. Valores no mundo de hoje. In: ENRICONE, Delcia et al. **Valores no processo educativo**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto: EDIPUCRS, 1992. p. 32.

⁹⁷ ZABALA, 1998, p. 46.

é proporcional à análise crítica que conseguimos realizar em relação aos seus conteúdos.

Sônia Aparecida Silva aborda os valores a partir de sua base valorativa. Para a autora, os valores perpassam gerações sem sofrer alterações, fundamentando a vida dos sujeitos de diferentes idades a partir dos mesmos princípios. Ela afirma:

Quer se acredite que os valores sejam essências permanentes, eternas e inalteráveis (portanto, “entes absolutos”, independentes do homem e de sua realidade existencial), quer se compreendam os valores a partir do próprio esforço humano da valoração (portanto, como aquilo que não é em si e por si mesmo, mas “vale” para o homem, a partir de sua realidade circunstancial concreta), ou, ainda, se tenha uma concepção axiológica outra, intermediária, mais próxima a tal ou qual posição, haverá sempre uma base valorativa, ainda que não se tenha clareza suficiente a esse respeito⁹⁸.

Os valores podem ser essências permanentes ou fundamentar realidades circunstanciais concretas. Ambos os tipos de valores aparecem mesclados na vida dos sujeitos. No primeiro caso, os valores orientam os sujeitos a agirem através de condutas comunitárias, em vez de priorizarem seus desejos individuais. Desde o nascimento o indivíduo é ensinado a partir dos valores transmitidos por seus pais e pelas gerações anteriores. Seus desejos são expressos e fundamentados por esses valores. Esses valores são constituídos através da história da humanidade e são agregados às normas de conduta de cada comunidade. Cada comunidade tem suas valorações que podem ser tanto distintas como análogas às demais.

Atitudes orientadas pelos desejos individuais dos sujeitos podem estar fundamentadas em valores comunitários ou não. Outros tipos de valores são estimulados pelas diversas interações ao longo da vida. Quando os valores individuais são supervalorizados e diferem dos comunitários, eles fundamentam realidades circunstanciais concretas.

A base valorativa é o que fundamenta toda e qualquer ação do ser humano. Assim sendo, qualquer ato educativo está necessariamente fundamentado em bases valorativas. Durante os processos de ensino-aprendizagem, são valorizadas determinadas atitudes, comportamentos, conteúdos, saberes, etc., em detrimento de outros. O planejamento, atuação e avaliação das atividades são realizados, entre

⁹⁸ SILVA, 1986. p. 70.

outros, através dos valores transmitidos e/ou reproduzidos pelos educandos e educandas e das novas valorações criadas entre os partícipes do processo.

3.2 Valores individuais e coletivos

Valores são o resultado da influência de um conjunto de variáveis sociais, políticas e/ou econômicas. Eles se relacionam com tipos de identidade, tanto no plano pessoal como social⁹⁹, em que se destacam os valores individuais e os valores culturais, também chamados coletivos ou sociais. Embora os aspectos coletivistas e individualistas apareçam muitas vezes mesclados na identidade dos sujeitos, atuando a partir de instâncias intermediárias, vale caracterizar cada tipo de valor.

No plano individual, as teorias sobre os valores caracterizam as prioridades pessoais que orientam as pessoas. O estabelecimento de relações entre as prioridades valorativas e os comportamentos dos indivíduos explica as diferenças entre os indivíduos. Valores individuais caracterizam os sujeitos como seres universais em si mesmos, como auto-suficientes. A partir dessa perspectiva, os valores ressaltam a garantia de preferências individuais de cada cidadão, mesmo que a sua conquista interfira na garantia das preferências de outros, do coletivo. Valores individuais garantirão uma situação desejável para o indivíduo que os vivencia, não importando a situação do grupo e/ou dos demais. Valores individuais são exemplificados através do egoísmo, cinismo, deslealdade.

Já no plano cultural/social os valores caracterizam os grupos sociais como um todo, simbolizando os critérios comuns usados para solucionar problemas da coletividade. Valores sociais são aceitos pelos indivíduos como legítimos fundamentos da vivência e da sobrevivência de toda a sociedade. Esses valores descrevem uma situação desejável para o grupo¹⁰⁰ em que se inserem. O bem-estar do grupo deve estar vinculado ao presente, mas suas atitudes devem ser sustentáveis e vislumbrar a sobrevivência do mesmo no futuro.

Quando um conjunto de metas do tipo (valorativa) goza de uma aceitação generalizada em determinado contexto social, fala-se de valores sociais. [...] Os valores com foco social foram com frequência chamados de "valores

⁹⁹ ROS, 2006, p. 40-41.

¹⁰⁰ Grupo significa qualquer comunidade de pessoas que compartilham aspectos de suas vidas. Grupos podem caracterizar um grupo de pessoas que compartilham processos de aprendizagem, um grupo familiar, comunidade, sociedade.

sociais”, ou seja, aqueles que descrevem um estado desejável para a sociedade em seu todo. Também se fala de valores sociais para referir-se a ideais normativos que são fonte de obrigação moral.¹⁰¹

Como mencionado, os valores são formados pelas civilizações através dos tempos. Sendo eles uma construção coletiva, são formados por princípios norteadores aceitos pelo grupo. Valores sociais descrevem aspectos desejáveis e normatizam a conduta do grupo. Exemplos desses valores são a solidariedade, a paz, a justiça e a lealdade. Valores como os exemplificados estão subordinados à existência de algo além do próprio indivíduo, a um outro indivíduo, a uma outra entidade (natureza, Deus, planeta Terra). Essa subordinação não acontece com valores individuais.

3.3 Valores e fé

Na atualidade, pode ser percebida uma maior vivência da fé fora dos ambientes religiosos. Todas as pessoas têm fé. A fé é uma preocupação humana universal. As pessoas buscam um pouco de sua fé em cada lugar – é o que chamamos de “modernidade líquida”¹⁰². A fé é constituída pelos valores que têm poder centralizador em nossas vidas.

A fé tem relação com o ser humano integral. Ela faz parte de nosso dia-a-dia, mesmo que não tenhamos claros quais são os valores nos quais “colocamos nosso coração”. Procuramos algo para amar e que nos ame, algo para valorizar e que nos dê valor, algo para honrar e respeitar e que tenha poder de sustentar nosso ser.

Cabe ressaltar que nessa pesquisa não estamos falando de fé religiosa. A fé não está, necessariamente, relacionada com religião. A fé são nossas atitudes e pensamentos em relação à existência última, que se manifestaria na experiência plena dos valores sociais para vivenciar a inclusão de todos, não apenas nos

¹⁰¹ MOLPECERES, Mariángeles; LLINARES, Lucía; MUSITU, Gonzalo. Internalização de valores sociais e estratégias educativas parentais. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdinei V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. Trad. Olga Cafalcchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 241.

¹⁰² Zygmund Bauman usa a metáfora da “modernidade líquida” para descrever as características da sociedade dinâmica com relações fluídas. BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

processos educativos, mas também em todos os aspectos que garantam os subsídios mínimos a uma vida digna.

No estudo do desenvolvimento da fé, de Fowler¹⁰³, o autor caracteriza o termo fé e o diferencia de crença e religião. Fowler elucida a polêmica em torno do conceito de fé, esclarecendo que a fé não está diretamente ligada à fé religiosa¹⁰⁴.

Parafraseando o teólogo Paul Tillich, “fé é aquilo que nos toca incondicionalmente”, podendo essa ser religiosa ou não. A distinção entre fé e religião se depreende do fato de que a fé pode ser definida como sendo o fundamento sobre o qual “colocamos nossos corações”, o sentido que damos às nossas vidas; já a religião é um dos modos de expressão da fé.

Fowler afirma que a religião é “constituída pelas formas que a fé molda para sua expressão, celebração e vivência em relação ao ambiente último como a fé o imaginou no passado e imagina agora”¹⁰⁵. Sendo a religião uma tradição cumulativa, fé e religião se renovam através da interação de uma com a outra.

Fowler descreve a fé como um fenômeno dinâmico, amplo e relacional. A fé são

[...] as formas desenvolvidas e em desenvolvimento de as pessoas experienciarem a si mesmas, os outros e o mundo (da forma como elas os constroem) enquanto relacionados com e afetados pelas condições últimas de existência (da forma como elas as constroem) e de moldar os propósitos e significados, as confianças e lealdades de suas vidas, à luz do caráter do ser, valor e poder que determinam as condições últimas da existência (conforme captadas em suas imagens operativas – conscientes e inconscientes – dessas condições)¹⁰⁶.

A descrição feita pelo autor é formal e admite muito mais aspectos do que os mencionados. Fowler incentiva os leitores a “acrescentarem carne”¹⁰⁷ a esse conceito, incorporando aspectos pessoais das comunidades das quais fazemos parte.

¹⁰³ James Fowler, em seu livro *Estágios da fé*, buscou criar uma teoria sobre o desenvolvimento da fé nos seres humanos. Baseou seus estudos sobre o desenvolvimento da fé em Piaget, Kohlberg e Erikson.

¹⁰⁴ Willfred Cantwekk Smith, citado por Fowler, foi o cientista da religião que distinguiu fé de religião.

¹⁰⁵ FOWLER, James. **Estágios da fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 35.

¹⁰⁶ FOWLER, 1992, p. 84.

¹⁰⁷ FOWLER, 1992, p. 84.

A fé é relacional e exige confiança e lealdade. Ela nasce a partir dos relacionamentos que estabelecemos com outras pessoas, dos centros compartilhados de valor e poder (CCVP), que dão sentido para nossa vida.

Os pais trazem para o cuidado e educação de seus filhos suas crenças, suas lealdades e sentidos de vida, aquilo em que acreditam, o grupo de pessoas com que se relacionam, etc., ou seja, mostram para as crianças tanto o sentido de suas próprias vidas, como um sentido para a vida em geral: mostram os valores que norteiam suas vidas.

Esse “sentido da vida” é experienciado através de centros compartilhados de valor e poder. São eles que conferem sentido e sustentam os indivíduos em um perigoso mundo de poder. Os centros compartilhados de valor e poder são os “locais” onde “colocamos nossos corações em”. Em constante interação com esses centros compartilhados de valor e poder estão o “eu” e os “outros”; sem alguma dessas três partes, não teríamos nenhuma.

A fé é um empreendimento relacional, triádico ou pactual em seu formato. [...] Não nos comprometemos com pessoas, causas, instituições ou “deuses” porque “devemos” fazê-lo. Nós nos investimos ou nos devotamos porque o outro com o qual nos comprometemos tem para nós uma excelência ou valor intrínseco e porque ele promete nos conferir valor. Valorizamos aquilo que nos parece ser de valor transcendente e em relação ao qual nossa vida tem valor.¹⁰⁸

Esse comprometimento com pessoas, causas e instituições (entre tantos outros) molda a nossa identidade. É através da interação que poderemos afirmar se somos parte de determinadas causas, se queremos fazer parte de determinadas instituições, se determinadas pessoas irão fazer parte de nosso círculo de amigos, etc. Esses são exemplos para especificar que os valores que seguimos nos comprometem com determinadas condutas; a partir do que nos comprometemos, somos formados e formadores.

A fé tem, portanto, dimensões sociais e relacionais que formam o seu padrão triádico ou pactual. Ela é integrante da personalidade das pessoas, à medida que integra todos esses fatores (sociais, cognitivos, etc.). Por ser integrante da personalidade das pessoas, a fé é também relacionada a valores.

¹⁰⁸ FOWLER, 1992, p. 26.

Somos membros de muitas tríades de fé-relacionamento. Em cada grupo que nos relacionamos, compartilhamos centros de valor e poder. Nossa fé e identidade devem reunir esses diversos papéis, contextos e significados em uma unidade integrada e operacional.¹⁰⁹

Fowler afirma que o papel que o conhecimento – enquanto construção do próprio eu, dos outros, do mundo e do ambiente último – desempenha na fé é de suma importância. Na descrição de fé de Fowler, percebemos um aspecto similar ao daquele no qual Vygotsky também baseou sua teoria, qual seja, o do sujeito da educação ser atuante e não passivo. Ambos teóricos acreditam que os seres humanos são atuantes e se formam, se desenvolvem através da interação com os demais, tanto cognitivamente quanto no desenvolvimento da fé.

Fowler acredita no desenvolvimento através de um processo interacional, que entende o sujeito como um sujeito ativo dentro do ambiente onde vive. Fowler também acredita que nossos potenciais adaptativos estejam relacionados com a maturação biológica, mas afirma que são ilimitados.

Uma teoria estrutural-desenvolvimental da fé deve ser uma teoria do conhecer e agir pessoais. Isto não implica uma teoria individualista, em uma teoria que desiste do compromisso com a possibilidade de generalização. Significa, pelo contrário, um compromisso de levar a sério o fato de que nossas decisões e ações anteriores moldam o nosso caráter, bem como as histórias e imagens pelas quais vivemos. Significa um compromisso de levar a sério o fato de que somos formados em comunidades sociais e que nossas formas de ver o mundo são profundamente moldadas pelas imagens e construções partilhadas de nosso grupo ou classe. Significa, ainda, um compromisso de relacionar os estágios estruturais da fé às crises e aos desafios previsíveis das eras de desenvolvimento e de levar a sério as histórias no estudo da fé.¹¹⁰

O desenvolvimento cognitivo e da fé se relacionam com a vivência da justiça. “O tema da promoção e da prática da justiça é exigência absoluta que brota da fé, ou melhor, brota do ‘serviço da fé’ (*diakonia pisteos*).”¹¹¹ Justiça envolve aspectos relacionais, pois busca a igualdade de todos os cidadãos. A justiça faz com que tomemos conta uns dos outros.

Se a fé engloba experienciar-se, experienciar os outros e o mundo, é, pois, relacional. Sendo a fé um empreendimento relacional, ela engloba uma visão de

¹⁰⁹ FOWLER, 1992, p. 27.

¹¹⁰ FOWLER, 1992, p. 93.

¹¹¹ SAMANES, Cassiano Floristán; TAMAYO-ACOSTA, Juan José. (Org.). **Dicionário de conceitos fundamentais do cristianismo**. São Paulo, Paulus, 1999. p. 390.

igualdade nos relacionamentos que estabelecemos com outras pessoas. A igualdade envolve a justiça e a ética.

A justiça deve

[...] estabelecer uma referência específica ao bem comum. É a referência dos direitos humanos como dimensões normativas que traduzem, de modo juridicamente determinado, a realidade complexa de tal dignidade, indicando ao agir político a direção essencial a seguir¹¹².

A justiça que mencionamos é um valor que pressupõe comprometimento com a ação e com aspectos relacionais. Para que o direito universal a todos os seres humanos seja assegurado, é necessário o comprometimento de todos. Esse acontece a partir do reconhecimento da igualdade entre os cidadãos.

A ética é o diferencial para a questão da valoração. “A ética surge quando o outro emerge diante de nós.”¹¹³ A ética envolve aceitação do outro, de diferentes modos de vida, pensamentos, atitudes.

A ética é uma linha teórica que instiga perguntas reflexivas sobre a participação que o outro tem na nossa vida. As questões induzidas pela perspectiva ética se materializam no tema da atual pesquisa através das seguintes perguntas: quando podemos identificar um ato educativo como um ato ético? O que é um processo educativo ético? A possibilidade de inserir indivíduos excluídos dos ambientes educativos é uma possibilidade de fazer justiça educativa? A Pedagogia Social é uma forma de fazer justiça educativa?

Hugo Assmann afirma que o salto ético necessário à convivência solidária como elemento da sociedade ética e do planeta Terra¹¹⁴ não costuma acontecer espontaneamente. Ele e Jung Mo Sung se perguntam: “Que características deve ter a educação quando, além de encaminhar as pessoas para um mundo de atividades em constante metamorfose, se exige dela que também não descuide os valores de uma sociedade participativa e solidária?”¹¹⁵.

Um processo educativo ético acontece no momento em que todos se auxiliam mutuamente, materializando um processo de aprendizagem

¹¹² MANCINI, 2000, p. 222.

¹¹³ BOFF, Leonardo. **Do iceberg à arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. p. 94.

¹¹⁴ ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 31.

¹¹⁵ ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 14.

intencionalmente coletivo. O cuidado com o outro, a preocupação pela aprendizagem do outro são aspectos éticos.

3.4 As tipologias de medição de valores

Rokeach¹¹⁶ e Schwartz foram os teóricos que mais contribuíram para o estudo dos valores na área da Psicologia Social. Partindo da mesma linha teórica, ambos formularam teorias sobre a medição de valores e desenvolveram instrumentos (questionários) para esse fim. Comparando ambos os estudos, é possível afirmar que a teoria de Schwartz é fundamentada nos estudos sobre valores realizados por Rokeach.

Rokeach desenvolveu uma tipologia com 36 valores divididos em duas categorias: valores instrumentais e terminais. Embora essa distinção sofra críticas pelo fato de ser uma divisão estatística que não aponta características mais precisas dos tipos de valores, cabe a distinção. Valores terminais respondem às necessidades da existência humana. Valores instrumentais constituem um meio para alcançar os fins da existência humana, sendo relacionados a modos de conduta valorizados positivamente¹¹⁷.

Valores instrumentais podem ser classificados em morais e de competência. Ambos são relacionados a condutas, modos de comportamento. Valores instrumentais morais são modos de comportamento frente ao próximo, enquanto que valores instrumentais de competência são comportamentos desejáveis da própria pessoa. São valores instrumentais características como: animado, ambicioso, amoroso, asseado, auto-controlado, capaz, corajoso, polido, honesto, imaginativo, independente, intelectual, liberal, lógico, obediente, prestativo, responsável e tolerante.

Valores terminais são os fins desejáveis da existência humana. São divididos em pessoais e sociais. Valores terminais pessoais se referem às metas benéficas para o indivíduo em particular, enquanto os valores terminais sociais se

¹¹⁶ Milton Rokeach é psicólogo social e autor, entre outras obras, de *Crenças, atitudes e valores*. Nesse livro, publicado em 1983, propõe uma definição dos valores e os distingue de atitudes e normas sociais. Rokeach desenvolve uma teoria sobre a medição de valores a partir do Rokeach Value Survey (RVS). O RVS é um instrumento de medição de valores, composto por 18 valores instrumentais e 18 valores terminais.

¹¹⁷ MOLPECERES; LLINARES; MUSITU, 2006, p. 241.

referem às metas desejáveis para o endogrupo, para a sociedade como um todo¹¹⁸. São valores terminais: amizade verdadeira, amor maduro, auto-respeito, felicidade, harmonia interior, igualdade, liberdade, prazer, reconhecimento social, sabedoria, salvação, segurança familiar, segurança nacional, sentimento de realização, um mundo de beleza, um mundo de paz, uma vida confortável e uma vida emocionante.

Schwartz¹¹⁹ descreve o termo “valores” a partir de cinco características. Para o autor:

Um valor é: 1) uma crença; 2) que pertence a fins desejáveis ou a formas de comportamento; 3) que transcende as situações específicas; 4) que guia a seleção ou avaliação de comportamentos, pessoas e acontecimentos; 5) que se organiza por sua importância relativa a outros valores para formar um sistema de prioridades de valores¹²⁰.

As cinco características descritas pelo autor diferenciam o termo valores de outros termos como atitudes e necessidades. A primeira característica relaciona o valor a uma convicção relacionada a objetivos ou condutas. A segunda designa o objetivo do termo, qual seja, pertencer a fins desejáveis. A terceira atribui à temporalidade do valor o poder de transcender situações específicas, mantendo inalteráveis suas formulações através dos tempos. O autor também destaca que os valores são guias e parâmetros avaliativos organizados que formam um sistema de valores.

Para Schwartz, valores respondem às necessidades individuais biológicas, de interação social e de sobrevivência dos grupos¹²¹. Schwartz desenvolve a teoria sobre as bases motivacionais dos valores. Sua teoria consta de dez tipos de valores: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodeterminação, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. Estes valores estão organizados em estruturas bipolares, conforme ilustrado na figura a seguir. A imagem esquematiza a relação dos valores analisados por Schwartz. Quanto mais próximos

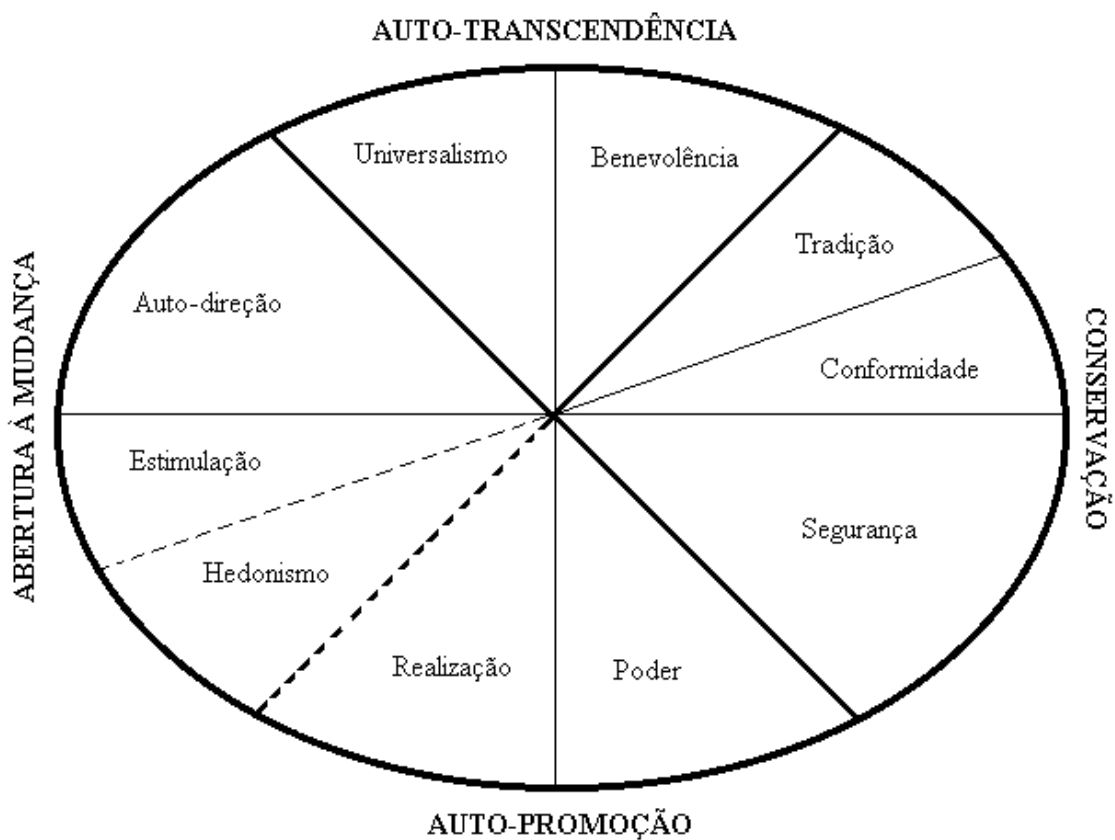
¹¹⁸ MOLPECERES; LLINARES, MUSITU, 2006, p. 241.

¹¹⁹ Shalom Schwartz é psicólogo social e desenvolveu um modelo teórico sobre valores que é uma extensão do modelo de Roakeach. A Teoria dos Valores Humanos de Schwartz é composta por um conjunto de valores baseados nas concepções motivacionais dos sujeitos. O questionário desenvolvido pelo autor (Schwartz Values Survey - SVS) foi validado através de 96 amostras realizadas em 46 diferentes países entre os anos de 1988 e 1993.

¹²⁰ SCHWARTZ, Shalom H. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdinei V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. Trad. Olga Cafalcchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 56.

¹²¹ SCHWARTZ, 2006, p. 58.

os valores, mais compatíveis. Quanto mais afastados (no extremo oposto da imagem), mais conflitantes, contraditórios. Os valores que se encontram lado a lado (a partir da imagem abaixo) compartilham uma base de valor adjacente¹²². Para estruturar essa “cadeia” de valores, o autor considerou as conseqüências que atitudes baseadas em cada um dos valores acarretam.



¹²² Segundo Schwartz, “As ênfases compartilhadas são as seguintes: a) *poder e realização* – ambos enfatizam a superioridade e a estima social; b) *realização e hedonismo* – se centram na satisfação das pessoas; c) *hedonismo e estimulação* – implicam o desejo do despertar afetivo; d) *estimulação e autodeterminação* – compartilham o interesse intrínseco pela novidade e maestria; e) *autodeterminação e universalismo* – expressam confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência; f) *universalismo e benevolência* – ocupam-se do bem-estar dos outros e de ir além dos interesses egoístas; g) *benevolência e conformidade* – demandam o comportamento normativo que promove as relações próprias; h) *benevolência e tradição* – promovem a devoção ao próprio endogrupo; i) *conformidade e tradição* – implicam subordinação do self em favor de expectativas sociais impostas; j) *tradição e segurança* – destacam a preservação dos acordos sociais existentes para dar segurança à vida; k) *conformidade e segurança* – enfatizam a proteção da ordem e a harmonia nas relações; l) *segurança e poder* – sublinham o controle das relações e dos recursos”. SCHWARTZ, 2006, p. 62-63.

Fonte: Vide rodapé.¹²³

Os tipos motivacionais de valor descritos por Schwartz podem ser divididos em quatro grandes grupos de ordem superior: autotranscendência, conservação, abertura à mudança e autopromoção. Os grupos são opostos entre si, sendo a abertura à mudança oposta à conservação, e a autopromoção, à autotranscendência.

Valores representam preferências conscientes manifestadas de forma individual e/ou coletiva. Para que a preferência seja despertada, ela passou pelo campo do conhecimento, atraiu interesse e tornou-se familiar. É como uma criança quando descobre os alimentos. Ela não os descobre sozinha. Seus pais e/ou cuidadores oferecem a ela diferentes tipos de alimentos para que ela possa desenvolver seu paladar e suas preferências.

Suponhamos que uma criança seja alimentada somente com feijão e arroz. Essa criança desconhece outros tipos de alimentos e dificilmente terá seu paladar aguçado por um prato de comida chinesa, por exemplo. Se, em uma circunstância diferenciada do cotidiano, lhe for proposta a escolha de sua comida perante uma mesa farta, com diversos tipos de alimentos desconhecidos, essa criança, estando com fome, provavelmente escolherá o feijão e arroz. Sua escolha é feita pela familiaridade com o gosto e pela certeza de que tal alimento saciará sua fome. Ela poderá experimentar outros pratos de comida, outros temperos, mas esses só se tornarão integrantes do seu cardápio de preferências a partir do momento em que os tiver experimentado em número de vezes suficientes para ter certeza de que lhe despertem o interesse. É o que aconteceu com um indigente que, ao receber um sanduíche de camarão, retirou os “bichinhos nojentos” e comeu apenas o pão.

Rokeach desenvolveu uma técnica de mudança de valores através do procedimento da autoconfrontação. Essa técnica consiste em confrontar pessoas com um grupo de valores de referência com o objetivo de mudar seu comportamento. Esse grupo deve ter um perfil de valores associado a um comportamento, normalmente aquele que se deseja incentivar. A vivência do contraste entre seus valores e os do grupo de referência induz as pessoas a uma

¹²³ Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172005000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 dez. 2007.

mudança de valores. Essa mudança de valores induzirá a uma mudança de seu comportamento¹²⁴.

O limite da teoria de Rokeach é o fato de que ela pode ser utilizada tanto para a confrontação de experiências negativas quanto positivas. Exemplo da disseminação de valores negativos é a vivência prolongada de valores individualistas; esses podem disseminar uma cultura ameaçadora aos próprios indivíduos.

Para a Pedagogia Social, essa teoria fundamenta a possibilidade de mudar comportamentos que dificultam a inserção social e a aprendizagem de seus partícipes. Crianças e jovens que apresentam comportamentos agressivos podem ser confrontados com valores de solidariedade e, a partir dessa experiência, desenvolver novos modos de conduta.

O comportamento agressivo apresentado por muitas crianças e jovens é gerado pela sua experiência de vida pessoal e pela imposição de modos de conduta aceitos como certos, que não respeitam a diversidade. Cada indivíduo tem motivos peculiares para agir dessa forma. Essas crianças e jovens freqüentam projetos educativos não formais, em sua maioria, por não se identificarem com o ambiente formal. A “cultura de verniz” dos ambientes formais de ensino é para muitos uma agressão ao seu modo de ser. Por não se identificarem com os ambientes que são “obrigados a freqüentar”, acabam agindo com reciprocidade à violência que sofrem. Para muitas crianças e jovens, freqüentar ambientes com os quais não se identificam é uma tortura, uma violência. Eles ainda não compreendem que a freqüência na escola garantirá conhecimentos que serão necessários para sua sobrevivência posterior e que a escola é um ambiente de aprendizagens significativo.

Estamos abordando possibilidades de aperfeiçoamento na atuação dos educadores e das educadoras sociais. Se esse método fosse adaptado à realidade escolar, poderia atingir um maior número de indivíduos e assim mudar a cultura individualista, predominante nos dias de hoje, para uma cultura mais solidária e coletiva. Para isso, porém, seria necessária outra pesquisa que pudesse adaptá-lo, com definição prévia para as adaptações necessárias.

¹²⁴ ROS, 2006, p. 31.

3.5 A crise dos valores e a transformação cultural

A experiência da autoconfrontação de valores é crucial para a transformação da cultura de valores individualistas que dificulta a participação de muitas crianças e jovens em ambientes de aprendizagem. Os seres humanos vivem na coletividade; porém, a elevação dos valores individualistas acarreta defasagem de valores coletivos na experiência de nossa existência. Individualidade e coletividade precisam ser vivenciadas de forma equilibrada. Ambos os tipos valores têm funções próprias na nossa vida. A vivência demasiada de um ou outro pode acarretar distúrbios sociais.

Cabe ressaltar que o trabalho proposto pela Pedagogia Social incentiva a vivência de valores coletivos como forma de melhorar a socialização e a aprendizagem de educandos e educandas. Essa proposta, porém, não renuncia à vivência da individualidade. Os indivíduos precisam da sua individualidade, de personalidades únicas, de características que os diferenciem dos demais.

A vivência de valores sociais propostos pela Pedagogia Social é uma forma de minorar a exclusão presente nos ambientes educativos formais. Ela é uma forma de fazer justiça a todos os excluídos dos ambientes formais de ensino. Ambientes educativos podem, a partir dessa vivência, transformar-se em ambientes igualitários.

A partir de minha experiência pessoal, pude perceber que os valores vivenciados, por exemplo, por crianças e jovens de baixa condição econômica, que apresentam dificuldades de aprendizagem e de socialização nas ruas da cidade de São Leopoldo, eram opostos aos que o ambiente educativo de contraturno escolar freqüentado por eles buscava elevar. Se dentro do espaço cercado e destacado dentro de uma das vilas mais pobres do município era oportunizada a vivência de relações solidárias, fora dele esses mesmos jovens e crianças experimentavam variados tipos de discriminação e violência, praticados por pessoas que não os consideravam como participantes do mesmo mundo. Enquanto as experiências oferecidas no ambiente educativo eram baseadas em valores como a solidariedade e a justiça e tinham como objetivo a integração de todos os participantes, a vida lá

fora lhes mostrava que a vontade e os valores individualistas de uns prevaleciam sobre suas necessidades sociais, educativas e afetivas.

A presente crise nos valores prejudica o espírito de cooperação nos indivíduos. O caráter social e cultural da sociedade é deturpado pela priorização de valores individuais. Ao priorizarmos valores individuais, não conseguimos interferir na realização de um contexto social igualitário e justo para todos.

Essa crise tem caráter social, cultural¹²⁵; afinal, a vivência de um valor “não é um fato natural e sim cultural”¹²⁶. Um fato cultural existe quando um conjunto de experiências humanas é adquirido pelo contato social e acumulado através dos tempos¹²⁷. São condutas, princípios e valores que são acumulados e vivenciados por comunidades e que caracterizam o modo como elas se organizam.

Embora os valores não sejam intrínsecos aos indivíduos, não sejam naturais, eles existem antes mesmo de nossa existência, sendo transmitidos através das gerações. Uma vez que valores são determinados culturalmente, é preciso cultivá-los, construí-los e educar para a sua vivência.

Küng afirma que a crise que estamos vivenciando é uma crise de orientação generalizada. Segundo ele, muitas pessoas “não sabem mais com base em que normas fundamentais devem tomar pequenas e grandes decisões do dia-a-dia. Não sabem mais que preferências seguir, que prioridades colocar e que imagens orientadoras escolher”¹²⁸.

Segundo o autor, não estamos vivendo uma decadência de valores, e sim uma transformação de valores.¹²⁹ Para o autor, essa transformação visa adequar o uso das tecnologias, dos saberes e dos poderes aos benefícios da humanidade. Assim, esses não seriam mais usados de forma arbitrária, mas justa. A transformação com as forças sociais busca revitalizá-las, uma vez que elas são vistas como absolutas.

¹²⁵ Para a Sociologia, a cultura “simboliza tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que confere uma identidade dentro do seu grupo de pertença. Na Sociologia não existem culturas superiores, nem culturas inferiores, pois a cultura é relativa”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura>>. Acesso em: 27 dez. 2007.

¹²⁶ IZQUIERDO MORENO, 2001, p. 78.

¹²⁷ LUFT, Celso Pedro. **Mini-dicionário Luft**. 4. ed. São Paulo: Scipione/Ática, [s.d.]. p. 178.

¹²⁸ KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. Trad. Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 24.

¹²⁹ KÜNG, 1993, p. 39-40.

A inclusão e a humanização reclamam, no campo dos valores, combater, sem tréguas, o ideário neoliberal e prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência, a técnica e os processos educativos a serviço da dilatação da vida para todos seres humanos. Um desenvolvimento sustentável que preserve a natureza – fonte de vida – e se pautar por uma ética do “cuidado com a vida humana”.¹³⁰

Se estamos vivendo um período de transformação valorativa, a transformação cultural deve ocorrer a partir da elevação dos valores sociais. A solidariedade, a justiça e a cooperação serão os alicerces de uma cultura de valores.

3.6 Panorama educativo: injustiça educacional

Atualmente há oportunidade de se fazer justiça aos tantos anos e às tantas formas de exclusão educativa vivenciada por muitos brasileiros. A exclusão de ambientes formais de ensino acarreta repetência e evasão escolar, e, posteriormente, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. É necessário criar soluções para a luta por sobrevivência que muitas crianças e jovens terão que enfrentar no futuro, se já não a enfrentam.

Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) ilustram a defasagem escolar e a necessidade de ambientes educativos que supram essa defasagem. Segundo os dados do IBGE, existe uma grande parcela da população que trabalha, mesmo com poucos anos de escolaridade. Se compararmos os dados, o percentual de pessoas que trabalham com menos de três anos de escolaridade é maior do que os que trabalham depois de freqüentarem ambientes educativos por 11 anos ou mais.

Comentamos, a seguir, a tabela oferecida pelo IBGE de 1999, referente a pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo.

Pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo - 1999				
Brasil e Grandes Regiões	até 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	11 anos ou mais
Brasil (1)	28,7	30,9	14,9	24,9

¹³⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião / Centro Universitário Positivo. Núcleo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Curitiba, v. 2, n. 1/2, p. 23, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://cienciaeopiniaio.unicenp.edu.br/arquivos/cienciaeopiniaio/File/volume3/CienciaOpiniaio3_art1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2006.

Pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por anos de estudo - 1999				
Brasil e Grandes Regiões	até 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	11 anos ou mais
Norte (2)	28,9	28,2	16,3	26,0
Nordeste	49,7	24,6	9,0	16,3
Sudeste	19,1	31,9	17,9	30,7
Sul	18,5	38,5	16,8	24,9
Centro-Oeste	25,5	33,5	15,8	24,7

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Muitas das crianças que buscam apoio para o seu desenvolvimento nos ambientes não formais de ensino ilustram esse dado. Elas não conseguem participar ativamente da escola porque passam parte do seu dia trabalhando. Não entrando nas especificações do trabalho infantil, essas crianças trabalham desde cedo e se identificam com ambientes de contraturno escolar, pois esses não possuem a rigidez necessária ao nivelamento imposto pela escola.

Não freqüentando e participando de processos educativos escolares, essas crianças e jovens acabam tendo um histórico de repetência, defasagem e evasão escolar. Conforme pesquisa nacional por amostra de domicílios de 1999, apenas 24,9% da população declaram 11 ou mais anos de estudo. A defasagem aumenta à medida que crianças e adolescentes crescem e se tornam aptos a trabalhar, independentemente da condição ou forma de trabalho.

Não freqüentar ambientes educativos pode ser uma das causas da ainda grande taxa de analfabetismo brasileira. A luta pela sobrevivência e inclusão social enfrentada por muitos pode tornar-se um ciclo vicioso sem fim: não freqüentam a escola, pois precisam trabalhar para garantir sua alimentação e sobrevivência; sem freqüência escolar reprovam e não adquirem o certificado de conclusão escolar necessário para a inclusão no mercado de trabalho futuro.

Dados estatísticos relevantes também podem ser encontrados nas tabelas fornecidas pelo IBGE referentes à taxa de analfabetismo e de escolarização de crianças e adolescentes.

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade			Taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	13,3	13,3	13,3	95,7	95,3	96,1
Norte (2)	11,6	11,7	11,5	95,5	95,3	95,7
Nordeste	26,6	28,7	24,6	94,1	93,2	95,0
Sudeste	7,8	6,8	8,7	96,7	96,6	96,9
Sul	7,8	7,1	8,4	96,5	96,7	96,3
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0	96,0	95,6	96,4

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Muitos não conseguem freqüentar os primeiros anos da escola e assim não se alfabetizam. A alfabetização é o processo de conhecimento necessário para exercer a cidadania básica. No Brasil, cerca de 13,3% das pessoas com 15 ou mais anos de idade se declaram analfabetas¹³¹. Entre a idade de 7 a 14 anos, 4,3% se declaram analfabetos, o que soma cerca de 120 mil de crianças e adolescentes. A taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade também é ilustrativa. Aqui percebemos que a taxa de escolarização representa 95,7% das crianças escolarizadas.

Essa situação reflete a injustiça que acontece em termos educacionais, para não falar no desrespeito à situação peculiar de desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Espaços educativos não formais, como os baseados nos pressupostos da Pedagogia Social, são ambientes freqüentados por muitas dessas crianças e adolescentes em busca de aprendizagens significativas para suas vidas. A justiça que se faz viva através desses espaços garante os direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal do Brasil.

Os Direitos Humanos “são dimensões normativas que traduzem, de modo juridicamente determinado, a realidade complexa de tal dignidade, indicando ao agir

¹³¹ Esse fenômeno também reflete a história da educação no Brasil e o fato de que muitos não tiveram acesso à escola por fatores econômicos, sociais e/ou políticos, como nas áreas rurais, por exemplo.

político a direção essencial a seguir”¹³². São referências oficiais transmitidas pelas constituições federais, estatutos e outros documentos oficiais de muitos países, bem como por organizações internacionais que lutam pela igualdade de acesso às condições mínimas de sobrevivência entre os seres humanos.

Para Rabben¹³³, a primeira campanha moderna pelos Direitos Humanos foi o movimento contra o tráfico de escravos entre os anos de 1787 e 1792. Após esse período, muitas lutas internacionais, nacionais e locais foram organizadas para combater as desigualdades sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 objetivando garantir a universalidade de condições mínimas de sobrevivência digna. Escrita por um comitê internacional que abrangia diferentes profissionais e religiosos de várias crenças, ela garantiu a integridade, a ausência de interesses e as bases para uma vivência igualitária.

Segundo Ribeiro, os Direitos Humanos são tão fundamentais “para a sociabilidade contemporânea que não poderíamos pensar em um mundo sem eles, sem invocá-los”¹³⁴. O autor distingue duas categorias relacionadas aos Direitos Humanos: universal e particular. De acordo com Ribeiro, o termo “Direitos Humanos” pode ser utilizado tanto pelo viés universalista, como particularista. O viés universalista enfatiza a garantia de direitos universais a todos os indivíduos. O viés particularista enfatiza que os Direitos Humanos estão relacionados com a cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Essa visão particularista sugere a seguinte interpretação: “direitos humanos devem ser garantidos para humanos direitos”¹³⁵. A determinação de quem são os “humanos direitos” é feita por grupos específicos, visando à garantia de seus interesses.

Como nos aspectos individual e coletivo dos valores, aqui os aspectos individualista e particularista dos Direitos Humanos são vivenciados simultaneamente pelas culturas. O objetivo da Declaração Universal dos Direitos

¹³² MANCINI, Roberto et al. **Éticas da mundialidade**: o nascimento de uma consciência planetária. Trad. Maria Cecília Barbute Attié. São Paulo: Paulinas, 2000. p. 222.

¹³³ RABBEN, Linda. O universal e o particular na questão dos direitos humanos. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano; ALVES, Caleb Faria (Org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos**: diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 21.

¹³⁴ RIBEIRO, Gustavo Lins. Cultura, direitos humanos e poder: mais além do império e os humanos direitos: por um universalismo heteroglóssico. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano; ALVES, Caleb Faria (Org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos**: diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 39.

¹³⁵ RIBEIRO, 2004, p. 45.

Humanos é garantir direitos básicos para todos os cidadãos, mesmo que cada cultura assegure, de acordo com os modos de organizações específicos, direitos diferenciados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe em seu artigo 26 que:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A educação é garantida pela ONU na sua universalidade. Além da Constituição da República Federativa do Brasil, o direito à educação é assegurado nesse país pelo Estatuto da Criança e do Adolescente¹³⁶. O estatuto determina no parágrafo primeiro que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo¹³⁷. A educação visa ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, preparando para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho. O Estado deve subsidiar e assegurar gratuitamente a todos os cidadãos o acesso à educação fundamental obrigatória. Progressivamente, o Estado deve estender a obrigatoriedade do Ensino Médio. O Estatuto também garante atendimento diferenciado para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, entre outras disposições.

O Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹³⁸ (PNEDH), formaliza seu empenho na garantia dos direitos assegurados pela Constituição. O plano se destaca pelas especificações para a educação não formal. No plano são destacadas ações para a educação popular e a cidadania. Embora não englobe a Pedagogia Social, acreditamos que o documento, ao formalizar ações para a educação não formal, se destaque e mereça reconhecimento.

¹³⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado através da Lei 8069, de 13 de julho de 1990.

¹³⁷ Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: nov. 2007.

¹³⁸ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Brasília, 2006.

As ações destacadas pelo PNEDH para a educação não formal são, entre outras: incorporação da temática dos Direitos Humanos em todas as suas ações como, por exemplo, os programas de esporte, lazer e cultura na qualidade de instrumentos de inclusão social; estímulo a projetos de Direitos Humanos e apoio financeiro e técnico aos mesmos; divulgação de iniciativas da educação não formal em Direitos Humanos; investimento na capacitação de seus agentes e estabelecimento de intercâmbio e trocas de experiências sobre a temática.

3.7 Pedagogia Social e justiça

Valores são apreendidos e compreendidos diariamente, completando aquilo que os seres humanos têm de inato, de “humano”, aquilo que os diferencia de animais. A tarefa da educação é possibilitar aos educandos conviver com e vivenciar os valores, para que, a partir dos mesmos, possam melhor integrar-se na sociedade.

Processos educativos enfocam a socialização e, através dessa, o bem-estar da coletividade. Afinal, viver é conviver com outros. Essa conduta viabilizará formas de agir baseadas em valores, com a finalidade de aprimorar processos de aprendizagem e de socialização dos sujeitos. A partir do resgate de valores, indivíduos poderão resgatar o sentimento de “pertença” à sociedade, dilacerado nas freqüentes vivências excludentes.

O trabalho educativo – fundamentado em teorizações e manifesto concretamente através de ações – sempre estará calcado em determinados valores e permeado de valorações, ainda que isso ocorra de modo implícito e não explícito.¹³⁹

É necessário possibilitar novas relações com o conhecimento e com a sociedade, onde aprender a ser, a fazer e a conviver¹⁴⁰ sejam essenciais. Essas novas relações focam a aprendizagem não apenas nos conhecimentos, mas também nas atitudes, potencializando os processos educativos, com o objetivo de aprimorá-los.

¹³⁹ BRASIL, 2006, p. 13.

¹⁴⁰ Essas características também são descritas por Jaques Delors no livro *Educação, um tesouro a descobrir*, quando escreve sobre os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver.

A sociedade civil assume o papel do Estado na garantia do direito à educação, assegurando locais onde crianças e jovens possam ter acesso a aprendizagens. Embora seja do Estado a obrigatoriedade da garantia de vagas na rede pública de ensino, por variados motivos muitos adolescentes e jovens não estão presentes nas escolas ou não conseguem aprender com os métodos de ensino adotados pelos seus profissionais.

O direito universal à educação deve ser assegurado, independentemente da maneira como é vivenciado, se formal ou informal. Essa é uma luta que deve unir a escola e os ambientes de contraturno escolar na garantia dos direitos.

A legitimação das aprendizagens realizadas nas instituições organizadas pela sociedade civil não desfalcaria a legitimação social da escola, muito menos afetaria suas responsabilidades. O que se quer é que existam outras possibilidades para aqueles que não se adaptam aos ambientes escolares. Ao legitimar outros sistemas educativos, são abertas outras possibilidades, ao lado e junto da escola, e oferecem-se outras possibilidades de justiça.

Esse posicionamento implica um desafio. Como legitimar outro espaço educativo se as propostas de contraturno escolar não dão a certificação necessária na busca dos jovens pelo emprego? Na atual organização da sociedade brasileira, a escola é a única instituição que certifica os cidadãos como sujeitos de conhecimento para o exercício de uma profissão. Os certificados de cursos profissionalizantes realizados nas instituições de contraturno escolar não resolvem o problema da cidadania plena. Ser cidadão ainda está vinculado com a escola e a comprovação do nivelamento.

O limite da Pedagogia Social se encontra no limite do alcance da cidadania. De que forma, porém, a Pedagogia Social auxilia seus integrantes se a certificação escolar é necessária para a sua transformação em cidadãos plenos, na busca pelo emprego? A educação não formal, porém, “se caracteriza por ser menos hierárquica e menos burocrática, justamente por seus programas não precisarem, necessariamente, seguir um sistema seqüencial e hierárquico de ‘progressão’”¹⁴¹.

Será a Pedagogia Social apenas uma forma “torta” de fazer justiça? Ou é ela uma ciência que busca a socialização dos indivíduos para sua posterior volta ao

¹⁴¹ VIEIRA, Cristiane Ramos. **Pedagogia Social: discursos e práticas: um estudo da AMMEP (SL/RS)**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=706>. Acesso em: 9 dez. 2007. p. 36.

ensino formal? Seria ela um remédio para a cura da “não socialização” dos indivíduos? Se utilizarmos a metáfora dos remédios, ela representa um remédio homeopático e não alopático.

Essa forma de fazer justiça se baseia no pressuposto de que o modelo vigente não é o único, e que existem outras possibilidades de processos educativos e socializadores além da escola. A escola é uma possibilidade; projetos sociais voltados à perspectiva dos valores representam outra¹⁴².

Processos educativos alicerçados na perspectiva dos valores estão baseados na concepção pluralista e não numa concepção unívoca. Somos sujeitos únicos e, embora participantes de processos de aprendizagem plurais, a aprendizagem e a socialização não se dão em nós através dos mesmos estímulos.

Para que outros espaços educativos sejam legitimados como espaços “válidos de educação”, sugere-se uma transformação cultural que os legitime. Mas, encontra-se nesse ponto o limite e o desafio da Pedagogia Social. Como esses espaços serão legitimados? A partir de quais aspectos poderão ser avaliados e “certificados”? Quais critérios serão usados no controle de suas atividades?

A legitimação de outros espaços educativos é uma forma de fazer justiça. A transformação cultural que ela pressupõe precisa ser baseada em valores que respeitem a pluralidade das formas de aprendizagem.

Atualmente vivemos em uma sociedade que reconhece apenas a escola como instituição legítima de educação. A escola educa e ensina modos de ser e estar no mundo, mas não é o único espaço destinado à aprendizagem. Para os que não acreditam no sucesso da instituição escola, ela se transformou no espaço legitimado para tirar as crianças dos perigos da rua. Tentar conter o envolvimento de crianças e adolescentes com indivíduos violentos é o pano de fundo para tal atitude.

É na rua e no contato com os outros e com o mundo que a sociabilidade e a aprendizagem acontecem. A aprendizagem e a socialização acontecem cotidianamente em inúmeros espaços, não sendo possível limitá-los somente a um. Quanto mais experiências vivenciais forem oferecidas às crianças, maiores serão as possibilidades oferecidas de aprendizagem, de ampliação dos horizontes e de relação com os outros.

¹⁴² Muitas outras alternativas ainda podem ser viáveis ou mesmo já existem. O foco deste trabalho é propor uma alternativa baseada na perspectiva dos valores que não exclua as demais.

Fazer justiça envolve a co-responsabilidade perante a situação atual e o futuro. Somos co-responsáveis pela atual exclusão educacional e também pela possibilidade de mudar esse cenário no futuro. Ao nos co-responsabilizarmos perante a situação vivenciada na sociedade atual, abrimo-nos ao diálogo com o outro. O outro passa a fazer parte da nossa vida, pois é imprescindível que ele seja reconhecido como cidadão de direitos.

Esse diálogo e o relacionamento com o outro em suas mais diferentes expressões são baseados em valores. É a partir deles que fazemos nossas escolhas e nos relacionamos. Eles são colocados em prática diariamente através das nossas condutas.

CONCLUSÃO

As necessidades sociais e educacionais apresentadas por muitas crianças e jovens não são supridas a partir das formas de inserção formal oferecidas. Muitas crianças e jovens não se encaixam nos “padrões” desses espaços e por isso são desviados ou se desviam da participação nos mesmos.

Esse fator ilustra a crise valorativa generalizada que estamos enfrentando atualmente. Essa crise está baseada na atual primazia de valores individuais sobre os coletivos. A sociedade atual tende a não valorizar o coletivo, mas o individual.

A educação social tem papel determinante na socialização dos sujeitos. Também os valores, constituintes de nossas ações, são importantes para que a socialização aconteça, com inserção de todos.

Não devemos priorizar os valores que se propõem como predominantes sem antes questioná-los criticamente. Ao priorizarmos alguns valores em detrimento de outros, estamos consumando modos de vida que podem ser excludentes. Existem realidades tão distintas como valores. Aqueles valores que primam pelo social, pela consolidação dos direitos humanos, são os que permitirão uma mudança social com vistas à menor exclusão.

Essa mudança social é incentivada pelo busca da vivência de uma sociedade igualitária e justa, por uma sociedade onde a fé das pessoas esteja relacionada com o bem-estar de todos. Isso incentiva a busca por soluções para a luta por inclusão social e educativa de todos que se encontram à margem desses processos.

A Pedagogia Social é uma das formas de engajamento na luta pela inclusão social. A participação em ambientes educativos com essa proposta melhora a socialização e aprendizagem de seus partícipes, mas ela também possui limites. A

Pedagogia Social, sozinha, não resolve o problema da exclusão social e educativa, pois ela não é um espaço legitimado de educação. Uma ciência e uma prática educativas que trabalham com os que se encontram à margem dos processos formais de ensino, é também marginalizada.

No Brasil, as produções científicas sobre esse tema são poucas se comparadas à importância que ele possui. A Pedagogia Social representa a garantia do direito à educação, assegurado pelo Estado brasileiro através de sua Constituição. Esse direito não se confirma através dos ambientes formais de ensino, mas, algumas vezes, através dos processos não formais.

Espaços educativos não formais não se organizam de maneira hierárquica e seqüencial como os processos formais. Essa organização flexível deve-se ao fato de não nivelar seus partícipes e não ter a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos. A Pedagogia Social possibilita, principalmente, a aprendizagem de modos de socialização. Estes não são previsíveis e organizados de maneira fixa, pois constantemente a sociedade está criando novos modelos de ser e estar incluído.

Alternativas baseadas nos valores e na Pedagogia Social melhoram a socialização e a aprendizagem de seus partícipes, suprimindo as demandas da atualidade, de necessidade emergencial, mas com compromisso no futuro dessas crianças e jovens. Os campos teóricos - base da interação das propostas - se auxiliam mutuamente. A Pedagogia Social auxiliará na elevação de valores que primem pelo social, pela coletividade; e a elevação dos valores auxiliará nos processos de socialização dos sujeitos.

Ambientes que priorizam condutas solidárias e justas despertam o interesse pelo outro e a valorização do nosso próximo. A partir da identificação do outro e da familiaridade conquistada através do convívio, é despertado o sentimento de co-responsabilização pela aprendizagem, socialização e integração do outro.

O que qualifica o trabalho do educador e da educadora social é também o que limita sua atuação. O fato de ser esse trabalho um espaço que possa dar atenção especial às necessidades sociais e educacionais dos indivíduos dificulta sua legitimação e por isso não é reconhecido socialmente. Para que espaços educativos sejam legitimados socialmente, eles devem possuir as mesmas diretrizes e padrões de atuação e inserção que os demais.

A participação das crianças e jovens nos ambientes não formais não é acreditada pela sociedade. Ambientes não formais nem sempre podem certificar boa conduta e participação através de notas. Neles a aprendizagem não é avaliada através de instrumentos oficiais que comunicam à sociedade se esta foi satisfatória, regular ou insuficiente, se conseguiu atingir os conhecimentos mínimos para ser aprovada ou não.

A validade dos espaços não formais é limitada pela falta de certificados reconhecidos pela sociedade como um todo. A Pedagogia Social sozinha não conseguirá garantir a inserção social de seus partícipes. Não certificando, os ambientes não formais deixam de garantir aos seus partícipes o documento que possibilitará aos mesmos o exercício da cidadania, a inserção no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos através da participação em universidades, etc.

A idéia inicial desse trabalho era propor alternativas pedagógicas que auxiliassem na aprendizagem e socialização. Ao final, concluiu-se que a Pedagogia Social constitui-se como uma alternativa para a exclusão escolar. É a própria Pedagogia Social que será a mediadora entre as crianças e os jovens fora da escola e essa instituição, a escola. A Pedagogia Social ajudará na melhora da aprendizagem e da socialização dos educandos. Será ela que incentivará os educandos a voltarem a participar ativamente da escola, lugar legitimado pela sociedade. A Pedagogia Social incentivará os valores necessários aos educandos para vivenciarem uma sociedade justa, a partir da qual terão acesso à educação formal.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BOFF, Leonardo. **Do iceberg à arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- BRANDENBURG, Laude E. Vygotsky – pontos de encontro com a educação cristã. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 38, n. 2, p. 180, 1998.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Brasília, 2006.
- CORNELY, Seno Antonio. Porque Pedagogia Social. **Caderno pedagógico**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 9/10, p. 101-108, 1995.
- DELORCS, Jaques (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2000.
- DICIONÁRIO Prático Michaelis. Versão 5.1, jul. 1998. CD-ROM.
- DOLL, Johannes. Debate: Pedagogia Social e a realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL E PRÁTICAS SOCIAIS, 2001, Ibirubá. **Anais**. Ibirubá: UNICRUZ, 2001.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. **La enseñanza de actitudes y valores**. 5. ed. Valencia: Nau Llibres, 1995.
- ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. El futuro de la pedagogía social en España la luz de las aportaciones de Alemania e Itália. **Anales de pedagogía**, Murcia/Espanha, n. 9, p. 115-138, 1991.
- FOWLER, James. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião / Centro Universitário Positivo*. **Núcleo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Curitiba, v. 2, n. 1/2, p. 23, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://cienciaeopinio.unicenp.edu.br/arquivos/cienciaeopinio/File/volume3/CienciaOpinio3_art1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2006.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos valores proclamados aos valores vividos**. Brasília: UNESCO, 2001.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de rua: uma análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Prospectiva, 4).

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo interreligioso, ser solidário, promover os direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 1994.

HACK, José Lino (Org.). **Clássicos da pedagogia: Comênio, Rousseau, Montessori, Dewey, Freinet, Makarenko, Vygostsky**. Pelotas: UFPel, 2000.

IZQUIERDO MORENO, Ciriaco. **Educar em valores**. Tradução de Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. Trad. Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, pra quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Mini-dicionário Luft**. 4. ed. São Paulo: Scipione/Ática, [s.d.].

MANCINI, Roberto et al. **Éticas da mundialidade: o nascimento de uma consciência planetária**. Trad. Maria Cecília Barbute Attié. São Paulo: Paulinas, 2000.

MOLPECERES, Mariângela; LLINARES, Lucía; MUSITU, Gonzalo. Internalização de valores sociais e estratégias educativas parentais. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdinei V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. Trad. Olga Cafalchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processo de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luisa; GOÉS, Cecília (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

PEREIRA, Marcos Villela. O ofício do professor na Alemanha – uma entrevista. Bernd Fichtner e Maria Benites. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3(57), p. 535-546, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/431/327>>. Acesso em: jan. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESQUISA nacional por amostra de domicílios: 1999. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. CD-ROM.

QUINTANA CABANAS, José Maria. Antecedentes históricos de la educación social. in: PETRUS, Antonio. **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

_____. **Teoria de la educación: concepción antinómica de la educación**. Madrid: Dikinson, 1995.

RABBEN, Linda. O universal e o particular na questão dos direitos humanos. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano; ALVES, Caleb Faria (Org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Cultura, direitos humanos e poder: mais além do império e os humanos direitos: por um universalismo heteroglóssico. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR., Veriano; ALVES, Caleb Faria (Org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação social**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROS, Maria. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdinei V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. Trad. Olga Cafalchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

SAMANES, Cassiano Floristán; TAMAYO-ACOSTA, Juan José. (Org.). **Dicionário de conceitos fundamentais do cristianismo**. São Paulo, Paulus, 1999.

SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: ROSA, Jorge La (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SCHWARTZ, Shalom H. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdinei V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. Trad. Olga Cafalcchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOBOTTKA, Emil A. A utopia político-emancipatória em transição. Movimentos sociais viram ONG's que viram terceiro setor. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL E PRÁTICAS SOCIAIS, 2001, Ibirubá. **Anais**. Ibirubá: Unicruz, 2001. p. 24.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEER, René van der; VALSINER, Jann. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução Cacília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco Edicaota, Edições Loyola, 1996.

VEM dançar. Direção de Liz Friedlander. Produção de Christopher Godsick, Michelle Grace e Diane Nabatoff. EUA: New Line Cinema/PlayArte, 2006. 1 DVD (108 min), widescreen, color.

VIEIRA, Cristiane Ramos. **Pedagogia Social: discursos e práticas: um estudo da AMMEP (SL/RS)**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=706>. Acesso em: 9 dez. 2007. p. 36.

YIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEGNER, Maraike. Mediações pedagógicas no consórcio da juventude na vila progresso: um estudo de caso. 2004. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso de (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2004.

WURTH, Thiago. **Conferência de Pedagogia Social**. Porto Alegre: Impr. Of., 1947. 130 p.

_____. **Estudos reunidos de Pedagogia Social**. Porto Alegre: Inst. Pestalozzi, 1975. v. 2, p. 28.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLES, Urbano. Valores no mundo de hoje. In: ENRICONE, Delcia et al. **Valores no processo educativo**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto: EDIPUCRS, 1992.

http://de.wikipedia.org/wiki/Adolph_Diesterweg. Acesso em: 25 jun. 2007.

http://de.wikipedia.org/wiki/Paul_Natorp. Acesso em: 25 jun. 2007.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura>. Acesso em: 27 dez. 2007.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Industrial.

<http://www.niee.ufrgs.br/cursos/topicos2000/alunos2000/liliana/instrumento.htm>. Acesso em: jan. 2008.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: nov. 2007.

<http://www.utp.br/mestradoeducacao/pubonline/evelcy17art.html>. Acesso em: 26 dez. 2007.

http://www.kau.pro.br/metaforaa65d.html?metafora=criancas_ou_lobos.ini. Acesso em: jan. 2008.